



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**RESIDENCIA EN NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL TRASTORNO ESPECÍFICO DE  
APRENDIZAJE EN LA LECTURA**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**  
**KARINA CRUZ GARCÍA**

**TUTOR**  
**JORGE BERNAL HÉRNANDEZ**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**  
**DRA. DULCE MARÍA BELÉN PRIETO CORONA (FES-I, UNAM)**  
**MTRA. MARTHA ELBA ALARCÓN ARMENDÁRIZ (FES-I, UNAM)**  
**DR. JUAN FELIPE SILVA PEREYRA (FES-I, UNAM)**  
**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN (FES-I, UNAM)**

**LOS REYES IZTACALA, EDO.MEX, DICIEMBRE 2020**



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.

## **AGRADECIMIENTOS**

*Al comenzar este apartado y pensar en lo que iba a escribir, llegaron a mi pensamiento varias personas que hicieron posible el que hoy yo pueda recibir un grado más en mi formación académica.*

*En primer lugar, quiero agradecer a mi madre, quien siempre ha sido símbolo de motivación y perseverancia, ella me enseñó que no importan las circunstancias, lo que importa es permanecer en lo que se quiere, aunque a veces parezca imposible. Le agradezco su infinita comprensión y amor que siempre me ha brindado, gracias a ello, confío en mí.*

*También agradezco a Laura y Emmanuel (mis hermanos), quienes desde pequeña cuidaron de mí y con su cariño hicieron de mí una persona más humana y comprometida, y a pesar de la distancia que hoy nos separa, seguimos conectados con el corazón.*

*Agradezco a mis profesores, que con su experiencia me llenaron de sabiduría y conocimiento, doy gracias por la tolerancia y las oportunidades que me brindaron, a pesar de mis errores.*

*Así mismo, doy gracias a cada uno de los alumnos y pacientes que he tenido hasta el momento, ya que por ellos yo sigo preparándome y aprendiendo día con día y me siento satisfecha de poder aportar algo (por más mínimo que sea) en su formación y en sus vidas.*

*Doy gracias a Luis (amigo), que aunque no lo sabe, me ayudó a mantenerme en el camino cuando más quería desertar.*

*Agradezco a mi prometido Roberto, quien me ha demostrado lo que significa el compañerismo, la lealtad, el amor y el apoyo incondicional. Hoy concluyo este capítulo en mi vida no sólo por mí, también por él, para poder seguir con nuestros planes, seguir creciendo como profesionales, pero también como personas.*

*Por último, doy gracias a Dios, quien fue al que menos tuve presente durante mucho tiempo, pero que afortunadamente hoy puedo reconocer como una de las principales piezas en mi vida, y me siento bendecida por ello.*

*Hoy sé que a mis 31 años me queda mucho por recorrer, me siento feliz, emocionada y entusiasmada por seguir, y estoy más lista que nunca.*

# ÍNDICE

## RESUMEN

## INTRODUCCIÓN

<b>1. MODELOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA LECTURA COMO HABILIDAD COMPLEJA.....</b>	<b>1</b>
1.1 Modelo de Logogen (Morton, 1969).....	2
1.2 Modelo de Gough (1972).....	5
1.3 Modelo de Doble Ruta (Marshall & Newcombe, 1973).....	6
1.4 Modelo de Jeanne Chall (1979).....	9
1.5 Modelo de Uta Frith (1985).....	13
1.6 Bases cerebrales de la lectura.....	14
<b>2. TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA.....</b>	<b>17</b>
2.1 Criterios diagnósticos, características clínicas y evaluación.....	20
2.2 Bases neurobiológicas y aspectos genéticos.....	24
2.3 Teorías sobre el trastorno específico de aprendizaje en la lectura.....	27
2.3.1 Teoría cerebelosa.....	28
2.3.2 Teoría del déficit auditivo.....	29
2.3.3 Teoría del déficit en la memoria de trabajo.....	30
2.3.4 Teoría del déficit fonológico.....	31
2.3.5 Teoría magnocelular.....	33
<b>3. TIPOS DE INTERVENCIÓN EN EL TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA.....</b>	<b>34</b>
3.1 Integración auditiva.....	34

3.2	Terapia visual.....	35
3.3	Lentes tintadas.....	37
3.4	El entrenamiento perceptivo-motor.....	39
3.4.1	Brain Gym (Gimnasia cerebral).....	40
3.4.2	Programa DORE.....	40
3.5	Intervención en conciencia fonológica.....	41
<b>4.</b>	<b>DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>46</b>
<b>5.</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>48</b>
<b>6.</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>49</b>
6.1	Participante.....	49
6.2	Instrumentos de evaluación.....	49
6.3	Diseño del programa de entrenamiento en conciencia fonológica.....	50
<b>7.</b>	<b>PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>57</b>
7.1	Pre-evaluación.....	57
7.1.1	Historia Clínica.....	57
7.1.2	Puntuaciones WISC-IV.....	59
7.1.3	Perfil de la BANETA.....	62
7.2	Entrenamiento en conciencia fonológica.....	64
7.3	Post-evaluación.....	65
<b>8.</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>66</b>
<b>9.</b>	<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>73</b>
<b>10.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>78</b>
<b>11.</b>	<b>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>	

## RESUMEN

El trastorno específico de aprendizaje en la lectura (dislexia), es una dificultad en la adquisición lectora, a pesar de una capacidad intelectual normal, desarrollo sociocultural adecuado, y ausencia de déficits sensoriales. La teoría del déficit fonológico (Campbell & Butterwoth, 1985), propone que las personas con dislexia tienen dificultades en el análisis, integración y manipulación de los fonemas, en la repetición de pseudopalabras, y una reducida fluencia verbal y velocidad de denominación. El objetivo del trabajo fue diseñar un programa de intervención en entrenamiento en conciencia fonológica y evaluar su efecto sobre la habilidad lectora en un niño con Trastorno Específico de Aprendizaje en la Lectura. Se realizó una evaluación neuropsicológica para confirmar el diagnóstico y obtener la línea base, aplicando la Batería Neuropsicológica de los Trastornos de Aprendizaje (BANETA) y el WISC-IV. Posteriormente, se llevó a cabo el entrenamiento, en 54 sesiones, 3 veces por semana con una duración de 60 minutos cada una. Las tareas implementadas fueron, detección de rimas, segmentación de sílabas, omisión de sílaba inicial y final, detección del fonema inicial, omisión del fonema inicial y final, y síntesis fonémica. Los resultados de la post-evaluación revelan una mejora en la puntuación percentil en la tarea de lectura de palabras frecuentes (percentil inicial 20 / percentil final 80), palabras infrecuentes (percentil inicial 20 / percentil final 70), pseudopalabras (percentil inicial 30 / percentil final 70), pseudopalabras homófonas (percentil inicial 30 / percentil final 60) y en la comprensión de textos (percentil inicial 20 / percentil final 60). Se concluye que el entrenamiento en tareas de conciencia fonológica favorece la habilidad de lectura en niños en edad escolar y con problemas en la adquisición de la lectura.

## INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico de Aprendizaje de la Lectura (TEAL), también conocido como dislexia, forma parte de los Trastornos del Aprendizaje, el cual afecta entre el 5-15 % de la población mundial. En este trastorno, existe una fuerte carga hereditaria, donde el 40% de los hermanos y entre un 30 y 50% de los progenitores de los niños disléxicos también presentaron el trastorno (Sans, Boix, Colomé, López-Sala & Sanguinetti, 2017). Dicho trastorno se caracteriza por una dificultad en la adquisición de la lectura en la edad promedio habitual, en ausencia de cualquier déficit sensorial (Diéguez & Álvarez, 2010).

Actualmente hay un gran número de investigaciones sobre técnicas de intervención en los problemas de adquisición lectora. Tal es el caso del entrenamiento en conciencia fonológica, la cual forma parte de las habilidades metalingüísticas, cuya característica principal es que permite a los niños comprender que las palabras están formadas por sílabas y fonemas, y por lo tanto, puedan reconocer, identificar y manipular dichos sonidos (Diéguez & Álvarez, 2010).

En las siguientes páginas se describirá a detalle el proceso de adquisición normal de la lectura, así como, qué es el TEAL y en qué consisten los criterios para su diagnóstico, investigaciones de intervención en conciencia fonológica que dan fundamento al tratamiento de los problemas de aprendizaje y finalmente, se dará paso a la exposición del estudio de un caso clínico, donde el objetivo fue mejorar las habilidades lectoras de un niño de 8 años con dislexia, por medio de un entrenamiento en conciencia fonológica.

## **1. MODELOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA LECTURA COMO HABILIDAD COMPLEJA**

La complejidad de la lectura ha sido estudiada por diferentes áreas del conocimiento (psicológicas, médicas, socioeconómicas, pedagógicas, didácticas y lingüísticas), pero sobre todo desde la perspectiva psicológica y en particular desde las aportaciones de la psicología cognitiva y de la teoría del procesamiento de la información (Rodríguez, 2007). Al realizar una lectura, el lector va transformando y reconstruyendo (en relación con la experiencia previa) el texto para hacerlo parte de su realidad. Para esto, es importante el desarrollo simultáneamente del reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita). Se sitúa a la adquisición lectora y escrita como parte del desarrollo del lenguaje, ya que permiten la comunicación (Ortiz et al., 2008).

Rubinstein en 1982, propuso que la habilidad lectora es una forma de actividad lingüística exteriorizada que posee funciones sociales y comunicativas como cualquier otra actividad humana que se dirige hacia un objetivo específico, que se rige por motivos cognoscitivos y emocionales, además de ser una actividad intelectual donde además intervienen procesos cognoscitivos para su comprensión, viéndose comprometida dicha capacidad a cualquier disfunción cerebral o déficit sensorial, lingüístico o emocional (Uribe et al., 2012).

Sawyer y Butler (1991) explican que la competencia para la lectura se construye sobre bases ya disponibles como lo es el lenguaje, el cual es el sistema primario del discurso hablado, particularmente por la fonología o estructura del

sonido de la lengua que incluye sílabas y fonemas, la sintaxis o conjunto de reglas que gobiernan el ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones, y la semántica o sistema de significados, la cual se forma de las experiencias en una diversidad de contextos.

Este proceso reúne dos elementos cardinales, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. No obstante, los niños llegan al aprendizaje de la lectura con diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas, con múltiples experiencias y motivaciones, aunado a una exposición variada de metodologías para la enseñanza de esta capacidad (Ortiz et al., 2008). Por lo que dados los diferentes factores que están implicados en el desarrollo lector, los niños pueden tener dificultades por diversas razones y en distintos periodos.

Por ende, se expondrán a continuación los modelos teóricos con mayor sustento dentro del estudio de la lectura, para explicar cómo es el proceso de adquisición lector:

### **2.1 Modelo de Logogen (Morton, 1969)**

También conocido como modelo modular, pertenece a los modelos orientados en el reconocimiento de las palabras. Está compuesto principalmente por 3 elementos: a) el sistema de logogenes, b) el sistema cognitivo, y c) el retén de respuesta (Alija & Cuetos, 2006).

El sistema de logogenes (ver figura 1), contiene la información semántica de las palabras, por lo que almacena las palabras conocidas, fungiendo como un mecanismo de recogida de información visual del estímulo. Cada logogen tiene un umbral determinante de respuesta, si este umbral se alcanza, la palabra será reconocida.

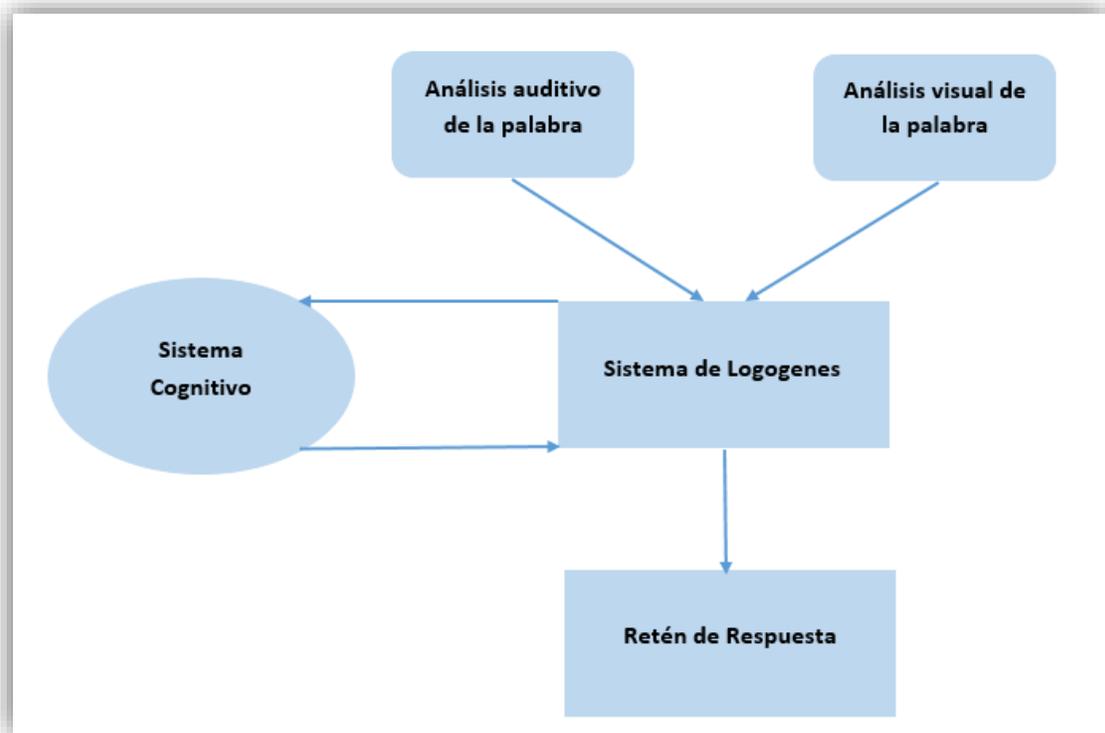


Figura 1. Modelo de Logogen de Morton (1969).

Así mismo, la palabra reconocida activa a todos aquellos logogenes que tienen alguna de las características visuales de la palabra presentada, como el grafema inicial, número de sílabas y longitud aproximada. No obstante, la mayor activación se daría en el logogen inicialmente reconocido, por ser el que mayor número de características comparte con el estímulo. Finalmente, una vez identificada la palabra, se accede a su significado, aquí es donde entra en juego el

sistema cognitivo o lexicón interno, y se transmite información al retén de respuesta que permite generar información de esta (Alija & Cuetos, 2006).

Los tres sistemas independientes establecen el proceso de reconocimiento de un estímulo, ya sea escrito, auditivo o por medio de un dibujo, a través de un análisis visual o acústico, seguido de un análisis grafémico o fonológico, con la finalidad de formar un código. Esta información permite llegar hasta el sistema semántico, por lo que una vez obtenido el significado se activa el sistema logogen de salida que genera la respuesta (Alija & Cuetos, 2006).

Posteriormente, Morton realiza varias modificaciones a su modelo, ya que este se basaba únicamente en la activación de logogenes que son previamente conocidos, sin embargo no explicaba qué pasaba al leer palabras que no tienen ningún logogen que pueda activarse. Es a partir de 1979, que incorpora a su modelo el acceso al significado y pronunciación de palabras desconocidas a través de una vía indirecta de mediación fonológica, por lo que se efectúa una “recodificación” del estímulo visual a través de un sistema denominado reglas de conversión grafema-fonema (CGF) (Goswami, 2005).

De este modelo, y de dichas modificaciones, se deriva uno de los modelos más reconocidos para el estudio de la lectura, el modelo Dual o de Doble Ruta (Marshall & Newcombe, 1973), del cual se hablará más adelante en este mismo capítulo.

## **2.2 Modelo de Gough (1972)**

Se clasifica dentro de los modelos de la lectura conocidos como ascendentes (en inglés "*bottom-up*"), debido a que se analizan los procesos perceptivos que van desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de las palabras, que es cuando el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. Gough propone la existencia de etapas o fases en el desarrollo de la lectura.

La primera etapa denominada "claves visuales", es donde se aprende a reconocer las palabras a través de un mecanismo de aprendizaje de pares asociados, es decir, se aprenden las palabras mediante los mismos procesos por los que se recuerda que una respuesta arbitraria está asociada a un estímulo arbitrario, a esto se le conoce como mecanismo de asociación selectiva.

Por ejemplo, se examina la palabra y selecciona de ella alguna clave visual o propiedad que la distingue de otra. La clave puede consistir en un carácter gráfico, en la forma global de la palabra, o por la extensión de la palabra. Así, cada palabra tendrá su clave y cuando se le identifica, se asocia con la pronunciación de la palabra (Ferreri, 2005). Durante esta etapa se aprende a reconocer la palabra por selección de claves visuales y por la estructura fonémica, más que por la palabra en sí misma.

La segunda fase se conoce como "cifrado", se centra en la decodificación de las palabras, donde se toma conciencia del código alfabético y se establecen las correspondencias ortográfico-fonológicas, logrando leer palabras vistas por primera vez. La adquisición de la decodificación alfabética reemplaza a la lectura de códigos

visuales que se producía en la primera etapa, por lo que el lector es capaz de traducir una fila de letras en una fila de sonidos para descifrar el lenguaje escrito.

Como tercera etapa se encuentra el proceso de “transición” o “criptanálisis”, que se caracteriza por la adquisición de la lectura como tal, se puede describir como un proceso de criptanálisis, el cual engloba varios requisitos, como: a) comprender el sistema de correspondencias letra-sonido, b) diferenciar cada letra que compone una palabra, c) comprender que cada palabra se puede descomponer en fonemas, y d) comprender que cada palabra hablada puede asociarse con una palabra escrita.

Con este modelo, se evidencia que, en cada etapa, el niño adquiere una nueva estrategia para reconocer palabras, donde la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior, solo se va añadiendo para que, al finalizar el proceso, sea un conjunto de habilidades necesarias para llevar a cabo una lectura exitosa.

### **2.3 Modelo de Doble Ruta (Marshall & Newcombe, 1973)**

El modelo básico de doble-ruta fue introducido por Marshall y Newcombe en 1973, quienes proponen una ruta de análisis semántico y otra ruta de análisis grafo-fonemático. La lectura está mediatizada por el habla, ya que, al aprender a leer, ya se cuenta con un léxico mental fonológicamente accesible, de esta forma se considera que la fonología tiene un papel fundamental en la lectura de palabras (Mejía de Eslava, & Eslava-Cobos, 2008).

Las raíces de este modelo forman parte del estudio de errores semánticos en personas con dislexia y de errores relacionados con la correspondencia grafema-fonema en las palabras escritas. Este modelo cobró importancia entre muchos

investigadores que lo han seguido perfeccionando, principalmente Shallice & Warrington (1980), Coltheart (1980), Saffran (1985). En este apartado se hablará del modelo básico de doble ruta, el cual propone dos vías independientes (Mejía de Eslava, & Eslava-Cobos, 2008).

Para leer palabras desconocidas o poco familiares y pseudopalabras (palabras no reales) se propone el modelo de *ruta no léxica, sublexical, ruta indirecta o de procesamiento fonológico*. A través de ésta se llega al significado de las palabras de una manera indirecta, es decir, a través de la conversión grafema-fonema, creando a partir de la representación grafémica de la palabra una representación fonológica, a través de un proceso de correspondencia letra-sonido, que permite acceder al léxico; la otra vía es la conocida como ruta léxica, ruta directa, visual o de procesamiento ortográfico (Sprenger, Siegel, Jiménez & Ziegler, 2011).

Se puede evaluar la ruta léxica con la lectura de palabras de alta frecuencia (es decir, palabras conocidas por el lector y que forman parte de su repertorio verbal cotidiano); por otro lado, para evaluar la ruta sublexical, se hace uso de una lista de pseudopalabras (palabras no reales, por ejemplo: *togamo*) y pseudopalabras homófonas (palabras que no existen pero que tienen un parecido en la grafía y fonología con las palabras reales, por ejemplo: *banito*).

Por lo que una pauta para el diagnóstico es la identificación del tipo de dislexia de la que se trata, es decir, si hay una afectación en la lectura de pseudopalabras, estaríamos hablando de una dislexia fonológica, y si la dificultad se encuentra en la lectura de palabras frecuentes, se estaría tratando de una dislexia de superficie (Sprenger, Siegel, Jiménez & Ziegler, 2011).

Algo característico de este modelo es que permite diferenciar al lector principiante, que se tiene que apoyar de la vía conversión grafema-fonema, para lograr la pronunciación y el significado de las palabras, del lector experimentado, que a través de la práctica ha desarrollado un léxico ortográfico que le permite reconocer palabras escritas, activar su pronunciación y leer con fluidez (Ijalba & Cairo, 2002).

En conclusión, el modelo de doble ruta de Marshall & Newcombe (1973) para la adquisición de la lectura, explica con mayor claridad, que es lo que pasa cuando el lector se confronta con una palabra escrita:

a) Si esta es una palabra familiar, puede ser que el lector la reconozca inmediatamente, derivando su significado.

b) El lector procede a través de un análisis grafo-fonémico que le permite lograr pronunciar la palabra y acceder a su significado.

De aquí que el lector comience por la palabra escrita y proceda en la identificación del sentido abstracto de las letras, posteriormente el modelo ofrece dos alternativas (Ijalba & Cairo, 2002):

1. El lector realiza una configuración ortográfica de la palabra, posteriormente se accede a un sistema semántico (significado), por ende, se da paso al output fonológico (pronunciación) y finalmente se accede a la palabra hablada.
2. A través de una segmentación grafémica (división de los sonidos de las letras de una palabra), el lector puede realizar una transformación del símbolo al sonido de las letras (conversión grafema-fonema) y así lograr la pronunciación correcta, para finalmente dar con la palabra hablada.

Por ende, este modelo es de suma importancia para entender de dónde provienen las dificultades de los lectores y cómo hacer una intervención terapéutica. Ya que, hasta el momento, la alternativa más eficaz para tratar los problemas de lectura es el método fonológico, ya que toma en cuenta que el lector puede acceder a una lectura correcta a través del análisis grafo-fonético, ya que una vez que relaciona las letras con sus respectivos sonidos, puede leer básicamente cualquier palabra de forma adecuada. Dicho método fue el utilizado en la intervención neuropsicológica del presente trabajo, el cual se mencionará a profundidad más adelante.

#### **2.4 Modelo de Jeanne Chall (1979)**

Este modelo hace referencia a un desarrollo de la eficiencia lectora, el cual contempla una progresión que abarca desde la fase cero en el desarrollo de la lectura hasta llegar al punto máximo de esta habilidad (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

Fase 0: Prelectura (0-6 años). Abarca el periodo que va desde el nacimiento hasta el final de la edad infantil, durante el cual se aprende el lenguaje oral y el niño adquiere una serie de conocimientos sobre su entorno. Por lo que toma conciencia del propósito del lenguaje, el cual es la comunicación, desarrollando así, las habilidades visuales, visomotoras, perceptivo-auditivas y lingüísticas, necesarias para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura (Durand, Manzano & Uribe, 2004). Por otro lado, una de las principales relaciones que tiene esta fase de la lectura con el lenguaje es que la mayoría de los niños entienden libros ilustrados y cuentos leídos, comprendiendo una gran variedad de palabras, pero logrando leer muy pocas o ninguna de ellas (Outón, 2006).

Es una etapa en la que se ponen los cimientos para la construcción de la alfabetización antes de que su enseñanza formal se produzca, la adecuación y solides de estos cimientos dependerán de la riqueza de experiencias que tenga el niño en el medio que se desenvuelva. Los niños pueden llegar a leer algunas palabras, como su propio nombre, pueden leer “mamá”, “perro”, palabras que corresponden a personas, objetos o lugares muy familiares, pero objetivamente no es una lectura ya que esos estímulos gráficos actúan como logogramas, de manera que si se cambia el formato o la apariencia de alguno de sus elementos ya no las reconocen (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

Fase 1: Lectura inicial o decodificación (6-7años). Representa los dos primeros años de escolaridad formal, donde lo principal es la adquisición del código alfabético que es la llave para poder acceder a otros aprendizajes variados. En esta etapa se aprende a usar las letras como señales del sonido, por lo que es una etapa en la que se trabajan las correspondencias grafema-fonema, empezando por las vocales y consonantes, seguidas por las combinaciones silábicas y los grupos consonánticos (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

En este sentido, el aprendizaje del código significa la adquisición de un mecanismo de autoaprendizaje, ya que permite leer cualquier palabra o pseudopalabra que se le presente al lector. El contacto frecuente con las palabras va propiciando que se vaya incrementando el número de las que se pueden reconocer de manera rápida e inmediata por estar almacenadas en la memoria a largo plazo (Durand, Manzano & Uribe, 2004). Al final de la Etapa 1, la mayoría de los niños pueden comprender hasta 4000 o más palabras al momento de oírlas, sin embargo, solo puede leer alrededor de 600 palabras, por lo que el nivel de dificultad

del lenguaje leído por el niño está muy por debajo del nivel del lenguaje oído (Ziegler & Goswami, 2005).

Fase 2: Consolidación y fluidez de la decodificación (7-8 años). En esta etapa, los niños pasan de la utilización consciente y laboriosa del código a un uso automatizado, esto como consecuencia de una práctica constante e intensiva, observándose una consolidación de lo que aprendieron en la etapa anterior. Combinan el uso de las diferentes señales del texto (letras, contextuales y estructurales), adquiriendo gradualmente mayor fluidez en la codificación con un aumento en la velocidad lectora (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

El vocabulario lector se amplía, aumentándose el número de palabras que pueden reconocer de modo global. Los niños con deficiencias en lectura se estancan en esta fase y difícilmente adquieren un dominio del código que los lleve a este uso fluido, el reconocimiento de las palabras no sólo es lento sino poco preciso ya que cometen muchos errores en la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema (Durand, Manzano & Uribe, 2004). Esto lleva a que la mayoría de los recursos atencionales se concentren en la decodificación con lo que la comprensión se ve afectada. Para Chall, con esta fase se completa el dominio de los mecanismos básicos de la lectura de palabras. Al final de la fase 2, alrededor de 3000 palabras pueden ser leídas y entendidas, y aproximadamente 9000 pueden ser reconocidas auditivamente (Ziegler & Goswami, 2005).

Fase 3: Leer para aprender lo nuevo (9-13 años). Esta fase se prolonga durante varios años escolares, pudiéndose distinguir dos subfases, una que llega hasta el final de la educación primaria y otra que abarca los dos primeros cursos de secundaria. Acabado el aprendizaje de los mecanismos básicos, la lectura se

convierte en un instrumento para aprender a partir de la utilización de textos y viene a complementar los modos de aprendizaje utilizados hasta entonces por los niños, principalmente escuchar y mirar, es un periodo en el que se debe prestar especial atención a la adquisición de las estrategias cognitivas y metacognitivas, características de la comprensión lectora, que se irán reforzando a lo largo de toda la etapa (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

Al comienzo de la fase 3, la comprensión oral es más efectiva que la comprensión de la lectura, hacia el final de la fase 3, la lectura y la comprensión oral son aproximadamente iguales para los que leen sin dificultad, en general, la lectura puede ser más eficiente (Ziegler & Goswami, 2005).

Fase 4: Múltiples puntos de vista (14-18 años). Se caracteriza por una lectura altamente eficaz, que permite leer todo tipo de materiales y contemplar más de un punto de vista. Significa la culminación del desarrollo de la lectura y se adquiere a lo largo de la escolarización, con la literatura de textos sobre diferentes materias y temas y de otros materiales (libros, revistas, periódicos) (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

Fase 5: Construcción y reconstrucción (18 años en adelante). En este periodo la lectura ya se utiliza de acuerdo con las necesidades del lector, implicando una reconstrucción del significado de los textos en función de los propios propósitos. El lector selecciona los materiales que le interesan y adapta la velocidad a sus fines, a la dificultad y a la familiaridad con el tema, alcanzando un alto grado de control metacognitivo en la ejecución, en esta etapa, la lectura está al servicio del desarrollo personal y profesional del lector (Durand, Manzano & Uribe, 2004).

## **2.5 Modelo de Uta Frith (1985)**

Este modelo propone una integración entre el desarrollo de la lectura y escritura de las palabras. Está caracterizado por tres etapas que se denominan “logográfica”, “alfabética” y “ortográfica”, cada una de ellas dividida en dos fases, que se distinguen por el tipo de estrategias que se utilizan (Frith, 1985).

En la etapa logográfica, se procesan palabras de la misma manera que cualquier otro objeto visual o símbolo y se reconocen al instante. Por lo tanto, un número limitado de palabras son identificadas a través de sus características visuales, y su configuración global, tales como la forma, el tamaño, los colores, el contexto que las rodea, por ejemplo, el nombre del niño, los nombres de familiares cercanos, nombres de tiendas, señales comunes como la letra “m” para la palabra “mamá” (Frith, 1985). Los niños en esta etapa no han aprendido que las letras pueden combinarse, ni tampoco reconocen que dichas letras representan sonidos específicos. Es por esto, que no se puede afirmar que se esté realizando verdaderamente una lectura, ya que, si se cambia la tipografía de algunas letras o de los indicadores, los niños ya no las reconocen (Defior, & Serrano, 2012).

La “etapa alfabética” hace referencia al uso de las reglas de conversión grafema-fonema. Para ello, el niño tiene que realizar una decodificación fonológica, que es el aspecto básico del aprendizaje lector. La decodificación fonológica consiste en la habilidad de segmentar la palabra en sus letras (análisis grafo-fonémico) y asignar a cada letra el sonido que le corresponde (correspondencia grafema-fonema). Esta asignación de un sonido (fonema) a cada letra (grafema) debe realizarse de manera secuencial en el orden en que se encuentran presentadas dentro de las palabras. Una vez asignado el fonema al grafema tiene

que unir todos los sonidos (síntesis fonémica) y leer la palabra de forma integral, para entender su significado (Frith, 1885).

La “etapa ortográfica” significa la culminación de la habilidad lectora y de la escritura de palabras, para la mayoría de las palabras ya no se utilizan las reglas de conversión grafema-fonema, ya que éstas se reconocen de una manera directa por haberlas leído varias veces con anterioridad, por ende, este es el procedimiento que utilizan los lectores expertos (Frith, 1985). La estrategia ortográfica aparece primeramente en la lectura, pero no en la escritura, donde seguiría predominando la alfabética, en una segunda fase, la estrategia ortográfica sería la predominante en ambas habilidades (Defior, & Serrano, 2012).

## **2.6 Bases cerebrales de la lectura**

Con respecto a la neuroanatomía de la lectura, los estudios de neuroimagen sugieren que el patrón de activación de la lectura involucra diferentes áreas distribuidas a lo largo de la región perisilviana dominante (ver figura 2). De esta manera, se han identificado específicamente tres circuitos implicados en la lectura: el dorsal (temporoparietal), el ventral (temporooccipital y basal temporal) y el frontal inferior (Joubert et al., 2004):

a) Circuito dorsal: Incluye las circunvoluciones temporales superior y media, así como el giro angular y supramarginal de la región parietal inferior. Estas áreas se relacionan con el procesamiento del lenguaje y parecen estar involucradas en el procesamiento fonológico automático y el acceso al léxico.

b) Circuito ventral: Relacionado con el procesamiento global de la palabra, el cual sostiene la identificación fluente y rápida de palabras en lectores experimentados. Se ha observado principalmente la activación del giro fusiforme

izquierdo en tareas que impliquen el procesamiento de cadenas de letras, por lo que algunos autores lo describen como *“el área de la forma visual de la palabra”*.

c) Circuito anterior: Parece estar involucrado en la lectura de pseudopalabras y palabras reales no frecuentes; específicamente, el área de Broca participa en el proceso de conversión grafema-fonema.

En el caso de las personas con dislexia, es posible que tengan mayor asimetría del plano temporal, área asociada a la comprensión auditiva y a la lectura, por otro lado, las evidencias han mostrado un tamaño reducido de los lóbulos temporales y frontales, núcleo caudado, tálamo, cerebelo y de la ínsula, el lóbulo occipital y el giro frontal inferior (Leonard & Eckert, 2008).

En el plano funcional, mientras leen, los niños con dislexia suelen mostrar menor activación de zonas temporoparietales del hemisferio izquierdo clásicamente asociadas con la lectura y mayor activación en esas mismas áreas de su hemisferio derecho y de zonas frontales, lo que sugiere que, para realizar la misma tarea lectora, los niños normo-lectores han de recabar mayores recursos atencionales y de memoria (Leonard & Eckert, 2008).

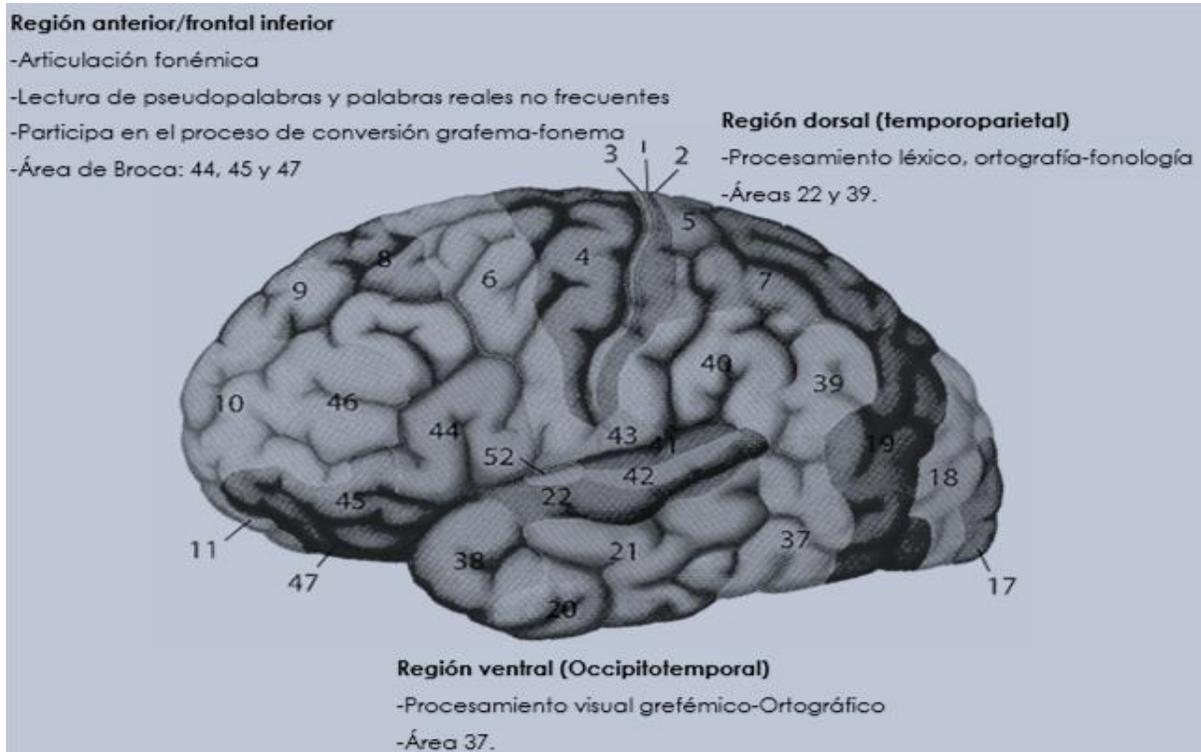


Figura 2. Guerri, M. (2016). Ilustración de la activación de las áreas cerebrales específicas involucradas en el proceso de la lectura. Recuperado de <https://www.psicoadictiva.com/blog/las-areas-brodmann-localizacion-funcion/>

## **2. TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE CON DIFICULTADES EN LA LECTURA**

Hablar de la educación básica siempre ha sido y será un tema de gran importancia, pues alrededor de ésta se encuentran diversos factores, tanto culturales, sociales, económicos, individuales e inclusive biológicos y genéticos que influirán en la trayectoria y aprendizaje escolar del alumno. En general, dicho aprendizaje implica la construcción continua, gradual y uniforme de procesos cognoscitivos que se van organizando en una estructura neuro-biológica y psicológica, a través de la interacción y experiencia que tiene un individuo con su medio ambiente.

Para Diéguez y Álvarez (2010), en el aprendizaje intervendrán procesos como la imaginación, la memoria, el pensamiento, el desarrollo de la atención, de la psicomotricidad, del lenguaje, entre otros. Por ello, al afectarse cualquiera de estos eslabones regulados por el sistema nervioso central, se desorganiza el proceso de aprendizaje del individuo y aparecen las denominadas dificultades de aprendizaje, también conocidos como trastornos de aprendizaje (TA).

Un niño o adolescente puede presentar problemas escolares cuando sus resultados pedagógicos están por debajo de sus capacidades intelectuales, es decir, cuando la inteligencia de los niños está dentro del promedio, pero el rendimiento en las pruebas que evalúan la lectura, las matemáticas o la expresión escrita, está por debajo del nivel esperado para su edad y grado escolar (Diéguez & Álvarez, 2010).

Los trastornos específicos del aprendizaje escolar son trastornos en los que desde las primeras etapas del desarrollo están deterioradas las formas normales del aprendizaje, es decir, por alteraciones de los procesos cognoscitivos. Y aunque actualmente no está bien definida su etiología, se acepta que estos trastornos son consecuencia de algún tipo de disfunción biológica o alteración cerebral, que puede o no, estar en interacción con otros factores como las oportunidades para aprender, la calidad de la enseñanza, y factores motivacionales (Diéguez & Álvarez, 2010).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (DSM-5, 2014), menciona que los síntomas de los TEA, deben persistir por lo menos durante seis meses.

Se debe considerar si las deficiencias en el aprendizaje se deben a problemas específicos en:

**a) La lectura**

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

**b) La expresión escrita**

- Corrección ortográfica
- Corrección gramatical y de la puntuación
- Claridad u organización de la expresión escrita

**c) En el cálculo matemático**

- Sentido de los números
- Memorización de operaciones aritméticas

- Cálculo correcto o fluido
- Razonamiento matemático correcto

Así mismo, dentro del DSM-5 también se indica que se debe especificar para el diagnóstico, la gravedad actual del problema, la cual se divide en leve, moderado y grave:

**Leve:** Dificultades leves, por lo que las habilidades pueden llegar a ser tratables sin demasiadas complicaciones cuando se recibe una enseñanza adecuada o servicios de ayuda durante la edad escolar.

**Moderado:** Dificultades importantes con las habilidades de aprendizaje en una o más áreas académicas, por lo que se presentan pocas posibilidades para llegar a ser competente sin períodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar.

**Grave:** Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, se tienen pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante, intensiva, individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Inclusive, con diversos métodos de enseñanza adecuados, es posible que no se sea capaz de realizar con eficacia todas las actividades.

Este capítulo se centrará exclusivamente en el trastorno específico de aprendizaje de la lectura (TEAL), por lo que se hablará de los criterios diagnósticos, características clínicas, evaluación, bases neurobiológicas y aspectos genéticos, y de algunas de las teorías más importantes que tratan de explicar por qué ocurre dicho trastorno.

## **2.1 Criterios diagnósticos, características clínicas y evaluación**

De acuerdo con Magaña y Ruíz (2006), las dificultades escolares para la adquisición de la lectura, y en general para cualquier problema de aprendizaje, se pueden clasificar en:

**A. Dificultades de origen primario.** Son dificultades escolares de origen primario, porque son ocasionadas por: 1. Déficit intelectual en el límite de la normalidad, cociente intelectual o CI muy alto, bajo o muy bajo. 2. Problemas neurológicos. 3. Enfermedades crónicas o incapacidad física. 4. Déficit sensorial: auditivo y/o visual. 5. Enfermedades carenciales: malnutrición, ferropenia, alteraciones tiroideas (apatía, somnolencia). 6. Rinitis crónica que suele ocasionar problemas para oír, aprender a hablar y pronunciar correctamente.

**B. Dificultades específicas.** Son propiamente los trastornos de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo, y los trastornos de lenguaje). Y donde se descarta cualquier etiología de origen primario como causa.

### **C. Dificultades derivadas del entorno socio-familiar y cultural.**

Para el diagnóstico del TEAL, se descartan las causas primarias y las que están relacionadas con el entorno social, familiar y cultural. Por ende, se recurrirá nuevamente al DSM-5 (2014), para explicar los criterios exclusivos del diagnóstico en este trastorno:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (leer palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).

2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (se puede llegar a leer un texto con precisión, pero no comprenderse la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que se lee).

3. Las aptitudes académicas afectadas están cuantificablemente por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana.

4. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.

5. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Como se mencionó en la parte introductoria del presente capítulo, se puede realizar el diagnóstico si dichas deficiencias han persistido por lo menos durante seis meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades, y se debe indicar la gravedad actual del problema.

Por otro lado, las características clínicas más comunes de los niños con trastorno específico de aprendizaje en la lectura son las siguientes (Davies et al., 2007):

- Lectura lenta.
- Problemas en la fluidez con las palabras polisilábicas o de uso poco frecuente, por ejemplo: Leer velo-veloci-velocidad.

- Errores de equivalencia fonológica, por ejemplo: Leer poste por postre; seso por queso.
- Dificultades en el reconocimiento espacial de direccionalidad, por ejemplo: Leer lodo por lobo.
- Omisiones de palabras (artículos, preposiciones).
- Sustituciones: Son de dos tipos, las visuales (leer maleta por maceta) y las derivacionales (leer violinista por violín).
- Sustituciones por letras que forman una palabra inexistente: Leer pontalón por pantalón.
- Dificultad en la comprensión de textos.
- La lectura silenciosa es superior.

Para Davies, Cuetos y González-Seijas (2007), algunas otras alteraciones asociadas TEAL, tienen que ver con:

a) Un alto porcentaje de niños con TEAL, muestran una dominancia manual zurda.

b) Se evidencian problemas de psicomotricidad, ya que, entre los 6 y 7 años, suele apreciarse con mayor facilidad, un retraso en la madurez psicomotriz, torpeza manual, tono muscular escaso o excesivo, problemas para mantener el equilibrio, problemas con el conocimiento del esquema corporal, lo que lleva también a problemas de estructuración espacial del propio cuerpo y de este con relación a otros objetos.

c) Problemas perceptivos, ya que los conceptos derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás, referidos a sí mismos, los adquieren con dificultad, además de presentarse dificultades para diferenciar letras como la “b”, la “d”, y la “p”,

d) Alteraciones en el lenguaje, debido a que es muy probable que el niño cuente con una escasa amplitud de vocabulario, inversiones orales con mala colocación de las sílabas, formas verbales incorrectas, poca fluidez verbal y uso erróneo de conceptos contrarios (abrir-cerrar).

Teniendo en cuenta la edad del niño y los datos hallados mediante la entrevista clínica realizada a los padres, se efectuará la correspondiente evaluación neuropsicológica individual. Dicha evaluación debe comprender aspectos específicos de los procesos lectores, pero también debe incluir áreas más generales como la obtención del coeficiente intelectual (CI) (Pérez, 2012).

- El primer paso es evaluar la capacidad intelectual: Lo recomendable es utilizar pruebas estandarizadas, una de ellas es la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños WISC-IV (Wechsler, 2005). Los resultados obtenidos con estas pruebas suponen una medida de la capacidad intelectual del sujeto globalmente, pero también proporcionan un perfil de los diferentes factores mentales implicados. Este paso es de suma importancia para el diagnóstico del trastorno específico de la lectura y en general, de cualquier trastorno de aprendizaje, ya que se debe descartar la presencia de discapacidad intelectual.

- Análisis específico de la lectura: Hay una variedad de instrumentos utilizados para poder evaluar esta área, como lo son el TALE, Test de Análisis de la Lectoescritura (Cervera & Toro, 2014), el cual evalúa el nivel general y las características esenciales del aprendizaje de la lectura y escritura. Comprende dos

partes (Lectura y Escritura) cada una de las cuales está integrada por varias pruebas (TEA Ediciones). Otra prueba es el PROLEC-R, Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007), el cual evalúa los procesos lectores, obteniéndose una puntuación de la capacidad lectora de los niños y como complemento otorga información sobre las estrategias que cada niño utiliza en la lectura de un texto, así como de los mecanismos que no están funcionando adecuadamente y por lo tanto no le permiten realizar una buena lectura.

Sin embargo, las pruebas antes mencionadas no presentan estandarización en nuestro país, por lo que la prueba recomendada en México para este tipo de evaluación es la utilización de la BANETA, Batería Neuropsicológica de los Trastornos de Aprendizaje (Yáñez & Prieto, 2013), la cual además de evaluar la lectura, evalúa la escritura y el cálculo y algunos procesos cognoscitivos como la atención. Los resultados de esta prueba se presentan en percentiles donde las puntuaciones iguales o inferiores a 30 representan severos problemas en cada área evaluada.

## **2.2 Bases neurobiológicas y aspectos genéticos**

Las técnicas de neuroimagen han aportado grandes hallazgos científicos al estudio cerebral y cognoscitivo animal y humano, lo que ha facilitado la obtención de información sobre el desarrollo anatómico y funcional del cerebro, así como el establecimiento de hipótesis sobre lo que sucede cuando alguna área o función cerebral se encuentra alterada. Por lo que estos estudios son fundamentales para entender y describir la organización funcional de los procesos cognoscitivos,

identificando las regiones anatómicas y describiendo las conexiones entre diferentes áreas cerebrales (Artigas, 2000).

Las principales técnicas del estudio cerebral son la tomografía por emisión de positrones (PET), la resonancia magnética funcional (RMf), y el electroencefalograma (EEG). Estudios de PET han revelado que durante la actividad lectora se pone de manifiesto un incremento del flujo sanguíneo en el giro angular del hemisferio izquierdo y las áreas de asociación visual en los lóbulos occipitales y temporales, en el caso de los niños con TEAL se observa el caso contrario, es decir, el giro angular izquierdo se observa hipoactivo durante la misma tarea de lectura (Artigas, 2000).

Los estudios de Galaburda y Livingstone (1993), fueron de los primeros en describir las anomalías corticales en personas con dislexia, su evidencia empírica es tras el estudio post mortem del cerebro de pacientes con dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura, los resultados muestran alteraciones en la morfología de la región perisilviana del hemisferio izquierdo, y en la organización de la estructura talámica, particularmente el núcleo geniculado lateral y el núcleo geniculado medial son más pequeños en personas con dislexia que en personas sin dichas características.

Estas aportaciones son la base para la formulación de la teoría magnocelular (se hablará de ella más adelante dentro de este capítulo), donde se relacionan a las alteraciones en la vía magnocelular, con los déficits visuales y auditivos observados en pacientes con problemas en la lectura. Con respecto a la morfología de la región perisilvana, se observaron ectopias, que son conjuntos de neuronas y células gliales que se localizan en regiones donde se supondría tendrían que haber migrado

durante el desarrollo fetal, estas alteraciones se observaban más en el hemisferio izquierdo de varones que en el de mujeres (Galaburda & Livingstone, 1993).

Otros estudios posteriores de PET y RMf (Carboni, del Río Grande, Capilla, Maestú & Ortiz, 2006) revelan ciertas características particulares de personas con dislexia o problemas de lectura:

- Marcada asimetría con predominio izquierdo en tareas de clasificación semántica.
- Mínima activación de las regiones frontotemporales derechas para tareas de memoria tonal.
- Hipermetabolismo en zonas mediales del lóbulo temporal en tareas preceptivas auditivas que resultan difíciles de realizar en niños y adultos con dislexia.
- Mediante RMf se ha encontrado que los lóbulos temporales aparecen simétricos y la región anterior del cuerpo calloso es de menos tamaño, respecto a sujetos control.
- Los estudios con PET, también han comprobado que cuando los niños con dislexia ejecutan una tarea de lectura que normalmente implica procesamiento fonológico, activan sólo una parte de las áreas cerebrales, ya que no activan el área temporo-parietal izquierda.
- Hipoactivación en áreas como la de Wernicke, circunvolución angular y corteza occipital, y una hiperactivación de la circunvolución frontal inferior, ante tareas visoespaciales, fonológicas y de juicios semánticos.

Estas anomalías pueden tener una carga genética importante, específicamente con la interrupción de los procesos de migración neuronal y, por

ende, con la maduración cortical. Las técnicas de ADN han detectado alteraciones en genes de los cromosomas 2, 3, 6, 18 y en el 15, sin embargo, hay mayor correlación con los cromosomas 6 y 15, donde el fenotipo ligado a una discapacidad para la lectura global, pictográfica, y de la palabra se relacionaría con la alteración del cromosoma 15, mientras que la disfunción fonológica iría ligada al cromosoma 6 (Cope et al., 2005).

Así mismo, Investigaciones con gemelos muestran una concordancia del 84-90% si estos son monocigóticos y del 30% en gemelos dicigóticos. En el 75-80% de los casos se pueden encontrar antecedentes familiares de dificultades en la adquisición de la lectura, esto aporta una importante información para el diagnóstico (Cope et al., 2005). Por ejemplo, el 40% de los niños y el 18% de las niñas que tienen un padre disléxico son también disléxicos. Sin embargo, hasta la fecha, siguen existiendo investigaciones relacionadas a la carga genética en los TEAL, ya que estas proporciones en términos de heredabilidad, pueden atribuirse a los genes, o bien, al ambiente compartido (Plomin, Kovas & Haworth, 2007).

### **2.3 Teorías sobre el trastorno específico de aprendizaje en la lectura**

Actualmente existen varias teorías neurocognitivas para explicar el origen de la dislexia o TEAL, destacando en cada una de ellas un tipo de déficit comportamental en relación con alteraciones cerebrales estructurales y funcionales. Entre estas teorías, se pueden identificar 5 aproximaciones principales. La primera aproximación establece que existen alteraciones neurológicas que dan origen a los problemas de la lectura, como lo es la teoría cerebelosa (Nicolson y Fawcett, 1990),

una segunda teoría postula relaciones entre lectura y la fonología como parte esencial del proceso lector (Tallal, 1980; Serniclaes, 2011).

Un tercer acercamiento intenta identificar déficits en el procesamiento visual, los cuales son sutiles y explican el trastorno específico de la lectura (Melero, 2013). Un cuarto acercamiento radica en problemas auditivos, enfatizando en las alteraciones del sistema auditivo (Pernet, Dufor & Démonet, 2011) y no en el lenguaje. Finalmente, la quinta aproximación concibe a la dislexia como una alteración específica de la memoria de trabajo (López, 2011). A continuación, se describirá cada una de ellas.

### **2.3.1 Teoría cerebelosa**

Durante varios años de estudio e investigación, se ha considerado al cerebelo como un sistema neuronal que participaba esencialmente en la coordinación y el control motor. En las últimas décadas ha cobrado fuerza el concepto del cerebelo como un órgano relacionado con procesos cognitivos de alto nivel, es decir, no solo participa en actividades relacionadas con la coordinación del movimiento y el tono muscular para conservar el equilibrio, sino que también participa en procesos cognitivos complejos, por ejemplo, en las funciones ejecutivas, aprendizaje, memoria procedimental y declarativa, procesamiento del lenguaje y funciones visuoespaciales y afectivas (Tirapu, Luna, Iglesias & Hernáez, 2011).

El programa de investigación de Dislexia Sheffield, llevado a cabo principalmente por Nicolson y Fawcett (1990), mostró que los niños que tenían dislexia presentaban significativos problemas de equilibrio, habilidad motriz, y en la

velocidad de procesamiento, es decir, se evidenciaron problemas severos de automatización. Más adelante, en 2004, dichos autores logran correlacionar las deficiencias motrices con las dificultades en tareas de segmentación y lectura de palabras, proponiendo básicamente que un cerebelo disfuncional puede causar la dislexia (ver figura 3), debido a que éste contribuye al control motor durante la articulación del habla y en la automatización de las conductas aprendidas, como lo es el aprendizaje de las relaciones grafema-fonema al leer el texto, las cuales se encuentran deficientes en niños con dislexia (Fawcett & Nicolson, 2004).

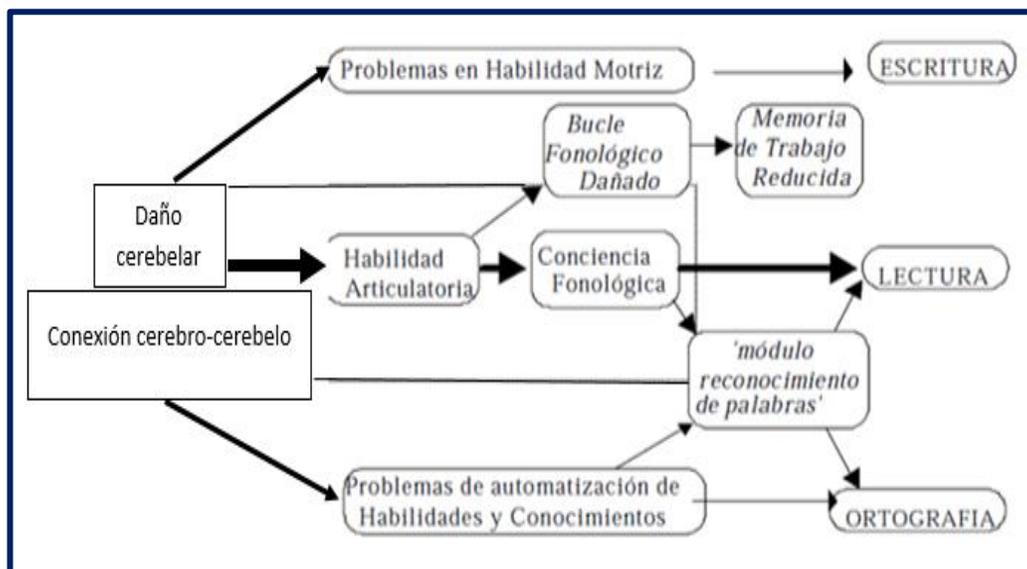


Figura 3. Teoría cerebelar de la dislexia. Fawcett & Nicolson (2004).

### 2.3.2 Teoría del déficit auditivo

Sostiene la existencia de un déficit en el procesamiento auditivo en las personas con TEAL o dislexia, debido a que estos lectores cometen más errores que los lectores normales en pruebas que requieren una discriminación rápida del estímulo, lo que ha llevado a sugerir que este tipo de población tiene dificultades en

percibir y procesar información rápidamente. A esto se le ha llamado déficit en el procesamiento temporal, por las propiedades de los estímulos auditivos relacionados con el lenguaje (duración, secuencia y ritmo). La dislexia podría residir, por tanto, en una cierta imposibilidad para percibir los estímulos acústicos rápidos que forman el lenguaje, e incluso otros sonidos no verbales (Pernet, Dufor & Démonet, 2011).

Como se mencionó líneas arriba, las dificultades de análisis fonológico que presentan los niños con dislexia cuando leen, tendrían su origen en un funcionamiento anormal del lóbulo temporal izquierdo, originando además, un fallo en el procesamiento ortográfico, fonológico y semántico. Así mismo, la teoría sugiere también, posibles problemas en el hemisferio izquierdo, tanto a nivel del lóbulo temporal izquierdo, como del giro angular, lóbulo parietal inferior, región prefrontal y de los núcleos talámicos medio y posterior, ya que es este hemisferio el encargado de procesar los estímulos auditivos breves (Pernet, Dufor & Démonet, 2011).

### **2.3.3 Teoría del déficit en la memoria de trabajo**

La memoria de trabajo (MT) permite almacenar de forma temporal una reducida cantidad de información para manipularla mientras se lleva a cabo una determinada tarea cognitiva. Resulta ser fundamental para la lectura porque el lector debe decodificar, procesar y reconocer palabras mientras recuerda aquellas que ya leyó. Es por ello que se ha puesto en evidencia la importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje en general y en la lectura (López, 2011).

Prácticamente, esta teoría propone que las personas con dislexia tienen una capacidad de almacenamiento de información lingüística más pequeña que los lectores normales, además de proponer que la MT resulta ser esencial para la comprensión lectora, permitiendo mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo, mientras que se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando a este almacén y al mismo tiempo, se asocia la información ya procesada a conocimientos previamente almacenados en la memoria a largo plazo (MLP) (Díaz, 2007).

#### **2.3.4 Teoría del déficit fonológico**

Los trabajos de Liberman (1971, 1973, 1974) y Stanovich (1982) fueron los primeros en mencionar que los problemas de lectura se relacionan con dificultades lingüísticas, más que con dificultades de tipo perceptivo-visual (Díaz, 2007).

Esta teoría es la más influyente de las aproximaciones teóricas para explicar el origen de los problemas de lectura, postulando la existencia de déficits relacionados con el acceso y/o manipulación de información fonológica, que limitan el aprendizaje eficiente de las correspondencias grafema-fonema que son cruciales para la lectura. Una posible explicación para estos déficits sería que los niños con dislexia poseen representaciones alofónicas, es decir, una reducción en la agudeza de la percepción de fonemas (sonidos del lenguaje) (Serniclaes, 2011).

Tallal (1980), realiza una investigación donde niños con dificultades de lectura y niños control fueron examinados con una batería de pruebas perceptivas auditivas, donde se evaluó la discriminación auditiva (habilidades fonológicas) y la

percepción temporal (los tonos de estímulo se presentan a varias velocidades). Los resultados evidenciaron que no existieron diferencias significativas entre ambos grupos, cuando se presentaron los estímulos en modalidad lenta. Sin embargo, cuando los mismos estímulos se presentaron más rápido, el grupo con problemas de lectura cometió significativamente más errores que los controles. Por lo que hubo una alta correlación entre el número de errores cometidos en la prueba de lectura fonética y la cantidad de errores cometidos al responder a los estímulos presentados rápidamente en las pruebas de percepción temporal auditiva. La hipótesis de Tallal consistió en que los problemas de lectura relacionados con la disfunción perceptiva auditiva afectan la capacidad de usar las habilidades fonéticas de manera adecuada.

Estos déficits han sido relacionados con anomalías en el lóbulo temporal izquierdo, en el giro supramarginal de la corteza parietal y corteza frontal inferior (Dufor, Serniclaes, Sprenger-Charolles & Démonet, 2009). Así mismo, esta teoría sugiere que los niños que presentan dislexia muestran dificultades en el reconocimiento rápido y la recuperación de los estímulos lingüísticos que se muestran de forma visual, esto sugiere que son más lentos y cometen un mayor número de errores en actividades de denominación y evocación verbal (Shaywitz, & Shaywitz, 2005). Más adelante (en el capítulo 5) se profundizará con evidencia empírica, dicha teoría, sobre todo, los beneficios de la intervención fonológica en las dificultades de la lectura.

### **2.3.5 Teoría magnocelular**

La teoría sugiere la existencia de anomalías en el canal magnocelular de la visión y en el canal magnocelular de la audición. En lo que se refiere al déficit en el canal magnocelular de la visión, se mencionan dificultades para detectar estímulos visuales que cambiaban con velocidad, con una configuración anatómica alterada en los canales magnocelulares de la visión (Melero, 2013).

Actualmente parece que el rol principal del canal magnocelular es el de la detección de estímulos de bajo contraste y estímulos con movimiento lento (además del cambio rápido de atención). Con esto, se propone que los niños con dislexia no activan las mismas áreas cerebrales frente a estímulos en movimiento. Por otro lado, las alteraciones en el canal magnocelular de la audición, provocarían las dificultades para distinguir dos estímulos auditivos en secuencia rápida. Esta dificultad provocaría la dificultad para distinguir algunos fonemas en el flujo comunicativo, lo que podría ser la causa de la pobre conciencia fonológica de los niños con dislexia (Melero, 2013).

### **3. TIPOS DE INTERVENCIÓN EN EL TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA**

Una vez que se presentan los síntomas y las consecuencias por las dificultades de aprendizaje, y por ende, una vez que se ha realizado la evaluación neuropsicológica y se ha confirmado un diagnóstico de TEAL, es conveniente plantear, programar e iniciar la intervención para trabajar de forma específica las deficiencias que presenta el niño o niña. Dichos problemas presentes suelen generalizarse a todos los ámbitos, es decir, a los ambientes y entornos de su vida diaria, por lo que debe tomarse mucha importancia el círculo familia-escuela-niño-terapeuta, sin dejar de introducir todas las actividades extraescolares, lúdicas, artísticas y deportivas que el niño pueda realizar (Ripoll & Aguado, 2016).

Dentro de este capítulo se describen las distintas intervenciones a las que se ha recurrido para el tratamiento del TEAL o dislexia, poniendo énfasis en las intervenciones en conciencia fonológica, las cuales se abordarán en el último apartado de este capítulo.

#### **3.1 Integración auditiva**

Conocida también como terapia auditiva, la cual fue diseñada por Alfred Tomatis y Guy Bérard en la década de los 60s. Es una terapia de estimulación auditiva, la cual postula que al activar las células del oído se estimulan las conexiones neuronales de este órgano. El número de sesiones aproximado es de 20 durante treinta minutos, en donde el paciente no puede hablar, dormirse o leer; en cambio podrá entretenerse con rompecabezas, o cualquier otro juego sencillo de mesa. La audición se lleva a cabo en una habitación donde el paciente escucha

música a través de unos auriculares, el audio seleccionado a su vez se va distorsionando poco a poco. Dependiendo de cada caso en particular, las sesiones se podrán ampliar o reducir, tanto en días como en el tiempo que sea necesario. Después de concluida la terapia, se recomienda dar seguimiento al mes, a los 3 meses y a los 6 meses (Cañete, 2006).

Esta terapia se ha utilizado en casos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) como una forma de fortalecer los procesos atencionales, por lo que es habitual que se use con niños de atención frágil y dispersa, en niños con problemas en el seguimiento de instrucciones y en dificultades para recordar lo aprendido. Así mismo, se ha recurrido a este método en casos de autismo, debido a que existe balbuceo después de los 15 meses, ecolalias y dificultades de comprensión del discurso en conversaciones (Ibáñez & Muro, 2015).

En la revisión que realizan Ripoll y Aguado (2016), sobre la eficacia de las intervenciones en la dislexia, mencionan que debido a que no hubo un seguimiento ni replicación constante de los resultados de dicha técnica para la dislexia, actualmente se recomienda que la integración auditiva solo se utilice como intervención experimental.

### **3.2 Terapia visual**

Mucho se ha hablado de la terapia visual como método efectivo del tratamiento en problemas visuales, como disfunciones oculomotoras, problemas de coordinación binocular no-estrábicos, problemas acomodativos, estrabismo, ambliopía y nistagmos, pero también como método de intervención para los niños con problemas en la adquisición lectora (Augé, 2011). Esta terapia pretende

disminuir los problemas relacionados con la convergencia y divergencia, así como los movimientos oculares. Se basa en el hecho de que la lectura depende del sistema visual, de modo que los problemas de coordinación binocular o de insuficiencia en la acomodación, podrían impedir un rendimiento óptimo (déficits en el sistema magnocelular) (Ripoll & Aguado, 2016).

Investigaciones apoyan la terapia visual como método efectivo para tratar los problemas de lectura relacionados con problemas visuales (Brodney, Pozil, Mallinson y Kehoe, 2001; Goss, 2007), debido a que este tipo de terapia produjo una mejora en la velocidad y comprensión lectora hace algunos años. No obstante, actualmente no se llega a un acuerdo en este tema y la bibliografía afirma que no hay relación significativa entre los aspectos visuales y el rendimiento en la lectura, sugiriendo que los problemas visuales son raramente responsables de las dificultades de aprendizaje.

Un ejemplo de esto es el trabajo de Kiely, Crewther y Crewther (2001), quienes realizaron un estudio con 284 niños a quienes los clasificaron en lectores normales, niños con dislexia y niños con problemas de aprendizaje (quienes tenían dificultades académicas en general, sin un diagnóstico definido), donde evaluaron las habilidades binoculares. Los resultados revelaron la falta de asociación entre los parámetros optométricos y las capacidades de los malos lectores, aunque si se considera que los niños con problemas visuales pudieran tener problemas de aprendizaje en general, debido a la alteración primaria de las vías visuales.

Otro estudio que revela la poca relación entre los déficits visuales y los problemas de lectura es el de Allen, Evans y Wilkins (2009), el cual demuestra que

los niños con dislexia tenían una amplitud de acomodación ligeramente reducida respecto al grupo control, pero cuyo valor no es estadísticamente significativo. Así mismo, Ripoll y Aguado (2016), tampoco encuentran en su revisión evidencia de estudios periódicos que respalden la terapia visual como tratamiento de la dislexia.

### **3.3 Lentes tintadas**

Las lentes tintadas son filtros de absorción que alteran la intensidad y distribución espectral de la luz que pasa a través de ellas, eliminando de forma más eficaz las longitudes de onda corta, es por esto que se cree que puedan mejorar la función visual reduciendo la dispersión de luz intraocular, además de proteger la retina frente a ciertas enfermedades oculares. Existen diversos estudios que reportan los efectos de este tipo de filtros en los diferentes aspectos de la función visual, como lo es en la agudeza visual, sensibilidad al contraste, deslumbramiento, lectura, visión del color, y en varias patologías relacionadas con una baja visión (Kiser, Deschler & Dagnelie, 2008).

Referente a los estudios de esta técnica en niños y adultos con dificultades en la lectura, ya sea por problemas de dislexia, autismo, epilepsia, esclerosis múltiple o migraña, se ha observado que presentan síntomas de estrés visual, dichos síntomas se conocen con el nombre de astenopia. Cuyo término hace referencia a una distorsión de la percepción “pattern glare”, que consiste en una sensibilidad anormal a los patrones rayados (como las líneas de un texto) que provoca borrosidad y duplicación de la imagen, contornos coloreados e imágenes fantasma alrededor de las letras, sensación de movimiento de palabras y apariencia ondulada de las líneas (Eperjesi, Fowler & Evans, 2004).

Newman, Wilkins y Zoukos (2007) investigaron el uso de las lentes tintadas en la velocidad lectora y búsqueda visual en 26 personas con esclerosis múltiple (EM) y 26 participantes control. En el grupo control no se encontró un efecto significativo, pero en el grupo de EM hubo una mejoría del 16% en la velocidad lectora, mientras que 14 de 26 personas tuvieron una mejor ejecución del 60%. Para conocer el efecto del uso regular de estas lentes, se repartieron a 13 personas lentes tintadas y a los 13 restantes lentes de lámina gris para su uso durante 14 días. Se encontró que para el grupo de la lámina gris ninguna de las pruebas había mejorado, mientras que, para el grupo de la lámina de color, si hubo mejora. Posteriormente, a todos los participantes se les otorgaron las lentes tintadas para su uso por otros 14 días, evidenciándose beneficios para todos en ambas pruebas de lectura. Después del uso regular de las láminas experimentaron un descenso de los síntomas visuales.

Por otra parte, estudios actuales (Albon, Adi & Hyde, 2008; Hyatt, Stephenson & Carter, 2009; Malins, 2009; Galuschka, Ise, Krick, & Schulte-Körne, 2014) coinciden en que los estudios no ofrecen conclusiones sólidas y claras sobre la eficacia de las lentes o filtros de colores específicamente en el tratamiento de niños con problemas de lectura, ya que no hay un cuerpo de evidencias suficientes para establecer que las lentes tintadas mejoren la lectura de los que tienen dificultades de aprendizaje, mientras que McIntosh y Richtie (2012) afirman que las lentes tintadas no han probado tener eficacia más allá de un probable efecto placebo, y no debería ser recomendado su uso ni ser respaldadas por instituciones.

### **3.4 El entrenamiento perceptivo-motor**

Entrenamiento sustentado en la idea de que los niños con dislexia tienen cierta probabilidad de presentar problemas de motricidad que pueden estar asociadas a problemas de lateralidad. Evidenciándose cierto retraso en la madurez de ciertas funciones como torpeza manual, inmadurez en la motricidad gruesa, tono muscular escaso o excesivo, falta de ritmo, respiración irregular, dificultad en mantener el equilibrio, falta de conocimiento en el esquema corporal y problemas en el desarrollo de habilidades espaciales. Por otro lado, dentro de los problemas perceptivos, para los niños con dislexia los conceptos derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás, referidos a sí mismos, los adquieren con dificultad, lo que les impide transferirlos a un plano más amplio (Rigal, 2006).

Dentro de la adquisición de la lecto-escritura, donde se requiere de la capacidad para codificar signos y de la secuenciación en los ejes espacio-tiempo. Si el niño no distingue bien entre arriba y abajo, tendrá dificultad para diferenciar letras “b”, “p”, “d”. En relación con los problemas en la distinción delante-detrás, la alteración se manifestará en el cambio de ubicación de letras dentro de las sílabas, por ejemplo: “le” por “el” o “se” por “es”. Respecto a la percepción visual puede producirse confusión entre colores, formas y tamaños (Rigal, 2006).

Por ende, a continuación, se mencionarán dos tipos de entrenamiento perceptivo-motor para tratar la dislexia:

### **3.4.1 Brain Gym (Gimnasia cerebral)**

En 1969, el Dr. Paul Dennison desarrollo la técnica denominada gimnasia mental o cerebral, que consiste en la unión de varios movimientos de la gimnasia occidental (atletismo, aeróbicos, danza moderna, etc.) y ejercicios orientales (como tai chi y la respiración yoga). Esta propuesta encuentra sus bases en la kinesiología, la cual estudia el movimiento muscular, en unión con la psicología y la neurología (Ripoll & Aguado, 2016).

Su objetivo es mejorar la conexión entre el cerebro y el cuerpo, para que fluya la energía, ayudando a reducir el estrés y las tensiones. Actualmente, este entrenamiento tiene ejercicios para trabajar la concentración, la memoria, la lectura, las matemáticas, preparación para los exámenes, para la coordinación física, relaciones sociales, trabajar la responsabilidad, la organización y la actitud. Respecto al modelo teórico que sustenta el método, no se conoce la razón por la que se producirían esas mejoras, por lo que esta técnica carece de investigación científica que pueda sostener su posible eficacia (Hyatt, 2007).

### **3.4.2 Programa DORE**

El programa DORE, anteriormente conocido como DDAT (dislexia dispraxia atención tratamiento), fue iniciado por el empresario Wynford Dore para su hija Susie quien fue diagnosticada para ese momento con dislexia severa, la cual estaba asociada con depresión y tendencias suicidas. Wynford comenzó a trabajar con un equipo de investigadores y así fue como se desarrolló el programa Dore, por lo que Susie comenzó a leer y escribir.

Dicho programa consta de ejercicios para practicar diariamente durante aproximadamente 20 min con un seguimiento periódico, las actividades están enfocadas a trabajar la concentración, la coordinación, autoconfianza, el aumento de la motivación por el trabajo escolar, en lectura y escritura, en habilidades sociales y en la práctica de deportes. Este entrenamiento es recomendado para el tratamiento de la dislexia, la dispraxia, el TDAH y el autismo (Ripoll & Aguado, 2016).

Las únicas investigaciones sobre la eficacia de este método son un estudio experimental (Reynolds, Nicolson y Hambly, 2003) y un estudio de seguimiento (Reynolds y Nicolson, 2007) que ofrecen resultados positivos sobre su eficacia para mejorar la lectura. No obstante, ambas publicaciones se han puesto en tela de juicio por dudas generadas en el método, lo cual las hace poco sustentables.

### **3. 5 Intervención en conciencia fonológica**

La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral, siendo la capacidad para hacer juicios respecto a los sonidos del lenguaje, y a su vez, saber que el habla puede dividirse en unidades y estas se pueden manipular explícitamente, logrando identificar, segmentar o combinar intencionalmente, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. Por ende, se pueden distinguir diferentes niveles de conciencia fonológica (Defior & Serrano, 2011):

- 1) La conciencia léxica. Habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma premeditada. Un ejemplo

de tarea de este tipo sería preguntar cuántas palabras hay en una frase cualquiera (5 en “El avión está por despegar”).

- 2) La conciencia silábica. Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras. Un ejemplo sería preguntar cuántas sílabas hay en una palabra (4 en “cu-ca-ra-cha”).
- 3) La conciencia intrasilábica. Habilidad para segmentar y manipular el inicio (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Un ejemplo sería preguntar por la diferencia entre “gol” y “col” (diferente inicio) o entre “sol” y “sal” (diferente vocal seguida de la consonante, por ende, no hay rima).
- 4) La conciencia fonémica. Habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. Un ejemplo sería preguntar cuántos sonidos (fonemas) se oyen en una palabra (7 en “pelotas”).

Autores como Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda (2007), plantean que el trastorno o déficit de la conciencia fonológica es la alteración básica en los niños con dificultades del aprendizaje, ellos realizaron un estudio en el que analizaron la conciencia fonológica y el comportamiento verbal de 64 niños de 7 a 10 años que presentan problemas de aprendizaje. La muestra fue clasificada en dos grupos del mismo tamaño, el primer grupo estuvo conformado por niños con dificultades de aprendizaje y el segundo grupo fue el control (sin problemas de aprendizaje). Utilizaron el Cuestionario de dificultades de aprendizaje (CEPA) como criterio para la clasificación de los grupos.

Los grupos fueron comparados en seis tareas de conciencia fonológica y cinco pruebas de comportamiento verbal. Los resultados revelan que el grupo con dificultades de aprendizaje tuvo una ejecución significativamente más baja en la prueba de segmentación fonológica en comparación con el grupo control. Respecto al nivel del comportamiento verbal, el grupo con dificultades de aprendizaje presentó una ejecución significativamente más pobre en la tarea de comprensión verbal (Token test), en el número de ideas y en las inferencias totales en la prueba de narración. Los autores llegan a la conclusión de que los niños con dificultades de aprendizaje presentan alteraciones en la segmentación fonológica, en la comprensión verbal y en las habilidades narrativas.

Una de las tareas más estudiadas al momento de evaluar aspectos de la conciencia fonológica, es el reconocimiento visual de palabras a través de la tarea de decisión léxica, utilizando palabras homófonas y de frecuencia. Se ha encontrado que las palabras homófonas (palabras que tienen la misma o parecida pronunciación, aunque diferente forma escrita) producen tiempos mayores en la lectura y en la decisión léxica, en comparación con las palabras de alta frecuencia. A esto se le conoce como “efecto de pseudohomofonía” suele ser mayor para las palabras de baja frecuencia, lo que indicaría una mayor participación de la vía fonológica en la lectura de estos estímulos (Difalcis & Ferreres, 2016).

Actualmente hay gran evidencia de estudios en diversas lenguas, con diseño longitudinal o experimental, que muestran que los niños entrenados en habilidades fonológicas, antes o durante el aprendizaje de la lectoescritura, resultan ser mejores lectores y/o escritores que los niños que no han recibido este tipo de entrenamiento. Un ejemplo de esto es el estudio de González, Cuetos, Vilar y Uceira (2015), donde

el objetivo fue analizar el efecto que tiene la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura.

Los participantes fueron 271 alumnos, 138 del grupo experimental (quienes recibieron instrucción en conciencia fonológica y en velocidad de denominación 2 veces a la semana en sesiones de 45 minutos) y 133 del grupo control (quien no recibió instrucción). Ambos grupos estuvieron conformados por alumnos de 2º y 3º Kinder y 1º de primaria, a quienes se les evaluó la escritura y denominación antes y después del entrenamiento con la prueba PROESC (Batería de Evaluación de los Procesos de Lectura). El grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el grupo control en las pruebas de conciencia fonológica, velocidad de denominación y en tareas de escritura.

Otro estudio es el de Lonigan, Purpura, Wilson, Walker y Clancy (2013), ellos detectaron que existen muchos niños en etapa preescolar que están en riesgo de presentar problemas de lectura debido a una alfabetización inadecuada, en su estudio participan 324 niños en edad preescolar (entre 3-6 años), 46% eran niñas y 54% varones; 82% eran afroamericanos, 14% blancos y 4% otros. La mitad de los niños recibieron entrenamiento en habilidades lectoras, en conciencia fonológica y en el conocimiento de las letras, el resto de los niños formó parte del grupo control por lo que no recibió entrenamiento.

Los resultados revelan que los niños con entrenamiento mostraron una mejor ejecución al ser evaluados tras finalizar el entrenamiento en comparación con el grupo control. Lo que sugiere que una mala instrucción, o la carencia de ésta, resulta ser un factor de riesgo para que los niños presenten problemas de aprendizaje durante su trayectoria académica.

Hasta este momento, y pese a los tipos de tratamiento que hay para intervenir en los problemas de adquisición lectora, los que muestran mejor consistencia en los resultados y mayor número de investigaciones tienen que ver con aquellos trabajos enfocados en la conciencia fonológica como guía de acción para prevenir y corregir dichas dificultades (Caravolas, Volin & Hulme, 2005; Suárez, García & Cuetos, 2013; Sellés & Martínez, 2014).

#### **4. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Con relación al Trastorno Específico de Aprendizaje en la Lectura (TEAL) la literatura muestra una variedad de teorías que tratan de explicar la etiología y los modelos de intervención que existen para tratar los problemas en la adquisición lectora. El déficit fonológico es una de estas teorías, la cual explica que una dificultad fonológica afecta la representación, almacenamiento y/o recuperación de los sonidos del habla, afectando así al aprendizaje y el uso de las reglas de conversión grafema-fonema, el cual constituye un proceso básico para la lectura.

La conciencia fonológica es el conocimiento de que cada palabra hablada puede concebirse como una unión de fonemas, lo cual constituye el principio alfabético de la lectura. Los niños que no reconocen y procesan los sonidos de las palabras de modo exacto y preciso, no serán capaces de identificar estos sonidos en la palabra hablada o discriminar sonidos diferentes en varias palabras semejantes.

Si se emplean métodos fonológicos para prevenir o tratar un trastorno específico de la lectura, el niño podrá detectar fonemas y utilizarlos para construir palabras. De tal forma, el trabajo con rimas, la identificación de frases y de palabras, el manejo de sílabas y de fonemas, permite realizar una intervención que logra un mejor análisis fonológico, aumenta la capacidad en la identificación de letras y, por ende, la adquisición adecuada de la lectura.

El presente trabajo tiene dos propósitos, el primero es diseñar un programa de intervención de forma detallada y sistematizada debido a que hacen falta investigaciones que expliquen cómo es que se lleva a cabo una intervención en conciencia fonológica. Por ende, en el presente trabajo se pretende mostrar y

ejemplificar cada una de las sesiones planeadas, así como el tipo de estímulos utilizados en las actividades. De tal forma que pueda ser una guía para los especialistas interesados en el tema, y ayude a comprender mejor el tipo de ejercicios utilizados en el trabajo de las dificultades lectoras de niños diagnosticados con dislexia.

El segundo propósito es evaluar el efecto de una intervención neuropsicológica, la cual está basada en el modelo de doble ruta de Marshall y Newcombe (1973) y en la teoría del déficit fonológico. Ya que, hasta el momento, ambos constructos son los que tienen mayor sustento y credibilidad científica para explicar el porqué de los problemas en la adquisición lectora y los beneficios que hay tras intervenir terapéuticamente bajo un entrenamiento en conciencia fonológica.

## 5. OBJETIVOS

### Objetivo General

Diseñar un programa de intervención en entrenamiento en Conciencia Fonológica y evaluar su efecto sobre la habilidad lectora en un niño con Trastorno Específico de Aprendizaje en la Lectura.

### Objetivos Particulares:

1. Evaluar las habilidades lectoras antes de iniciar el entrenamiento en conciencia fonológica.
2. Diseñar un programa de intervención en entrenamiento en conciencia fonológica. Donde se pretende que:
  - a) El niño sea capaz de identificar rimas.
  - b) El niño sea capaz de analizar y sintetizar sílabas.
  - c) El niño sea capaz de analizar y sintetizar fonemas.
3. Evaluar las habilidades lectoras posterior al entrenamiento en conciencia fonológica.

## **6. MÉTODO**

### **6.1 Participante**

Varón de 8 años al momento de la evaluación, quien se encontraba en segundo año de Educación Primaria en el sector privado. De acuerdo con el DSM-5 y a una evaluación neuropsicológica previa al entrenamiento, se confirmó un nivel bajo para su edad en el área de la lectura, por lo que el diagnóstico fue un TAEL, además de mostrar un coeficiente intelectual promedio (CI=106), lo cual fue criterio para comenzar la intervención. El participante no mostró antecedentes de déficits neurológicos, ni déficits sensoriales que pudieran influir en sus dificultades lectoras.

### **6.2 Instrumentos de evaluación**

Para la investigación se hizo uso de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños IV (WISC-IV). La cual mide la habilidad intelectual conformándose de varias escalas (Escala Verbal, Escala Perceptual, Escala de Memoria de Trabajo y Escala de Velocidad de Procesamiento), cada una mide diferentes aspectos de la inteligencia. La media es de 100 puntos con una desviación estándar de 15 puntos y tiene normas mexicanas.

Se utilizó también el instrumento conocido como Batería Neuropsicológica de los Trastornos de Aprendizaje (BANETA) (Yáñez & Prieto, 2013), la cual evalúa las dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo), así como los problemas de lenguaje y discapacidad intelectual. Las puntuaciones que se encuentran en el percentil 30 o por debajo, se consideran como puntuaciones por debajo del promedio, inclinadas hacia algún tipo de trastorno del aprendizaje. Las subáreas utilizadas para su evaluación fueron las relacionadas con el procesamiento fonológico, la lectura de

palabras (palabras frecuentes, palabras infrecuentes, pseudopalabras y palabras homófonas), comprensión de órdenes escritas, comprensión de textos, decisión léxica, y las pruebas de escritura y aritmética.

### **6.3 Diseño del programa de entrenamiento en conciencia fonológica**

Al hablar de conciencia fonológica, se enfatiza en la capacidad que se tiene para reflexionar sobre los sonidos de la lengua. Por ende, es una habilidad que facilita el conocimiento de que las palabras pueden segmentarse en distintos componentes sonoros. Esta práctica se consigue a través de diversas técnicas, actividades y juegos, teniendo como base ciertas tareas de análisis y síntesis:

- ❖ Detección de rimas
- ❖ Contar sílabas y/o fonemas
- ❖ Segmentación de sílabas y/o fonemas
- ❖ Análisis fonémico (saber la posición de los fonemas)
- ❖ Distinguir cuales fonemas son iguales y cuáles no
- ❖ Añadir u omitir sílabas y/o fonemas
- ❖ Cambiar el orden de sílabas y fonemas
- ❖ Síntesis fonémica (unir sonidos para formar letras)

Para la intervención que se llevó a cabo, se tomaron en cuenta las siguientes tareas, las cuales se presentaron en el entrenamiento en el mismo orden (para más detalles, ver anexo):

- 1. Detección de rimas:** El participante tenía que colorear, tachar o señalar los estímulos visuales cuyos nombres rimaran, de entre varios estímulos

distractores. Ejemplo: Se le leen al niño pares de palabras que rimen, posteriormente, se le pide que conteste, por qué es que riman, es decir, cuál es el sonido que tienen en común.

### ***Escopeta/Trompeta***

***El sonido que tienen similar es “peta”.***

2. **Segmentación de sílabas:** Al ver el estímulo visual, se tenía que fragmentar el nombre de dicho estímulo en sus sílabas correspondientes. Por ende, el participante debía separar la palabra en cada una de las sílabas que la componen de forma apropiada. Ejemplo: Se le entregan 20 tarjetas con un dibujo, en cada una se le proporcionarán cuadros de cartón, para que coloque debajo de cada dibujo los cuadrados con las sílabas que forma la palabra de cada dibujo.

**¿Cuántas sílabas componen la palabra “corona”?**



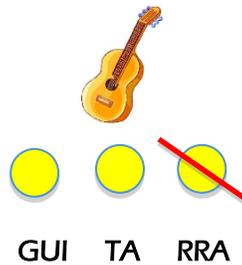
**3. Omisión de sílaba en posición inicial:** Se le mostraba un estímulo visual o se le articulaba una palabra, e inmediatamente después se le pedía al participante que omitiera la primera sílaba, por lo que la respuesta que tenía que dar era la palabra dada, pero sin la primera sílaba. Ejemplo: El niño va a dividir en sílabas el nombre del dibujo presentado y tendrá que colocar al lado del dibujo, un círculo de cartón, por cada sílaba que componga al nombre, e irá diciendo a que sílaba corresponde cada círculo. Posteriormente, dirá como se dice la palabra si se le quita el primer círculo.



En esta figura tenemos 3 círculos, el primero es para /GUI/ el segundo para /TA/ y el tercero para /RRA/. Si quitamos el primer círculo queda “TARRA”.

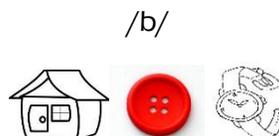
**4. Omisión de sílaba en posición final:** Se le mostraba un estímulo visual o se le articulaba una palabra, e inmediatamente después se le pedía al participante que omitiera la última sílaba, por lo que la respuesta que tenía que dar era la palabra dada, pero sin la sílaba cuya colocación era la final. Ejemplo: El niño va a dividir en sílabas el nombre del dibujo presentado y tendrá que colocar al lado del dibujo, un círculo de cartón, por cada sílaba que componga al nombre, e irá diciendo a que sílaba corresponde cada

círculo. Posteriormente, dirá como se dice la palabra si se le quita el último círculo.



En esta figura tenemos 3 círculos, el primero es para /GUI/ el segundo para /TA/ y el tercero para /RRA/. Si quitamos el último círculo queda “GUITA”.

5. **Detección del fonema inicial:** Se le enseñaron varios estímulos visuales y/o auditivos al participante, él tenía que reconocer cuál era el fonema inicial y repetirlo. Esta tarea ayudó para reconocer con precisión, qué fonemas eran los que se le dificultaba discriminar con mayor frecuencia al participante. A partir de esto fue que se pudieron diseñar algunas actividades dedicadas a reforzar el reconocimiento sonoro de los fonemas /b/, /d/, /j/ y /g/. Ejemplo: Se le entregarán unas tarjetas con dibujos al niño y se le dirá un fonema, en este caso será el fonema /b/, para que elija (señale) el dibujo que comiencen con dicho sonido.



**6. Omisión del fonema inicial:** El participante tiene que aislar el sonido inicial de una palabra o del nombre de un estímulo visual al ser visto. Ejemplo: Se aplaude en lugar del primer fonema y se dicen el resto de los fonemas de la palabra.

*“Si te digo la palabra BELLA – aplaudes en lugar del sonido /b/ 🗣️ y dices lo que sobra que es “ELLA”*

*MANDADO – Respuesta: 🗣️ ANDADO*

*REPORTERO – Respuesta: 🗣️ EPORTERO*

**7. Omisión del fonema final:** El participante tenía que aislar el sonido final de una palabra o del nombre de un estímulo visual al ser visto. Ejemplo: Omitir el sonido final del nombre de los estímulos presentados en un tablero de serpientes y escaleras.

**Instrucción:**

1. Vamos a jugar serpientes y escaleras, pero este juego es diferente a los que conoces, ya que cuando tires el dado (se tira el dado), avanzarás el número de casillas que marca el dado, pero solo lo harás después de decirme el nombre de la figura que está en la casilla a donde debes avanzar, pero sin decir el último sonido.
2. Por ejemplo, a mí me cayó en – x número - la figura que se encuentra en la casilla a donde debo avanzar es un – zapato- pero sin el último sonido se dice “ ZAPAT” porque a si suena si le quitamos la última letra.
3. Vamos a jugar un turno y un turno, a ver quién llega primero a la meta.

**8. Síntesis fonémica:** En este tipo de actividades el participante tenía que unir los sonidos presentados de forma aislada para formar palabras de forma correcta.

**Ejemplo 1:**

Se le dirán oraciones cortas, en las que una palabra se le presentará dividida en sus correspondientes fonemas. El niño tendrá que decir de qué palabra se trata.

- El /P/E//R//R//O/ es un animal de cuatro patas.
- Respuesta correcta: PERRO.

Si el niño responde correctamente se le muestra la imagen que corresponde.

- ¿Cuáles son los sonidos que forman la palabra?
- PERRO

Si el niño se equivoca se le corrige.

**Ejemplo 2:**

Usando las iniciales del nombre de imágenes se formará una palabra, que el niño tiene que descubrir.

			
/N/	//	/D/	/O/

El niño deberá responder: NIDO

En total se realizaron 54 sesiones en seis meses, donde el participante recibió el entrenamiento dos veces por semana y cada sesión tuvo una duración de 50 minutos (ver tabla 1.)

<b>Tipo de tarea en conciencia fonológica</b>	<b>Sesiones</b>
1. Detección de rimas	7
2. Segmentación de sílabas	7
3. Omisión de sílaba inicial	6
4. Omisión de sílaba final	6
5. Detección fonema inicial	10
6. Omisión fonema inicial	6
7. Omisión fonema final	6
8. Síntesis fonémica	6
<b>Total</b>	<b>54</b>

Tabla 1. Tipo de tareas y número de sesiones del entrenamiento en conciencia fonológica.

## **7. PROCEDIMIENTO**

El presente proyecto estuvo conformado por tres etapas, las cuales se presentan a continuación:

### **7.1 Pre-evaluación**

Esta etapa estuvo caracterizada por la obtención de la línea base del participante, es decir, por conocer su perfil cognoscitivo al aplicar los instrumentos de evaluación para obtener su coeficiente intelectual y para conocer sus habilidades de académicas, principalmente las de lectura. Dicho perfil confirmó el diagnóstico del Trastorno Específico de Aprendizaje en la Lectura, a su vez, las puntuaciones obtenidas en esta fase ayudaron al momento de hacer la comparativa entre la pre y la post-evaluación. A continuación, se muestra el resumen de la Historia Clínica (HC) del participante, las puntuaciones obtenidas del WISC-IV y de la BANETA.

#### **7.1.1 Historia Clínica**

##### ***Motivo de consulta***

El participante es referido al servicio de atención psicológica de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por la institución educativa a la que asiste. Para que sea atendido debido a dificultades que presenta en el área de la lectura, las cuales han estado presentes desde que inició la educación primaria, siendo evidente un retroceso escolar en comparación con su grupo.

##### ***Historia del padecimiento actual***

La madre reporta que, desde muy pequeño, el participante ha presentado problemas en la lectoescritura, pero principalmente en las habilidades lectoras, pues desde que asistía al Kinder, ya mostraba dificultades para identificar los sonidos de

las letras, y para identificarlas de forma visual. Por lo que pasa a la primaria sin saber leer apropiadamente. La madre ha llegado a concluir que las clases de inglés que ha tenido desde el Kinder han interferido en su aprendizaje de la lectoescritura en el idioma español. El participante refiere que se ha llegado a sentir apartado de su grupo escolar, como consecuencia de sus dificultades lectoras, ya que recibe críticas y burlas por parte de sus compañeros. Aunado a esto, él mismo se identifica como un niño que “no sabe” y que es “lento para aprender”.

La madre se ha llegado a sentir angustiada, debido a que no sabe qué hacer, si exigirle más o no hacerlo, pues desde que se evidenciaron estas dificultades la madre ha buscado ayuda en clases especiales y de regularización. Estas ayudas en complemento con el trabajo en casa, es lo que ha ayudado a los avances del participante, sin embargo, la madre y los profesores consideran que debe recibir ayuda mayormente especializada.

### ***Antecedentes heredo-familiares***

Se reportan los siguientes antecedentes heredofamiliares: abuela paterna con diabetes, quien recibe tratamiento médico para su control; abuelo paterno con hipertensión, con tratamiento médico para su control; y abuela materna con antecedente de tabaquismo por 50 años, muere por cáncer de pulmón.

### ***Historia de desarrollo***

Nació con un peso y talla apropiados, su APGAR fue de 9-9, lo cual demuestra que no existieron anomalías al nacer. El nacimiento fue por parto normal, el cual transcurrió sin complicaciones, la edad de ablactación fue a los 5

meses, ingiriendo principalmente papillas de frutas y verduras. Por otro lado, los hitos del desarrollo se presentaron dentro de los rangos de edad esperados.

### ***Antecedentes escolares***

Desde que asistía al Kinder, el participante ha recibido clases de inglés las cuales ha afrontado con dificultades. Así mismo, ha mostrado deficiencias para la adquisición de la lectura en el idioma español, suele saltarse renglones mientras lee, cambia de línea, confunde letras como la “b, d, g, j, c, y s”, además de tener mala ortografía y en ocasiones llega a escribir de forma incomprensible.

En cuanto a las matemáticas, la madre reporta que no presenta dificultades en esta área, incluso muestra interés y motivación cuando se trata de realizar cálculos matemáticos. Por otro lado, como no existe una comprensión de lo que lee, lleva tareas incompletas o bien, no cumple con ellas, por no saber qué es lo que tiene que realizar. Actualmente cuenta con un promedio de 8.9, y se le facilitan las actividades motoras, pues le gustan los deportes.

#### **7.1.2 Puntuaciones WISC-IV**

Se aplicó la escala Wechsler de inteligencia para niños cuarta edición WISC-IV (Wechsler, 2005) para realizar una exploración neuropsicológica general y obtener el Coeficiente Intelectual Total (CIT), así como los índices de Comprensión Verbal (ICV), Razonamiento Perceptual (IRP), Memoria de Trabajo (IMT) y Velocidad de Procesamiento (IVP).

En relación con el puntaje esperado para los niños de la edad, siendo de 100 puntos el promedio, con una desviación estándar de 15 puntos. El participante

obtuvo los siguientes resultados en cada uno de los índices que conforman la prueba WISC-IV (ver tabla 2):

Escala	Índice compuesto	Interpretación
Comprensión Verbal	112	Promedio alto
Razonamiento Perceptual	104	Promedio
Memoria de Trabajo	102	Promedio
Velocidad de Procesamiento	94	Promedio
<b>CIT</b>	<b>106</b>	<b>Promedio</b>

Tabla 2. Muestra las puntuaciones obtenidas en cada uno de los índices compuestos, junto a su interpretación cualitativa.

El participante obtuvo un CIT (Capacidad intelectual total) de 106, su capacidad intelectual general se clasifica dentro del rango **Promedio**. El CIT resultó confiable, lo que indica que es muy probable que su verdadero CIT se encuentre en algún punto dentro del rango de 101-111.

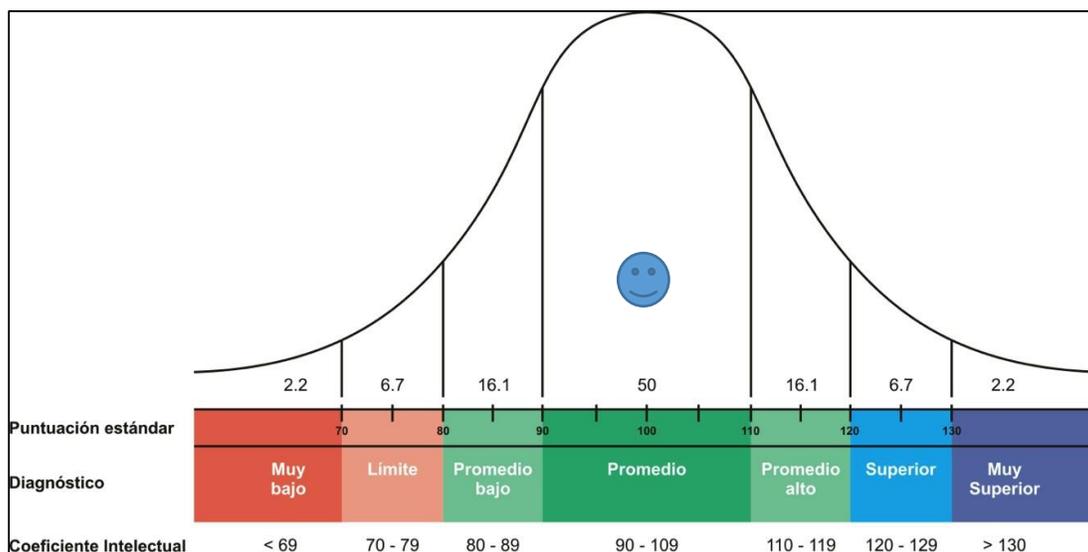
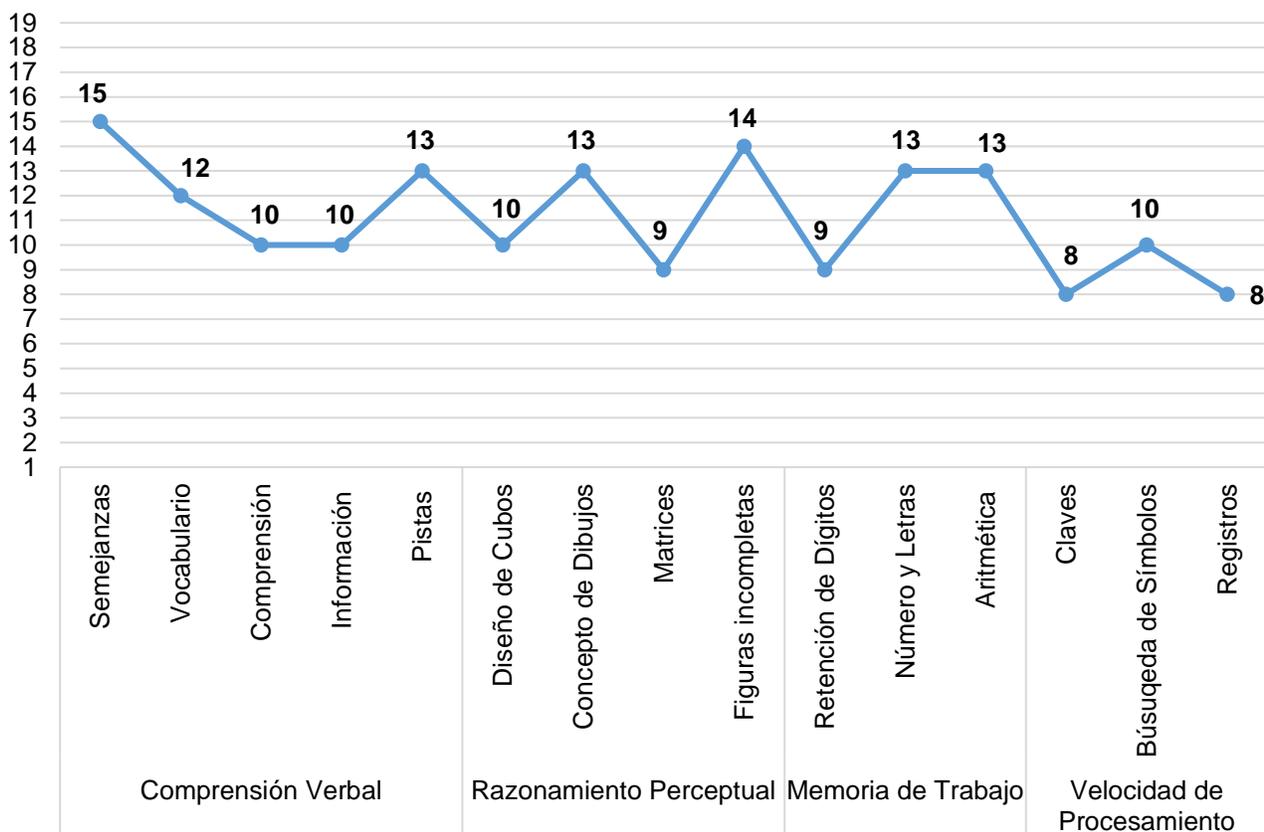


Figura 4. Muestra la distribución de la puntuación CIT del participante en una representación de la campana de Gauss.

En la gráfica 1 se muestran las puntuaciones escalares obtenidas en las subpruebas que componen el WISC-IV. Se consideran puntuaciones esperadas entre 7 y 13, siendo 10 la norma promedio. Los índices de Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento presentan variabilidad baja, lo que indica que son un buen estimado de su desempeño, siendo unitarios e interpretables.

### Puntuaciones escalares del WISC-IV



Gráfica 1. Puntuaciones escalares correspondientes a la ejecución del participante en el WISC-IV. Las puntuaciones que caen entre el rango 7-13 se consideran promedio.

### 7.1.3 Perfil de la BANETA

Debido a que se reportó en la historia clínica, problemas en el aprendizaje (sobre todo en el área de la lectura), se aplicó la Bateria Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos del Aprendizaje (BANETA), de las autoras Yáñez y Prieto (2013) para evaluar las habilidades fonológicas y académicas. A continuación se presenta el perfil en percentiles del participante (ver tabla 3), para las áreas de atención, procesamiento fonológico, lectura, escritura y aritmética.

BANETA		Perfil en percentiles para niños de 8 años										
Nombre _____		Edad _____		Grado _____		Sexo _____		Dx _____				
Fecha de nacimiento _____				Fecha de aplicación _____				C.I. _____				
PRUEBAS	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	PD	
<b>1 Atención</b>												
<i>1.1 Tarea de ejecución continua</i>												
1.1.1 Número de respuestas correctas (A)	22	28	30	34	35	39	43	49	52	66		
1.1.2 Errores de omisión (E)	48	38	29	21	14	9	8	6	4	3		
1.1.3 Errores de comisión (E)	17	6	3	2	1	1	1	0	0	0		
<b>2 Procesamiento fonológico</b>												
<i>2.1 Discriminación fonológica (A)</i>												
2.1	18	19	20	20	20	20	20	20	20	20		
<i>2.2 Segmentación de palabras (A)</i>												
2.2	10	13	14	16	17	18	19	20	22	24		
<i>2.3 Categorización fonémica (A)</i>												
2.3	24	26	28	30	31	32	33	34	35	36		
<i>2.4 Síntesis de fonemas (A)</i>												
2.4	7	9	11	14	15	17	17	20	21	22		
<i>2.5 Análisis de palabras (A)</i>												
2.5	27	30	33	34	35	37	38	39	39	40		
<i>2.6 Denominación serial rápida</i>												
<i>2.6.1 Dígitos (T)</i>												
2.6.1	52	38	34	32	30	29	28	27	25	24		
<i>2.6.2 Letras (T)</i>												
2.6.2	55	43	37	35	33	32	31	29	27	25		
<i>2.6.3 Colores (T)</i>												
2.6.3	94	57	48	46	44	43	41	39	37	34		
<i>2.6.4 Figuras (T)</i>												
2.6.4	98	70	64	58	55	54	52	48	43	41		
<i>2.6.5 Total de errores (E)</i>												
2.6.5	13	8	6	5	4	3	2	1	0	0		
<b>5 Lectura</b>												
<i>5.1 Lectura de palabras</i>												
<i>5.1.1 Frecuentes (T)</i>												
5.1.1	45	30	27	20	18	15	13	12	10	8		
<i>5.1.2 Infrecuentes (T)</i>												
5.1.2	65	40	35	29	26	25	23	20	17	14		
<i>5.1.3 Pseudopalabras (T)</i>												
5.1.3	64	45	37	34	31	29	28	26	24	21		
<i>5.1.4 Pseudopalabras homófonas (T)</i>												
5.1.4	85	51	41	38	34	32	30	28	27	23		
<i>5.1.5 Total aciertos (A)</i>												
5.1.5	49	53	55	57	58	59	59	60	62	64		
<i>5.2 Comprensión de órdenes escritas (A)</i>												
5.2	5	6	7	7	7	8	9	9	10	10		
<i>5.3 Comprensión de textos (A)</i>												
5.3	6	6	7	8	9	10	10	11	11	14		
<i>5.4 Decisión léxica</i>												
<i>5.4.1 Tiempo (T)</i>												
5.4.1	460	285	275	193	167	160	145	135	121	114		
<i>5.4.2 Errores (E)</i>												
5.4.2	22	6	5	4	3	3	2	1	1	0		

Tabla 3. Muestra el perfil en percentiles del participante, respecto a su ejecución en el área de atención, procesamiento fonológico, lectura, escritura y aritmética.

PRUEBAS	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	PD
<b>7 Escritura</b>											
<i>7.1 Dictado de palabras</i>											
7.1.1 Frecuentes (T)	116	78	70	66	59	55	50	44	39	33	
7.1.2 Infrecuentes(T)	90	74	63	58	52	49	46	41	38	34	
7.1.3 Pseudopalabras (T)	97	76	70	61	56	51	46	42	39	34	
7.1.4 Total de palabras (A)	21	23	25	26	27	29	30	30	32	33	
7.2 Dictado de un párrafo (A)	47	51	53	56	57	59	60	61	63	65	
7.3 Narración escrita	18	24	27	31	34	36	40	49	57	84	
<b>8 Aritmética</b>											
8.1 Dictado de números (A)	10	11	12	13	13	14	15	16	18	20	
8.2 Denominación escrita de números (A)	3	4	4	4	5	5	6	7	8	9	
8.3 Series numéricas (A)	2	3	3	3	3	3	4	4	6	8	
8.4 Comparación de números (A)	13	17	17	18	18	18	19	19	20	22	
8.5 Operaciones aritméticas orales (A)	6	8	8	9	10	11	12	13	14	16	
8.6 Operaciones aritméticas impresas (A)	4	4	5	6	6	7	8	8	8	8	
8.7 Operaciones aritméticas dictadas (A)	7	8	9	10	11	12	14	14	16	20	
8.8 Problemas aritméticos (A)	3	4	4	6	7	8	8	9	11	13	

Tabla 3 (continuación). Muestra el perfil en percentiles del participante, respecto a su ejecución en el área de atención, procesamiento fonológico, lectura, escritura y aritmética.

Se puede observar que las principales dificultades del participante se encuentran en el procesamiento fonológico, particularmente en: discriminación fonológica (P=10), segmentación de palabras (P=30), categorización fonémica (P=10), síntesis de fonemas (P=10), análisis de palabras (P=10). Las puntuaciones en lectura también se encuentran por debajo de lo esperado para su edad y grado escolar: tiempo de lectura de palabras frecuentes (P=20), tiempo de lectura de palabras infrecuentes (P=20), tiempo de lectura de pseudopalabras (P=30), tiempo de lectura de pseudopalabras homófonas (P=30), total de aciertos en la lectura de palabras (P=30).

Por otro lado, la comprensión de órdenes escritas, la comprensión de textos, y los errores en las tareas de decisión léxica también fueron deficientes (P=20, para los tres tipos de tareas). Mientras que el perfil del participante se posiciona con mejores puntuaciones para las áreas de escritura y aritmética (siendo en su mayoría puntuaciones promedio). Los resultados con percentiles por arriba del promedio fueron para el área de aritmética, específicamente para la realización de operaciones aritméticas escritas y en la resolución de problemas aritméticos, siendo evidente la capacidad que tiene el participante en procesos de razonamiento lógico-matemáticos.

De esta forma, el participante cumplió con los criterios diagnósticos para el trastorno del aprendizaje específico para la lectura, de acuerdo con el DSM-5:

1. Dificultades en la adquisición y uso de habilidades académicas, apreciadas en:
  - a. Lectura realizada con esfuerzo, lentitud y poca precisión.
  - b. Dificultad para la comprensión lectora.
  - c. Dificultades en el análisis de las palabras.
  - d. Alteraciones en la expresión escrita, con errores ortográficos, de omisión y sustitución.
2. Las alteraciones encontradas en sus habilidades lectoras puntuaron significativamente más bajo de lo esperado para su edad y afectan su desempeño y aprovechamiento académico.
3. Las alteraciones descritas comenzaron en edad escolar.
4. No hay presencia de discapacidad intelectual, alteraciones sensoriales, ni alteraciones neurológicas.

La etiología del trastorno específico de aprendizaje en la lectura del participante, se debe a evidentes deficiencias en el procesamiento fonológico, es decir, en la incapacidad o dificultad para representar adecuadamente los fonemas (sonidos de las letras), automatizar las reglas de conversión grafema-fonema y mantener la información fonológica en la memoria de trabajo. Debido a esto, se dio paso a la fase de entrenamiento en conciencia fonológica, ya que el participante cumplió los criterios de diagnósticos y de inclusión.

## **7.2 Entrenamiento en conciencia fonológica**

En esta etapa se llevó a cabo propiamente el entrenamiento en conciencia fonológica. El cual estuvo caracterizado por 8 tipos de tareas: detección de rimas, segmentación de sílabas, omisión de sílaba en posición inicial, omisión de sílaba en posición final, detección del fonema inicial, omisión fonema inicial, omisión fonema

final y síntesis fonémica (las cuales se detallan a profundidad en el anexo). El entrenamiento tuvo una duración aproximada de 6 meses, donde se citó al niño dos veces por semana y las sesiones tuvieron una duración de 50 minutos.

### **7.3 Post-evaluación**

En este apartado, nuevamente se volvieron a aplicar las mismas subáreas del instrumento de evaluación BANETA para conocer sus habilidades lectoras después de que el participante había recibido un entrenamiento en conciencia fonológica.

## 8. RESULTADOS

Al finalizar las 54 sesiones del entrenamiento, se obtuvieron los porcentajes de las respuestas correctas por sesión, el porcentaje de respuestas correctas en la tarea de detección de fonemas, el porcentaje de respuestas correctas en la pre y post evaluación por tareas. Así mismo, se obtuvieron los percentiles en la pre y post-evaluación obtenidas en la BANETA (área de lectura).

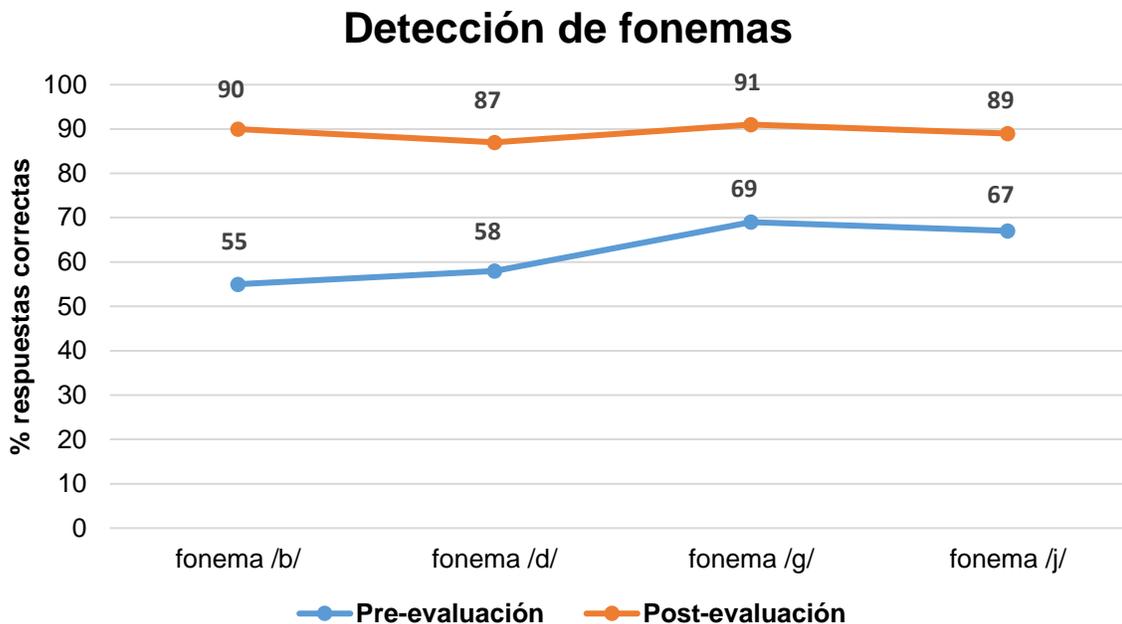
En la tabla 4 podemos observar las ocho tareas que conformaron el entrenamiento en conciencia fonológica (rimas, segmentación de silabas, omisión de la silaba inicial, omisión de la silaba final, detección primer fonema, omisión fonema inicial, omisión fonema final y síntesis fonémica). En cada una se muestra el total de sesiones junto con el porcentaje de respuestas correctas por tarea y por sesión, lográndose observar el avance que mantuvo el participante a lo largo de todo el proceso de intervención.

Por ende, se evidencia que las tareas relacionadas con la detección de rimas fueron las únicas en las que se alcanzó una mejora en la ejecución del 100%, esto se evidenció a partir de la sesión 5 y hasta el final de las sesiones, lo que podría significar que la detección de rimas fue la tarea con menor dificultad para el participante. Esto no significa que en las demás tareas no haya existido mejoría, ya que para todas las tareas el porcentaje de respuestas correctas fue aumentando conforme progresaron las sesiones (ver tabla 4). Las tareas de síntesis fonémica y las de omisión del fonema inicial presentaron los porcentajes de ejecución más bajos en comparación con las demás tareas, pero aún con esto, existió progreso en la ejecución conforme aumentó el número de sesiones.

TAREAS POR PROCESO	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10
Rimas	59%	63%	65%	96%	100%	100%	100%			
Segmentación de Sílabas	56%	69%	80%	87%	83%	94%	95%			
Omisión-Sílaba Inicial	73%	77%	82%	86%	83%	90%				
Omisión-Sílaba Final	70%	77%	90%	97%	97%	97%				
Detección primer fonema	56%	52%	60%	65%	69%	72%	80%	82%	90%	90%
Omisión-Fonema inicial	56%	60%	66%	75%	80%	90%				
Omisión-Fonema Final	64%	75%	79%	86%	88%	91%				
Síntesis Fonémica	58%	59%	62%	75%	86%	91%				

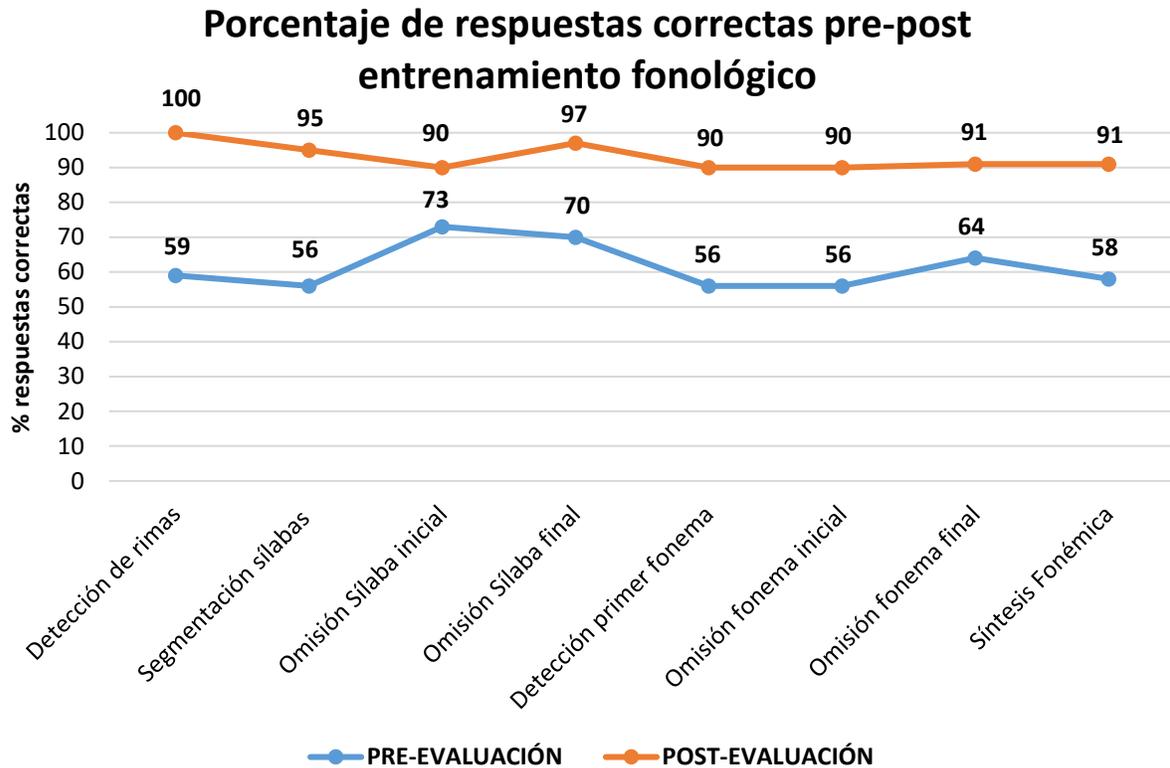
Tabla 4. Ejecución del participante medida en porcentajes por tarea y por sesión durante el entrenamiento en conciencia fonológica.

Se realizó una pre-evaluación en la identificación fonémica, esto con la finalidad de conocer los fonemas en los que el entrenamiento tendría que enfocarse para mejorar la habilidad de *detección del primer fonema*, los resultados de la evaluación previa al tratamiento se pueden observar en la primera sesión (tabla 4). Tras esta pre-evaluación, los fonemas deficientes fueron: /b/, /d/, /g/ y /j/. Por lo que, una vez terminado el entrenamiento en la detección del primer fonema, se realizó una post-evaluación para ver si dicho entrenamiento generó un impacto sobre la ejecución del participante. En la gráfica 2 se observa un aumento positivo en el porcentaje de respuestas correctas para dichos fonemas trabajados.



Gráfica 2. Muestra los porcentajes de respuestas correctas en la pre y post evaluación en la tarea de detección de fonemas.

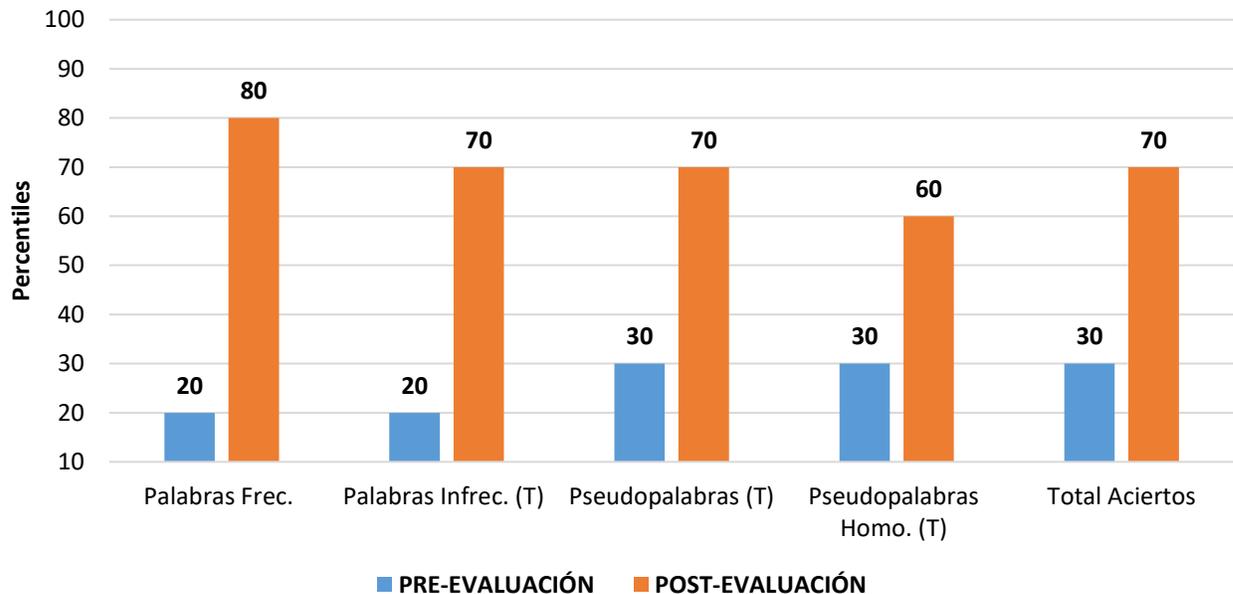
Para tener una medida del rendimiento y evolución de las habilidades fonológicas del participante en cada una de las tareas que se entrenaron, se procedió a obtener el porcentaje de respuestas correctas para una pre y post evaluación en cada una de las tareas en las que se intervino, observándose resultados favorables para la post-evaluación al contrastar las puntuaciones con la pre-evaluación (gráfica 3).



Gráfica 3. Muestra los porcentajes de respuestas correctas en la pre-post evaluación de cada una de las tareas del entrenamiento.

En la gráfica 4 se presentan los resultados de la ejecución del participante durante la pre y post evaluación de la lectura, la cual se evaluó con la BANETA. Estos resultados muestran la ejecución de una mejor lectura de palabras frecuentes, infrecuentes, pseudopalabras, y pseudopalabras homófonas tanto en tiempo como en total de aciertos, tras la finalización del entrenamiento en conciencia fonológica.

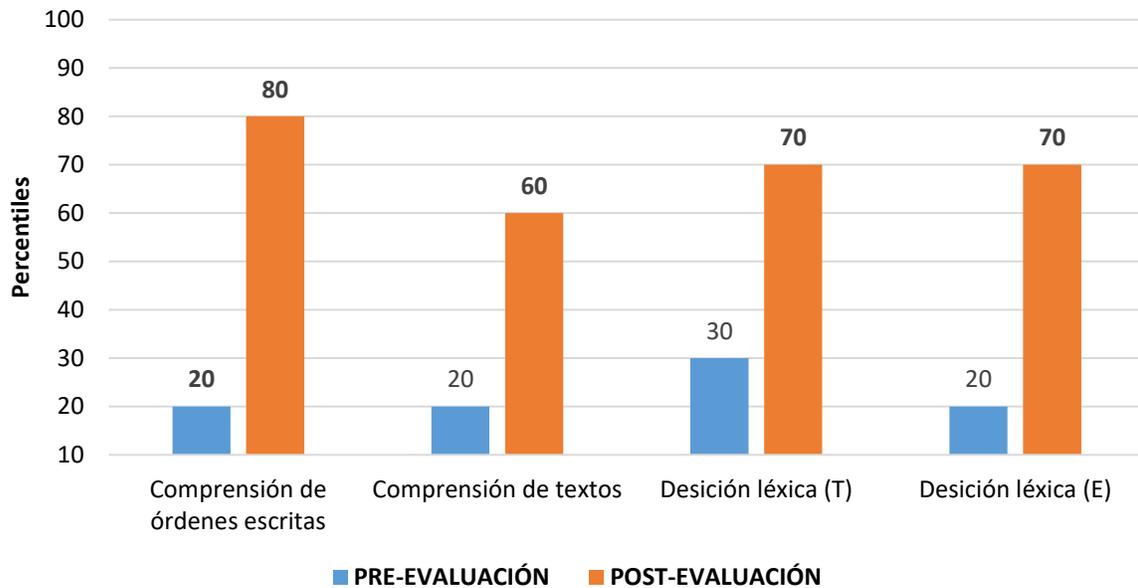
## Percentiles en pre-post evaluación de lectura de palabras (BANETA)



Gráfica 4. Muestra los percentiles en la pre y post evaluación en la lectura de palabras con el uso de la BANETA.

Así mismo, una vez terminado el entrenamiento, también se observaron mejores puntuaciones en la comprensión de órdenes escritas, en la comprensión de textos y en la decisión léxica tanto en tiempo como en total de aciertos, durante la post-evaluación del participante (gráfica 5). Es importante resaltar que, aunque no fue objetivo mejorar la comprensión lectora del participante, el entrenamiento presentó un impacto positivo en esta habilidad.

## Percentiles en pre-post evaluación de la Lectura (BANETA)



Gráfica 5. Muestra los percentiles en la pre y post evaluación de la lectura con el uso de la BANETA

A continuación, se muestra en la tabla 5 las puntuaciones del Índice de Cambio Confiable (ICC) del participante, donde los datos de la media poblacional se obtuvieron de los datos de estandarización de la prueba BANETA, al igual que los datos de las medias clínicas (datos no publicados). Un ICC mayor que 1,96 se considera un cambio confiable al nivel del 95%. De acuerdo con los resultados del participante, se observa que las variables estadísticamente significativas son *comprensión de textos* (+2.311) y *decisión léxica* (-4.035).

## ÍNDICE DE CAMBIO CONFIABLE

VARIABLES	MEDIA POBLACIÓN	MEDIA CLÍNICA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR CLÍNICA	PUNTUACIÓN PRE (Participante)	PUNTUACIÓN POST (Participante)	PUNTO DE CORTE	ÍNDICE DE CAMBIO CONFIABLE (ICC)
Lectura de palabras (aciertos)	58.07	49.25	13.61	55	59	55.32	+0.504
Comprensión órdenes escritas	7.83	7.16	1.85	6	9	7.49	+1.885
Comprensión de textos	9.55	8.16	2.4	6	10	8.86	+2.311
Decisión léxica errores	2.21	4.58	2.81	8	2	3.4	-4.035

Tabla 5. Muestra la media poblacional, la media clínica, las puntuaciones pre-post evaluación y el índice de cambio confiable del participante.

## 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue diseñar y evaluar el efecto de un entrenamiento en conciencia fonológica sobre la habilidad lectora en un niño de 9 años, enfocado principalmente en que el participante fuera capaz de identificar rimas, analizar y sintetizar sílabas, así como, que generara la capacidad para analizar y sintetizar fonemas. Para esto, se hizo una valoración inicial en cuanto a su capacidad intelectual, además de evaluar su nivel de procesamiento fonológico y de lectura para poder confirmar el diagnóstico de TEAL.

Tal como lo propone Serniclaes (2011), una de las áreas más deficientes en el TEAL, es el área fonológica, en la cual el participante de esta investigación presentó severas deficiencias, es decir, la pre-evaluación evidenció como principal causa de las dificultades lectoras, una alteración en el procesamiento de los sonidos del lenguaje.

Shaywitz y Shaywitz (2005), argumentan que otra dificultad de los niños que presentan dislexia consiste en que también hay déficits en el reconocimiento rápido y la recuperación de los estímulos lingüísticos que se muestran de forma visual, esto sugiere que son más lentos y cometen un mayor número de errores en actividades de denominación y evocación verbal. Estas alteraciones también fueron observadas en el caso que se presenta, ya que mostró dificultades, particularmente en la velocidad y precisión de tareas de denominación serial (dígitos, letras, colores y figuras).

Por otro lado, los resultados de la post-evaluación ponen de manifiesto que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora la capacidad lectora,

especialmente la lectura de palabras frecuentes, infrecuentes, pseudopalabras y pseudopalabras homófonas. Además de observarse una mejoría, en la comprensión de instrucciones escritas, ya que el participante pasó de puntuaciones inferiores y promedio, a solamente puntuaciones promedio. Estos resultados son analizados comparando la propia ejecución del participante con las puntuaciones percentiles de la prueba BANETA. Sin embargo, es importante mencionar que no se pudo hacer una postevaluación del procesamiento fonológico de la BANETA, ya que el participante ya no pudo seguir participando en la investigación. Por lo que solo se pudo evaluar, en esta última fase, el área de lectura.

Aunque se mejoró la lectura de palabras en general, la comparación de la evaluación inicial y final nos muestra que hubo una mayor mejoría en la lectura de palabras frecuentes, infrecuentes y pseudopalabras, en contraste con la lectura de pseudopalabras homófonas, que si bien en la post-evaluación el percentil se mantuvo dentro de lo esperado, la lectura de este tipo de palabras representa el percentil más bajo, obtenido por el participante, sin embargo, no deja de ser una mejora clínica importante.

Esto podría explicarse por el efecto de pseudohomofonía (Difalcis & Ferreres (2016), el cual consistente en un enlentecimiento en el reconocimiento de pseudopalabras que se pronuncian igual o parecido que las palabras, observándose una tendencia a leer automáticamente la palabra que es ya familiar por el lector, aunque esta sea incorrecta, además de ser una de las tareas con mayor complejidad en los niños con problemas lectores.

Por otro lado, al obtener el ICC, se observa que las variables *comprensión de textos* y *decisión léxica* son estadísticamente significativas, lo cual demuestra que el participante mostró un avance muy importante en la lectura. En efecto, el entrenamiento favoreció el cambio para que el participante lograra realizar tareas de forma adecuada en comprensión de historias cortas (identificar personajes principales y la problemática), además de que consiguiera reconocer palabras reales y no reales a través de la realización de una lectura en voz alta. Sumado a lo anterior, en lectura de palabras y comprensión de ordenes escritas, pasó de tener puntajes que se situaron por debajo de la media, a puntajes que se situaron dentro de la media de la población normal o por encima de ella. No obstante, estos dos últimos puntajes no alcanzaron la significación estadística, pero es claro que el participante logró puntajes que lo caracterizan como teniendo una ejecución promedio.

Si bien el objetivo principal del presente trabajo fue lograr una mejor ejecución lectora, también se logró que el participante mejorara en la habilidad de comprensión lectora, tras el entrenamiento. Lo anterior muestra que el entrenamiento en conciencia fonológica es un prerrequisito que no solo favorece el aprendizaje de la lectura, sino que también puede causar un efecto favorable sobre la comprensión, debido a que facilita la habilidad para reconocer, codificar y comprender símbolos y letras, lo cual ayuda a integrarlas en palabras, concatenar éstas en ideas y comprender su significado.

Una de las limitaciones del presente trabajo es que solo se empleó un sujeto, por lo que es necesario que, en futuros trabajos, se contemple una muestra amplia,

contemplando además sujetos en diferentes grados de educación como preescolares y diferentes grados de la educación primaria, ya que la comprensión lectora aparece y se consolida en edades posteriores a la automatización lectora (leer con precisión).

Por otro lado, puesto que en esta investigación no se utilizaron tareas de conversión grafema-fonema, es deseable que en investigaciones posteriores se contemplara la implementación de este tipo de tareas junto con otras de lectoescritura, ya que la lectura y escritura son dos procesos que regularmente el niño va aprendiendo al mismo tiempo, sobre todo durante la educación primaria. Además, la inclusión de una fase de seguimiento permitiría medir la duración de los efectos benéficos del entrenamiento en conciencia fonológica para determinar si es necesario el reforzamiento del tratamiento.

La intervención en conciencia fonológica tiene suficientes bases teóricas y científicas, con una metodología clara y multidisciplinar, tomando elementos de la foniatría, lingüística, pedagogía, psicología y neuropsicología, que ayudan a superar las deficiencias que impiden el adecuado desarrollo lector. No obstante, es importante considerar la necesidad de que en la intervención en lectura se pueda contemplar un plan más integral, como el que propone el Programa DORE, en el que además de contemplarse elementos propios de la lectoescritura, se consideran aspectos emocionales y motivacionales que se sabe, pueden estar comprometidos en niños con dislexia, sobre todo por una pérdida en la autoconfianza y por la ansiedad y frustración que traen consigo las dificultades del aprendizaje lector. Por lo que una propuesta para futuras investigaciones es que se contemplen los

componentes entrenamiento en conciencia fonológica, aprendizaje lector y aspectos emocionales en las intervenciones de niños con dislexia.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- ✚ Albon, E., Adi, Y. & Hyde, C. (2008). The effectiveness and cost-effectiveness of coloured filters for reading disability: Asystematic review. DPHE Report No. 67. Birmingham, UK: WestMidlands Health Technology Assessment Collaboration (WMH-TAC).
- ✚ Alija, M. & Cuetos, F. (2006). Efectos de las variables léxico semánticas en el reconocimiento visual de palabras. *Psicothema*, 18(3), 485-491.
- ✚ Allen, P., Evans, B. & Wilkins, A. (2009). Vision and Reading Difficulties Part 2: Optometric Correlates Of Reading Difficulties. *Optometry Today*, 30-38.
- ✚ Artigas, J. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 115-124.
- ✚ Artigas, J. (2009). Dislexia: Trastorno, enfermedad o algo distinto. *Revista de Neurología Clínica*, 2(48), 63-69.
- ✚ Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA.
- ✚ Augé, M. (2011). Eficacia de un programa de intervención con terapia visual en la escuela. Escola universitària d'òptica i optometria de Terrassa. Universitat Politècnica de Catalunya. En: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/13817/TFM%20Lucia%20Morch%C3%B3n.pdf>
- ✚ Azcoaga, J. (1985). Estructura neuropsicológica de la lectoescritura. Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología, tratamiento. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 57-82.

- ✚ Bravo, V. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista UACH*, 28, 165-177.
- ✚ Carboni, A., del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F. & Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Revista Neurológica*, 42(2), 171-175.
- ✚ Benson, T. & Koomar, J. (2010). Systematic review of the research evidence examining the effectiveness of interventions using a sensory integrative approach for children. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 403-414.
- ✚ Bishop, D. (2010). Curing dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder by training motor co-ordination: Miracle or myth? *Journal of Paediatric and Child Health*, 43(10), 653-655.
- ✚ Brodney, A., Pozil, R., Mallinson, K. & Kehoe, P. (2001). Vision Therapy in a School Setting. *Optometry and Vision Development*, 12(4), 99-103.
- ✚ Cañete, O. (2006). Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC). *Revista de Otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 66, 263-273.
- ✚ Caravolas, M., Volin, J. y Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- ✚ Cervera, M. & Toro, J. (2014). TALE. Test de Análisis de la Lectoescritura. VISOR/ANTONIO M: México.
- ✚ Cope, N., Harold, D., Hill, G., Moskvina, V., Stevenson, J., Holmans, P., Owen, M., O'Donovan, M. & Williams, J. (2005). Strong Evidence That

KIAA0319 on Chromosome 6p Is a Susceptibility Gene for Developmental Dyslexia. *Home: The American Journal of Human Genetics*, 76, 581-591. En: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1199296/pdf/AJHGv76p581.pdf>

- ✚ Cuetos, F. (2000). *Psicología de la lectura*. España: Cipraxis Educación.
- ✚ Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores. TEA Ediciones: España.
- ✚ Davies, R., Cuetos, F. & González-Seijas, R.M. (2007). Reading development and dyslexia in a transparent orthography: A survey of Spanish children. *Annals of Dyslexia*, 57, 179-198.
- ✚ Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Logopedia, foniatría y audiología*, 31(1), 2-13.
- ✚ Defior, S. & Serrano, F. (2012). Dislexia en español: bases para su tratamiento y diagnóstico. En: Definición e intervención en hispanohablantes, Matute, E & Guajardo, S. (Coordinadoras). Manual Moderno, 2da edición. Pag.15-31.
- ✚ Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- ✚ Demonet, J., Taylor, M. & Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *Lancet*, 363(9419), 1451-1460.
- ✚ Díaz, B. (2007). Teorías etiológicas de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 119-136. En: [file:///C:/Users/walmart/Downloads/0000029522%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/walmart/Downloads/0000029522%20(2).pdf)

- ✚ Diéguez, M. & Álvarez, A. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de Pediatría*, 50, 43-47.
- ✚ Difalcis, M. & Ferreres, A. (2016). Decisión Léxica con pseudohomófonos: Un estudio piloto. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ✚ Dufor, O., Serniclaes, W., Sprenger-Charolles, L. & Dé- monet, J. (2009). Left pre-motor cortex and allophonic speech perception in dyslexia: *A PET study*. *NeuroImage*, 46, 241-248. En: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.01.035>
- ✚ Durand, R., Manzano, M. & Uribe, E. (2004). Modelos de adquisición y comprensión de la lectura. *Pediatría de México*, 7(1), 21-28.
- ✚ Eperjesi, F., Fowler, C. & Evans, B. (2004). Effect of light filters on reading speed in normal and low vision due to age-related macular degeneration. *Ophthalmic Physiol*, 24, 17–25.
- ✚ Fawcett, A. & Nicolson, R. (2004). El cerebelo, su implicación en la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 35-58.
- ✚ Ferreri, E. (2005). Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica. En: <http://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf>

- ✚ Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69- 81. En: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02648022>
- ✚ Galaburda, A., Sherman, G., Rosen, G., Aboitiz, F. & Geschwind, N. (1993). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18(2), 222-233.
- ✚ Gayan, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30. En: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/anupsi4.pdf>
- ✚ Herrera, J., Lewis, S., Jubiz, S. & Salcedo, P. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*, 19, 223-268.
- ✚ Galaburda, A. & Livingstone, M. (1993). Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 70-82.
- ✚ Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A metaanalysis of randomized controlled trials. *PLOS ONE*, 9(2). En: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3935956/pdf/pone.0089900.pdf>
- ✚ Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D. & Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v6n3/v6n3a09.pdf>

- ✚ Gómez, F., González, A., Zarabozo, D. & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: El mayor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- ✚ González, R., Cuetos, F., Vilar, J. & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1–8.
- ✚ Goss, D. (2007). The Effect of HTS Vision Therapy Conducted in a School Setting on Reading Skills in Third and Fourth Grade Students. *Optometry and Vision Development*, 38(1), 27-32.
- ✚ Goswami, U. (2005). The brain in the classroom? The state of the art. *Developmental Science*, 8(6), 467-469.
- ✚ Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of Reading*. The Macmillan Company. New York City, United States of America. En: <https://archive.org/details/psychologypedago00hueyiala>
- ✚ Hyatt, K. (2007). Brain Gym: Building stronger brains or wishful thinking? *Remedial and Special Education*, 28(2), 117-124.
- ✚ Hyatt, K., Stephenson, J. & Carter, M. (2009). A review of three controversial educational practices: Perceptual motor programs, sensory integration, and tinted lenses. *Education & Treatment of Children*, 32(2), 313-342.
- ✚ Ibáñez, J. & Muro, B. (2015). Estimulación de la vía auditiva: materiales. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 134-147. En: <file:///C:/Users/walmart/Downloads/Dialnet-EstimulacionDeLaViaAuditiva-5155157.pdf>

- ✚ Ijalba, E. & Cairo, E. (2002). *Modelos de doble-ruta en la lectura. Revista Cubana de Psicología, 19(3), 201-204.*
- ✚ Jiménez, J., Rodríguez, C., Guzmán, R. & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de educación, 353, 361-386.*
- ✚ Joubert, S., Beauregard, M., Walter, N., Bourgouin, P., Beaudoin, G. & Leroux, J. (2004). Neural correlates of lexical and sublexical processes in reading. *Brain Lang, 89, 9-20.*
- ✚ Kiely, P., Crewther, S. & Crewther, D. (2001). Is there an Association between Functional Vision and Learning to Read? *Clinical and Experimental Optometry, 84(6), 346-353.*
- ✚ Kiser, A., Deschler, E. & Dagnelie, G. (2008). Visual function and performance with blue-light blocking filters in age-related macular degeneration. *Clinical & Experimental Ophthalmology, 36, 514–520.*
- ✚ Leonard, C. & Eckert, M. (2008). Asymmetry and dyslexia. *Developmental Neuropsychology, 33, 663- 681.*
- ✚ Lonigan, C., Purpura, D., Wilson, S, Walker, P. & Clancy, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for Reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology, 114, 111–130.*
- ✚ López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: Aportes de la neuropsicología. *Cuadernos de psicología, 5(1), 25-47.* En: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v5n1/a03.pdf>

- ✚ López, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-180.
- ✚ López, S., Uribe, Z., Villarruel, M., Mendoza, G. & Durand, A. (2012). Dislexia desde un enfoque cognitivo: revisión de clasificación. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(2), 98-103.
- ✚ Magaña, M. & Ruíz, P. (2013). *Trastornos Específicos del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós. 21-28.
- ✚ Malins, C. (2009). *The Use of Coloured Filters and Lenses in the Management of Children with Reading Difficulties. A Literature Review Commissioned for The Irlen Screening Research Project, Ministry of Health. Mind Matters Psychology.* En: <https://www.health.govt.nz/system/files/documents/publications/use-of-coloured-filters-and-lenses-children-learning-difficulties-nov2010.pdf>
- ✚ McIntosh, R. & Richtie, S. (2012). Rose tinted? The use of coloured filters to treat reading difficulties. En: Ripoll, J. & Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 85-100.
- ✚ Mejía de Eslava, L. & Eslava-Cobos, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. Instituto Colombiano de Neurociencias. *Acta Neurológica Colombiana*, 24.
- ✚ Melero, C. (2013). Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica. *EL.LE*, 2(3), 549-597. En:

<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/6/propuesta-de-definicion-para-la-dislexia-al-intern/art-10.14277-2280-6792-72p.pdf>

- ✚ Newman, B., Wilkins, A. & Zoukos, Y. (2007). Spectral filters can improve reading and visual search in patients with multiple sclerosis. *Journal of Neurology*, 254, 1729–1735.
- ✚ Ortiz, R., Jiménez, E., Muñetón, M., Rojas, E., Estévez, A., Guzmán, R., Rodríguez, C. & Naranjo, F. (2008). Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia. *Psicothema*, 20(4), 678-683.
- ✚ Pérez, M. (2012). La evaluación neuropsicológica. Formación continua a distancia (FOCAD). ISSN 1989-3906.
- ✚ Pernet, C., Dufor, O. & Démonet, J. (2011). Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología*, 4(2), 17-24. En: <http://www.redalyc.org/pdf/2710/271022095003.pdf>
- ✚ Plomin, R., Kovas, Y. & Haworth, C. (2007). Generalist genes: Genetic links between brain, mind, and education. *Mind, Brain, and Education* 1, 11–19.
- ✚ Outón, P. (2006). Programas de intervención con disléxicos. Madrid: CEPE.
- ✚ Rack, J. & Snowling, M. (2007). No evidence that an exercise-based treatment programme (DDAT) has specific benefits for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 13(2), 97-104.
- ✚ Rawstron, J., Burley, C. & Elder, M. (2005). A systematic review of the applicability and efficacy of eye exercises. *Journal Pediatric Ophthalmol Strabismus.*, 42(2), 82-88.
- ✚ Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). The psychology of reading. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

- ✚ Reynolds, D., Nicolson, R. & Hambly, H. (2003). Evaluation of an exercise based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 9, 48-71.
- ✚ Reynolds, D. & Nicolson, R. (2007). Follow-up of an exercise based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 13(2), 78-96.
- ✚ Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. 1ra. Edición. Barcelona: España. Cap. VII y VIII. En: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=nTLBnz9WP5gC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Rigal,+R.+\(2006\).+Educaci%C3%B3n+motriz+y+educaci%C3%B3n+psicomotriz+en+preescolar+y+primaria.+Barcelona:+Inde.&ots=098C6aZ90O&sig=BLall\\_2\\_i03QI2pozrVmWKwjZpl#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=nTLBnz9WP5gC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Rigal,+R.+(2006).+Educaci%C3%B3n+motriz+y+educaci%C3%B3n+psicomotriz+en+preescolar+y+primaria.+Barcelona:+Inde.&ots=098C6aZ90O&sig=BLall_2_i03QI2pozrVmWKwjZpl#v=onepage&q&f=false)
- ✚ Ripoll, J. & Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 85-100.
- ✚ Rodríguez, R. (2007). La adquisición y desarrollo de la lectura. Un modelo psicológico y sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varona*, (47), 61-67. En: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635567010.pdf>
- ✚ Rodríguez, C., Jiménez, J., Guzmán, R. & Artiés, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.
- ✚ Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A. & Sanguinetti, A. (2017). Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*. 21(1), 23-31. En: [https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi01/03/n1-023-031\\_AnnaSans.pdf](https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi01/03/n1-023-031_AnnaSans.pdf)

- ✚ Sellés, P. & Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 118-128.
- ✚ Serniclaes, W. (2011). Percepción alofónica en la dislexia: una revisión. *Escritos de Psicología*, 4(2), 25-34. En: <http://www.redalyc.org/pdf/2710/271022095004.pdf>
- ✚ Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309.
- ✚ Sprenger, L., Siegel, L., Jiménez, S. & Ziegler, J. (2011). Prevalence and reliability of phonological, surface, and mixed profiles in dyslexia: a review of studies conducted in languages varying in orthographic depth. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 498-521. En: <http://scihub.tw/10.1080/10888438.2010.524463>
- ✚ Suárez, P., García, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- ✚ Tallal, P. (1980). Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children. *Brain and language*, 9, 182-198.
- ✚ Tirapu, J., Luna, P., Iglesias, M. & Hernáez, P. (2011). Contribución del cerebelo a los procesos cognitivos: avances actuales. *Revista de Neurología*, 53(5), 301-315. En: <http://www.angiologia.es/pdf/Web/5305/bg050301.pdf>
- ✚ Skinner, B. (1957). *Conducta Verbal*. New York: Appleton Century Crofts. En: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.663.197&rep=rep1&type=pdf>

- ✚ Turlough, M., Gruener, G., & Mtui, E. (2012). Neuroanatomía clínica y neurociencia. Elsevier Saunders. Barcelona, España.
- ✚ Uribe, Z., López, S., Villarruel, C., Mendoza, G., Durand, A. (2012). Leer: Un proceso complejo del neurodesarrollo. *Revista de audiólogía*, 2(2), 88-92.
- ✚ Van der Sluis, S., Van der Leij, A. & Jong, P. (2005). Working memory in dutch children with Reading and arithmetic related LD. *Journal of Reading disabilities*, 38(3), 207-221.
- ✚ Vieiro, P. & Gómez, I. (2004). Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales. Pearson Educación. Madrid, España. Cap. 1.
- ✚ Wechsler, D. (2005) Escala de Inteligencia de Wechsler para niños WISC-IV. Manual Moderno: México.
- ✚ Yáñez, G. & Prieto, B. (2013). Batería Neuropsicológica de los Trastornos de Aprendizaje (BANETA). Manual Moderno: México.
- ✚ Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 13(1), 3-29.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

*Maestría en Neuropsicología Clínica*



**PROGRAMA DE  
ENTRENAMIENTO  
EN**

**CONCIENCIA  
FONOLÓGICA**



*Detección de rimas - Segmentación de sílabas - Omisión de sílaba inicial*

*Omisión de sílaba final - Detección fonema inicial - Omisión fonema inicial*

*Omisión fonema final - Síntesis fonémico*

## DETECCIÓN DE RIMAS

**LA RIMA:** Según el Diccionario de la Real Academia Española, una rima es la repetición de una secuencia de fonemas o sonidos al final del verso a partir de la última vocal acentuada, incluida ésta.

**Rima asonante o imperfecta:** Es aquella en la que coinciden únicamente las vocales a partir de la última vocal acentuada.

**Rima consonante o perfecta:** Es la coincidencia de vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada.

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL
1	<p><b>Ejercicio 1:</b> A continuación, te leeré unos pares de palabras. Cada que escuches un par que rime deberás dar una palmada/aplausos.</p> <p>¿Tienes alguna duda? Muy bien, iniciamos...</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le darán 5 hojas con dibujos al niño y se le indica que coloree aquellas dos que riman. Ejemplo: Oso-Pozo</p> <p><b>Ejercicio 3</b> A continuación se presentarán unas oraciones, escucha con atención porque hay dos palabras que riman tú me tienes que decir cuales son: Ejemplo: La mariposa es muy hermosa.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Listas con pares de palabras. Salones/Videos Risa-Rima Jarrito/Barrilito Llegar/Lugar Contar/Entrar Partidos/Vámonos Garganta/Gallego Opinar-Peinar Arbolitos/Cochinitos Caja/Paja Novelas/Ganaste Escoger/Esconder Tela/Vela Medir/Pedir Momento/Suelto Escuelita/Espadita Granitos/Gorditos Horrorosa/Hechicera Gana/Cana Reventar/Aventar</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 5 hojas con dibujos y colores. Botella/Ballena Casa/Caja</p>

			<p>Espada/Espalda  Dragón/Corazón  Melón/León  <b>Ejercicio 3:</b> Lista de oraciones.  1.- Mi objeto favorito es mi balón, y el objeto favorito de mi hermanito es su chupón.  2.- La foca está sobre la roca.  3.- El castillo es de color amarillo.  4.- De aquel jarro, me serví una deliciosa bebida en mi tarro.  5.- Mientras estábamos en el juego de basquetbol, le prendieron fuego a la fogata.  6.- Mi tía trabaja todo el día en el restaurante.  7.- Mi hermana tuvo una pesadilla, esta fue que se cayó de la resbaladilla y se lastimo el brazo.</p>
2	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le presentan al niño tarjetas con dibujos de palabras que riman y palabras que no riman, primero se le preguntará el nombre de cada uno de los dibujos. Posteriormente se le indicará que escuche atentamente cómo suenan las palabras.  ¿Suenan igual al final o diferente?  Se repiten los sonidos finales, acentuando las sílabas que riman.  <b>Ejercicio 2:</b> Se le presentan al niño una imagen, se le pide que la nombre y posteriormente se le indica que debe generar una palabra que rime con la imagen presentada.  <b>Ejercicio 3:</b> Se le leen al niño pares de palabras que riman.  A continuación, te leeré unos pares de palabras. Tú deberás decirme por qué es que riman, es decir, cuál es el sonido que tienen similar.  Ejemplo:  Escopeta/Trompeta</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Tarjetas con pares de palabras.  Chile-Casco  Bigote-Yogurt  Avión-Chupón  Gota-Gorra  Tenis-Robot  Nadar-Peinar  Cinturón-Tiburón  Monedas-Lavar  Leche-Catorce  Foco-Coco  <b>Ejercicio 2:</b> 10 imágenes.  Diablo  Cubeta  Barco  Gato  Goma  Focas  Fresa</p>

	<p>El sonido que tienen similar es “peta”.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	15 min	<p>Joyería Salón Silla</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Lista de palabras. Risa-Rima Jarrito/Barrilito Llegar/Lugar Contar/Entrar Opinar-Peinar Arbolitos/Cochinitos Caja/Paja Escoger/Esconder Tela/Vela Medir/Pedir Escuelita/Espadita Granitos/Gorditos Gana/Cana Reventar/Aventar</p>
3	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le explica al niño lo que es una copla, después se le pide que en una copla identifique las palabras que riman.</p> <p><b>Copla:</b> es un poema compuesto en cuartetos (estrofas de cuatro versos), localizadas de diferentes formas. Estos poemas son muy fáciles de musicalizar por su naturaleza simple y fácil de recordar, por lo que han sido empleados principalmente para componer canciones infantiles.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Tus ojos morena se parecen a ti, porque pestañean como un colibrí.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le explica al niño que van a jugar el tradicional juego del veo, veo. Mientras el terapeuta da vueltas por el salón con el niño, se le dice al niño “</p>	25 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> 8 Coplas. <b>Ejercicio 2:</b> 15 dibujos/15 palabras: Ala/Sala Abeja/Pareja Ardilla/Resbaladilla Aretes/Cohetes Balón/Jabón Bigote/Elote Boca/Roca Cinco/Brinco Dedo/Cerdo Elefante/Elegante Hormiga/Amiga Sopa/Ropa Teclado/Peinado Collar/Volar Corazón/Panzón</p>

	<p>Veo con mi pequeño ojo algo que rima con la palabra.....” y se le pide que busque de los dibujos que están pegados en la pared, cuál rima con la palabra que el entrenador dijo. Se le hace notar cualquier similitud entre las palabras.</p> <p>Ejemplo: Veo con mi pequeño ojo un dibujo que rima con camello”, (dibujo de cuello).</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	10 min	
4	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le mostrarán una serie de dibujos y se le pedirá que diga una palabra que rime con la imagen.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Ponte muy atento y escucha bien, porque te voy a dar una lista de nombres propios (nombres de personas) y con cada uno me tendrás que dar una palabra que rime, formando una oración corta. ¿Tienes alguna duda?</p> <p>Ejemplo:  <b>Karina</b> compró 1 kilo de <b>harina</b>.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le explica al niño que van a jugar a localizar aquellas palabras cuyo el final tenga un sonido similar en las siguientes rimas.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> 18 Imágenes.  Elefante, Dedo, Caja, Corazón, Collar, Teclado, Sopa, Hormiga, Cinco</p> <p>Boca, Bigote, Balón, Arete, Ardilla, Ballena, Abeja, Ala, Botella.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de nombres.  Marcos (arcos, sacos)  Violeta (camiseta)  Manuel (pastel)  Matías (vías)  Rosa (osa)  Isabela (Vela)  Rene (nene)  Ramón (jamón)  Violeta (cometa)  Raquel (mantel)  Lorena (arena)  Yolanda (Holanda)  Rocío (frio)  Rolando (jugando)  Marisol (girasol)</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Rimas.  1.- Manolito el Caracol  sale sólo si hace sol,</p>

			<p>pues no le gusta ni un pelo que caiga lluvia del cielo.</p> <p>2.- Y qué hace un caracol viviendo bajo una col, cuando lo que quiere es estar muy cerquita de la mar.</p> <p>3.- ¡Vaya, vaya, vaya! qué enorme es la playa. Ya olvida todas sus penas tomando sol en la arena.</p> <p>4.- A la una, sale la Luna. A las dos, suena el reloj. A las tres, bajito es. A las cuatro, doy un salto. A las cinco, doy un brinco. A la seis, no me ves. A las siete, anda, vete. A las ocho, ten bizcocho. A las nueve, toma nieve. Y a las diez, otra vez.</p>
5	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se tendrán una serie de palabras, las cuales se escribirán en papelitos individuales y se doblaran en cuatro, re revolverán y el entrenador como el niño van a tomar por turnos alternados un papelito, tendrán 60 segundos para buscarle una palabra que rime con la escrita en el papelito, en total serán 8 palabras para cada uno. Cuando sea el turno del niño, él tomará el papel y se lo dará al entrenador para que sea él quien lea la palabra.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Calaveras: El niño debe identificar las palabras que terminen con sonido similar de cada una de las calaveras leídas.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 16 palabras.</p> <p>Daño</p> <p>Danza</p> <p>Gana</p> <p>Mandado</p> <p>Natación</p> <p>Papelito</p> <p>Tiempo</p> <p>Terror</p> <p>Tela</p> <p>Vengo</p> <p>Veo</p> <p>Verdurita</p> <p>Roncar</p> <p>Pegar</p>

	<p><b>Ejercicio 3:</b> Que el niño elabore una calavera corta (con rima).</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	10 min	<p>Selva Escalando</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Calaveras.</p> <p>1.- La calaca sonriente va repleta de loción, Porque José amablemente la invitó a su mansión.</p> <p>2.- La calaca dormida estaba, de pronto alguien la mordió, era un perro muy mañoso, y de lo salada que estaba, el pobre se murió.</p> <p>3.- Susana su fruta comía, Y de lejos la calaca le sonreía, Después al panteón se la llevo, Porque fruta no le dio.</p> <p>4.- el día de muertos es un día especial, Pues hay bailes y risas sin cesar, Las ofrendas son dulces, como las calaveritas, Pero cuidado en la noche, pues los muertos te jalan las patitas.</p> <p>5.- Cierra puertas que la fiesta está por comenzar. La catrina contenta va, viendo qué se llevará. Seguro pan y tamales para su caminar. Si no hay nada te llevara sin dudar.</p> <p>6.- Catrina de mi pan te voy a convidar. Si te llevas a mi enemigo no me he de enojar En la escalera ha de estar, Corre catrina si no, no lo alcanzaras</p>
6	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se tendrán tres tarjetas con una imagen cada una por ensayo. Serán dos tarjetas blanco (con rima) y una tarjeta distractora. El niño tendrá que señalar cual es la imagen que no rima con las otras dos imágenes.</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Triada de imágenes.</p> <p>Botella/Estrella/Falda Casa/Carrito/Cama Almohada/Espada/Aguja Dragón/Árboles/Balón Robot/Botón/Chupón Rosa/Taxi/Bolsa</p>

	<p><b>Ejercicio 2:</b> Se le pedirá al niño que elabore una frase corta que rime y posteriormente que realice un dibujo que la represente.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le mostrarán al niño una serie de dibujos en dos filas, él deberá elegir un dibujo de arriba que rime con uno de la fila de abajo, o bien, que indique cual es el dibujo intruso de ambas filas, es decir, aquellos que no riman con los de su misma hilera.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p>	<p>Armas/Sumas/Arcoíris Zorrillo/Anillo/Queso Semáforo/Olas/Koalas Sandía/Ardilla/Barrer Bailarina/Yoyo/Gelatina Gato/Zapato/Tenis <b>Ejercicio 3:</b> Hoja de trabajo</p>
7	<p><b>Ejercicio 1:</b> A continuación, te leeré unos pares de palabras. Cada que escuches un par que rime deberás dar una palmada/aplausos. ¿Tienes alguna duda? Muy bien, iniciamos...</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le darán 5 hojas con dibujos al niño y se le indica que coloree aquellas dos que riman. Ejemplo: Oso-Pozo</p> <p><b>Ejercicio 3</b> A continuación se presentarán unas oraciones, escucha con atención porque hay dos palabras que riman tú me tienes que decir cuales son: Ejemplo: La mariposa es muy hermosa.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> Se le pedirá al niño que él diga 6 pares de palabras que rimen.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Listas con pares de palabras. Salones/Videos Risa-Rima Jarrito/Barrilito Llegar/Lugar Contar/Entrar Partidos/Vámonos Garganta/Gallego Opinar-Peinar Arbolitos/Cochinitos Caja/Paja Novelas/Ganaste Escoger/Esconder Tela/Vela Medir/Pedir Momento/Suelto Escuelita/Espadita Granitos/Gorditos Horrorosa/Hechicera Gana/Cana Reventar/Aventar <b>Ejercicio 2:</b> 5 hojas con dibujos y colores.</p>

			Botella/Ballena Casa/Caja Espada/Espalda Dragón/Corazón Melón/León <b>Ejercicio 3:</b> Lista de oraciones. 1.- Mi objeto favorito es mi balón, y el objeto favorito de mi hermanito es su chupón. 2.- La foca está sobre la roca. 3.- El castillo es de color amarillo. 4.- De aquel jarro, me serví una deliciosa bebida en mi tarro. 5.- Mientras estábamos en el juego de basquetbol, le prendieron fuego a la fogata. 6.- Mi tía trabaja todo el día en el restaurante. 7.- Mi hermana tuvo una pesadilla, esta fue que se cayó de la resbaladilla y se lastimo el brazo.
--	--	--	---

### SEGMENTACIÓN DE SÍLABAS

**LA SÍLABA:** Según el Diccionario de la Real Academia Española, una sílaba es cada una de las divisiones fonológicas en las que se divide una palabra. Dependiendo del número de sílabas las palabras puede ser:

**Monosílabas:** De una sola sílaba —en español no se acentúan salvo que haya dos palabras iguales para diferenciarlas (tilde diacrítica) o en casos como ciertos exclamativos e interrogativos: *do, re, mi, fa, sol, la, si...*

**Bisílabas:** De dos sílabas: *ca-lor, ma-no, ár-bol, li-bro...*

**Trisílabas:** De tres sílabas: *re-pe-tir, or-ques-ta, re-co-ger...*

**Polisílabas:** Con más de cuatro sílabas: *com-pu-ta-do-ra, con-me-mo-ra-ción, ge-ne-ro-si-dad...*

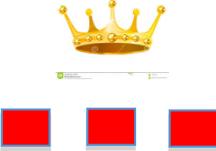
SESIÓN	PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL
1	<b>Ejercicio 1:</b> Se le explica al niño qué son las sílabas, posteriormente, se le mencionan una serie de	15 min	<b>Ejercicio 1:</b> Palabras. Al-go (2)

	<p>palabras y se le pide al niño que identifique cuántas sílabas componen a cada palabra (por cada sílaba, el niño deberá dar un golpe en la mesa).</p> <p><b>Ejemplo:</b> ME-SA= 2 ES-TAM-BRE= 3</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> A continuación, coloreé el número de cuadros que corresponden a las sílabas que componen cada palabra.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño debe poner un X donde esté el número de sílabas que corresponden al nombre de cada imagen presentada.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> El niño por sí mismo debe elegir 6 palabras, y así mismo, deberá segmentarlas silábicamente indicando cuantas tiene cada palabra elegida.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p>Vá-mo-nos (3) Hi-jas (2) A-ba-jo (3) Li-o (2) Ju-gá-ba-mos (4) Fe-bre-ro (3) Brin-co (2) Ki-lo-gra-mos (4) Bas-tan-te (3) Ma-má (2) Ba-ñar-me (3) Com-pa-ñe-ro (4) En-fer-me-dad (4) Di-rec-to-ra (4) O-be-de-cer-le (5) Rí-an (2) Re-vi-sar (3) Pa-tru-lle-ros (4) Voy (1)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Palabras. Tó-ca-lo (3) Vo-ces (2) Tra-ba-ja-mos (4) Ser (1) Mi-tad (2) Fi-gu-ras (3) Gran-do-to-tas (4) Gol-pes (2) Gra-ni-tos (3) In-te-gran-tes (4) In-te-li-gen-tes (5) Ju-ga-dor (3) Da-mas (2) Fe-li-ci-da-des (5) Chis-te (2)</p>
--	---	---	---

			<p><b>Ejercicio 3: 15 Dibujos</b>          Botella (3)          Carrito (3)          Almohada (4)          Barrer (2)          Bailarina (4)          Rompecabezas (5)          Niño (2)          Sandía (3)          Espalda (3)          Sol (1)          Huella (2)          Gelatina (4)          Cinco (2)          Corazón (3)          Joyería (3)</p>
2	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le pide al niño que identifique cuántas sílabas componen un dibujo mostrado, y de acuerdo con el número de sílabas el niño tendrá que colorear los vagones del tren correspondientes.  <b>Ejemplo:</b> Se le muestra el dibujo de una silla e inmediatamente un tren con 5 vagones, el niño tendría que colorear sólo 2 vagones, ya que la palabra "silla" se divide en 2 sílabas.  <b>Ejercicio 2:</b> A continuación, se le leerán unas palabras al niño, el tendrá que segmentarlas en sílabas y decir en cuántas están divididas cada una.  <b>Ejercicio 3:</b> El niño debe unir, recortar, tachar y colocar según el número de sílabas de cada dibujo.  <b>Ejercicio 4:</b> El niño por sí mismo debe elegir 6 palabras, y así mismo, deberá segmentarlas silábicamente indicando cuántas tiene cada palabra elegida.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> 4 hojas con 5 dibujos cada una y Colores.          Burbujas, Caballo, Dinosaurio, Pantalón, Zanahoria, Gallinas, Hamburguesas, Piano, Guitarra, Botas, Hipopótamo, Plancha, Patines, Secadora, Chocolate, Pescado, Astronauta, Almohada, Bailarina, Banderas.  <b>Ejercicio 2:</b> Lista de palabras.          Descansemos          Exhibir          Descompongo          Monocultivo          Comieron          Modernismo          Guau          Resistía          Dio          Avalancha          Eres          Ruedita</p>



	silábicamente indicando cuántas tiene cada palabra elegida.		<p>Fe-bre-ro (3)          Ki-lo-gra-mos (4)          Bas-tan-te (3)          Ba-ñar-me (3)          Com-pa-ñe-ro (4)          En-fer-me-dad (4)          Di-rec-to-ra (4)          Re-vi-sar (3)          Pa-tru-lle-ros (4)          O-be-de-cer-le (5)</p>
4	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le pide al niño que identifique las sílabas correctas en las que se dividen las palabras dadas de forma auditiva. Se le darán dos opciones a elegir, una división silábica correcta y otra incorrecta.  <b>Ejemplo:</b>          PALOMA=          Pal-o-ma/<b>Pa-lo-ma</b></p> <p><b>Ejercicio 2:</b> A continuación, se jugará a la lotería de sílabas, se le leerán unas palabras al niño, el tendrá que buscar en un tablero, el dibujo correspondiente a la palabra y colocar el número correcto de bolitas de papel según las sílabas que conforme cada palabra. Al finalizar el niño deberá gritar ¡Lotería! Y el entrenador deberá revisar que cada palabra contenga el número de bolitas correctas.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño por sí mismo debe elegir 6 palabras, y así mismo, deberá segmentarlas silábicamente indicando cuántas tiene cada palabra elegida.</p>	<p>25 min</p> <p>25 min</p> <p>10 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 15 palabras          -Into-ca-bles/In-to.ca-bles          -An-de-le/Ande-le          -O-pi-nar/Opi-nar          -Mar-i-positas/Ma-ri-po-si-tas          -Oy-en/O-yen          -Mayor-domo/Ma-yor-do-mo          -Per-si-guien-do/Per-si-gui-en-do          -O-xí-ge-no/Oxi-ge-no          -Mal-te-a-di-ta/Mal-tea-di-ta          -Hua-ra-ches/Hu-a-ra-ches          -Em-puj-a-mos/Em-pu-ja-mos          -Do-ma-do-res/Dom-a-dor-es          -De-por-tis-ta/De-por-tist-a          -Marz-o/Mar-zo          -Quím-ica/Qui-mi-ca</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Tablero con 20 imágenes          Ballena, Caja, Hospital, Espada, Dragón, Melón, Guitarra, Taxi, Comer, Yoyo, Rey, Conejos, Aretes, Sombrero, Zorrillo, Avión, Monedas, Diablo, Hormigas, Focas.</p>
5	<b>Ejercicio 1:</b> Se le proporcionan 20 tarjetas con un dibujo, en cada una se le proporcionarán cuadros de cartón, para que coloque debajo de cada dibujo los cuadrados con las sílabas que forma la palabra de cada dibujo.	30 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> 20 dibujos          Veinticinco (4)          Uvas (2)          Planchar (2)          Mariposas (4)</p>

	<p><b>Ejemplo:</b> ¿Cuántas sílabas componen la palabra “corona”?</p>  <p><b>Ejercicio 2:</b> El niño debe colorear la imagen que no tiene el mismo número de sílabas que las demás.</p> <p><b>Ejemplo:</b> En una misma fila se presentan 4 dibujos El de un foco, un pastel, una taza y un monedero, el niño debe iluminar la imagen del monedero ya que cuenta con 4 sílabas y las restantes imágenes con 2 sílabas.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño por sí mismo debe elegir 6 palabras, y así mismo, deberá segmentarlas silábicamente indicando cuantas tiene cada palabra elegida.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p>Helicóptero (5) Zapato (3) Tarántula (4) Uno (2) Arcoiris (3) Arañas (3) Semáforo (4) Suéter (2) Astronauta (4) Ventana (3) Tiburón (3) Salchicha (3) Teclado (3) Aguacate (4) Virgen (2) Tenis (2)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Hoja de registro con dibujos</p>
6	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le lee al niño una palabra y tiene que decir cuántas sílabas tiene avanzando el número de casillas que será equivalente a la segmentación silábica de dicha palabra. Si el niño hace correctamente la segmentación, se le dará una estrella de fomi, si junta entre 10 a 15 estrellas se le dará un incentivo (este dependerá de los intereses del niño o del tratamiento). Cada que se le lea una palabra, el niño debe colocarse en la casilla de color rojo.</p> <p><b>Ejemplo:</b> La palabra MELÓN tiene 2 sílabas, así que deberás avanzar 2 casillas del tablero.</p>	25 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 15 palabras</p> <p>Abajo Callado Danza Falta Ganas Idioma Esquina Lunes Kilómetros Maestros Vacaciones Naturaleza Comunicaban</p>

<div data-bbox="415 235 541 581" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="367 630 1039 990"><b>Ejercicio 2:</b> Se jugará al juego de domino de silabas, para esto se le otorgarán 17 fichas, de un lado tendrá una imagen y del otro tendrá puntos negros (1, 2, 3, 4 o 5 puntos). El entrenador pondrá la primera ficha y el niño debe colocar otra ficha que tenga una imagen cuyo nombre se divida silábicamente en el mismo número de puntos que indica la ficha, y así sucesivamente se irán colocando las demás fichas. Se le guiará diciéndole al niño con que fonema inicia la palabra que tiene que acomodar según los puntos indicados.</p> <p data-bbox="367 993 483 1026"><b>Ejemplo:</b></p> <div data-bbox="436 1031 567 1079" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="367 1096 1039 1193">La ficha está indicando colocar una ficha con una imagen cuya segmentación silábica sea igual a 1. Entonces debe colocarse la siguiente:</p> <div data-bbox="403 1198 529 1247" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="367 1258 1039 1323">La imagen representa a un SOL y se divide en 1 silaba.</p>	<p data-bbox="1087 649 1186 682">25 min</p>	<p data-bbox="1228 235 1648 332">Contaminaban Ambiente <b>Ejercicio 2:</b> 17 fichas de domino</p>
--	---	--

	<b>Ejercicio 3:</b> El niño por sí mismo debe elegir 6 palabras, y así mismo, deberá segmentarlas silábicamente indicando cuantas tiene cada palabra elegida.	10 min	
7	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le explica al niño qué son las sílabas, posteriormente, se le mencionan una serie de palabras y se le pide al niño que identifique cuántas sílabas componen a cada palabra (por cada sílaba, el niño deberá dar un golpe en la mesa). Ejemplo: ME-SA= 2 ES-TAM-BRE= 3</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> A continuación, coloreé el número de cuadros que corresponden a las sílabas que componen cada palabra.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño debe poner un X donde esté el número de sílabas que corresponden al nombre de cada imagen presentada.</p> <p><b>Ejercicio 4:</b> El niño por sí mismo debe elegir 6 palabras, y así mismo, deberá segmentarlas silábicamente indicando cuantas tiene cada palabra elegida.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Palabras. Al-go (2) Vá-mo-nos (3) Hi-jas (2) A-ba-jo (3) Lí-o (2) Ju-gá-ba-mos (4) Fe-bre-ro (3) Brin-co (2) Ki-lo-gra-mos (4) Bas-tan-te (3) Ma-má (2) Ba-ñar-me (3) Com-pa-ñe-ro (4) En-fer-me-dad (4) Di-rec-to-ra (4) O-be-de-cer-le (5) Rí-an (2) Re-vi-sar (3) Pa-tru-lle-ros (4) Voy (1)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Palabras. Tó-ca-lo (3) Vo-ces (2) Tra-ba-ja-mos (4) Ser (1) Mi-tad (2) Fi-gu-ras (3) Gran-do-to-tas (4) Gol-pes (2)</p>

			Gra-ni-tos (3) In-te-gran-tes (4) In-te-li-gen-tes (5) Ju-ga-dor (3) Da-mas (2) Fe-li-ci-da-des (5) Chis-te (2) <b>Ejercicio 3:</b> 15 Dibujos Botella (3) Carrito (3) Almohada (4) Barrer (2) Bailarina (4) Rompecabezas (5) Niño (2) Sandía (3) Espalda (3) Sol (1) Huella (2) Gelatina (4) Cinco (2) Corazón (3) Joyería (3)
--	--	--	---

### OMISIÓN DE SÍLABA INICIAL

**LA SÍLABA:** Según el Diccionario de la Real Academia Española, una sílaba es cada una de las divisiones fonológicas en las que se divide una palabra.

Dependiendo del número de sílabas las palabras puede ser:

**Monosílabas:** De una sola sílaba —en español no se acentúan salvo que haya dos palabras iguales para diferenciarlas (tilde diacrítica) o en casos como ciertos exclamativos e interrogativos: *do, re, mi, fa, sol, la, si...*

**Bisílabas:** De dos sílabas: *ca-lor, ma-no, ár-bol, li-bro...*

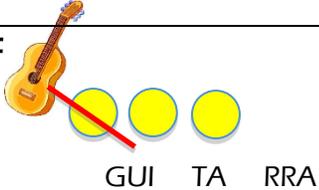
**Trisílabas:** De tres sílabas: *re-pe-tir, or-ques-ta, re-co-ger...*

**Polisílabas:** Con más de cuatro sílabas: *com-pu-ta-do-ra, con-me-mo-ra-ción, ge-ne-ro-si-dad...*

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL
1	<p><b>Ejercicio 1:</b> El entrenador leerá al niño una palabra, y se le pedirá al niño que repita la palabra sin decir la sílaba inicial.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Se le lee la palabra "PALA" e inmediatamente después, el niño la repetirá omitiendo la sílaba inicial. Por lo que tendrá que decir "LA", ya que así suena después de quitar /PA/</p> <p><b>Actividad 2:</b> Se le leerá al niño una palabra, pero sin la primera sílaba y enseguida se le darán 3 opciones de sílabas para que diga cuál es la sílaba que le hace falta y forme la palabra completa al unir dichas sílabas.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si se le presenta la sílaba "TO" y las opciones "SU" "PA" y "CU", deberá decir la sílaba "PA" y al unir la sílaba "PA" Y "TO", la palabra que se formará será "PATO".</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la primer sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras Chiste (te) Hijas (jas) Damas (mas) Fruta (ta) Casco (co) Faltar (tar) Mandado (dado) Hilera (lera) Grosero (sero) Manejar (nejar) Olfato (fato) Vainilla (nilla) Respetemos (petemos) Bautizaron (tizaron) Invitados (vitados) Terremoto (rremoto) Italiana (taliana) Domadores (madores) Mayordomo (yordomo) Matemáticas (temáticas)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 15 palabras <b>Cable=</b> (ble) (ca, ña, po) <b>Jamón=</b> (món) (za, ba, ja) <b>Aire=</b> (re) (de, a, me) <b>Color=</b> (lor) (po, mo, co) <b>Insectos=</b> (sectos) (in, on, lo) <b>Capitán=</b> (pitán) (la, so, ca) <b>Espacio=</b> (pacio) (so, es, ro) <b>Cadena=</b> (dena) (ca, la, va) <b>Gordinflón=</b> (dinflón) (por, gor, fon) <b>Escorpión=</b> (corpión) (de, le, es) <b>Japonesa=</b> (ponesa) (ja, ka, ya)</p>

			<b>Calabazas=</b> (labazas) (ja, la, ca) <b>Calcetines=</b> (cetines) (cal, tal, mal) <b>Caricatura=</b> (ricatura) (na, ca, sa) <b>Inteligentes=</b> (teligentes) (un, in, em)
2	<p><b>Ejercicio 1:</b> Contesta las siguientes preguntas con una sola palabra y omitiendo la primera sílaba de esta.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le van a presentar al niño 15 imágenes y el tendrá que nombrarlas omitiendo la sílaba inicial. En caso de que el niño diga el nombre incorrecto, se le corregirá y se le pedirá nuevamente que diga el nombre correcto omitiendo la primer sílaba.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>El nombre de la imagen es "ALA", el niño tendrá que decir "LA"</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la primer sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	20 min  20 min         20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 10 preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es tu nombre?, sin apellidos. En caso de tener dos sólo dime uno.</li> <li>2. ¿Cuál es el nombre de tu hermana mayor?, sin apellidos. En caso de tener dos sólo dime uno.</li> <li>3. ¿Cuál es el nombre de tu mejor amigo (a)?, sin apellidos. En caso de tener dos nombres, sólo elige uno.</li> <li>4. ¿Cuál es tu animal favorito?</li> <li>5. ¿Cuál es tu color favorito?</li> <li>6. ¿Cuál es tu materia favorita?</li> <li>7. ¿Cuál sería para ti el animal más salvaje?</li> <li>8. ¿Cuál es tu comida favorita?</li> <li>9. ¿Cuál es tu caricatura favorita?</li> <li>10. ¿Cuál es tu juguete favorito?</li> </ol> <p><b>Ejercicio 2:</b> 15 dibujos.  Niño, Olas, Huella, Huevo, Nadar, Vestidos, Tenedor, Helado, Guitarra, Sombrero, Semáforo, Jitomate, Hamburguesas, Rompecabezas, Hipopótamo.</p>
3	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le leen 20 palabras al niño y él debe repetirlas dando un aplauso en lugar de decir la primera sílaba, es decir, verbalmente sólo dirá el resto de la palabra (omitendo la sílaba inicial).</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Si te digo SONAJA – aplaudirás  y en seguida dirás NA-JA</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras.</p> <p>Beso  Ropa  Tomar  Fondo  Vamos  Grupo  Entiendes  Febrero  Ayudar</p>

	<p>Si te digo REVISTA - Aplaudirás  y en seguida dirás VIS-TA</p> <p>Y si te digo PLATICANDO aplaudirás  y en seguida dirás TI-CAN-DO</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le leerán al niño 15 palabras, se le pedirá que las repita omitiendo la primera sílaba y en seguida se le pedirá que, con la sílaba omitida, forme una nueva palabra que inicie con esa sílaba.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la primer sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>Inventar Romero Rompieron Segundos Pegamento Enterraron Vomitaba Patrullero Inorgánica Inundaciones Naturaleza</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 15 palabras Llegar Contar Medir Danza Jarrito Opinar Escoger Gorditos Reventar Arbolitos Escuelita Compañero Familiares Escondiditas Escalonado</p>
4	<p><b>Ejercicio 1:</b> El niño va a dividir en sílabas el nombre del dibujo presentado y tendrá que colocar al lado del dibujo, un círculo de cartón, por cada sílaba que componga al nombre, e irá diciendo a que sílaba corresponde cada círculo. Posteriormente, dirá como se dice la palabra si se le quita el primer círculo.</p>	<p>20 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> 5 círculos de cartón color amarillo. 15 imágenes: Melón León Casa Botón Caja Dragón</p>

	<p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>GUI TA RRA</p> <p>En esta figura tenemos 3 círculos, el primero es para /gui/ el segundo para /TA/ y el tercero para /RRA/. Si quitamos el primer círculo queda "TARRA".</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se omitirá la sílaba inicial substituyéndola con cuadrados de cartón. Para esto se le darán al niño 5 cuadrados de color azul. Y se le dirá que tendrá que formar palabras con esos cuadrados, el niño tendrá que colocar 1 cuadrado por cada sílaba que componga a cada palabra que le irá diciendo el entrenador. Posteriormente el niño señalará con el dedo cada uno de los cuadrados y se mencionará al mismo tiempo la sílaba que representa cada cuadrado.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>sol da do</p> <p>Finalmente, se le pedirá al niño que quite el primer cuadrado y dirá las sílabas que quedan omitiendo la sílaba que se retiró y se le preguntará qué palabra se forma.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>Botella Ballena Espada Espalda Sandía Elefante Teclado Hormiga Corazón</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 5 cuadrados de cartón color azul. Lista de 15 palabras: Ángel (2) Foto Fiesta Indio Bistec Botiquín (3) Desierto Gemela Montañas Abuelita (4) Escalones Iluminar Panadero Malabaristas (5) Motocicletas</p>
--	--	-----------------------------	--

	<p>primer silaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>		
5	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le presentarán al niño 15 pseudopalabras, las cuales serán leídas por el entrenador, el niño tendrá que repetir cada pseudopalabra dando un aplauso en lugar de la primera sílaba y en seguida diciendo el resto de la palabra. Para esta tarea se le explicará al niño que se va a trabajar con palabras que no existen, pero que la actividad debe realizarse según las indicaciones dadas. <b>Ejemplo:</b> Si te digo MAFETO – aplaudirás  y en seguida dirás FE-TO Si te digo GAPUCE –aplaudirás  y en seguida dirás PU-CE Y si te digo TUFFEFCO aplaudirás  y en seguida dirás FE-FI-CO</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le dice al niño que se le irán mostrando varios dibujos, dos cada vez. Cada que se le dé un par de dibujos, el niño tendrá que decir el nombre de cada dibujo, pero sin decir la primera sílaba y después dirá la palabra que se forma con las sílabas que quedaron en cada palabra. <b>Ejemplo:</b> Si tienes las figuras de una “SALA” y la de una RATA”, Me dirás /LA/ y -/TA/. Y la palabra nueva que se forma será “LATA”</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 15 pseudoalabras Gape Tupi Dero Gosu Falamo Jepidu Lupefo Norupi Lupidu Romupe Tacofudi Bufarodo Bipolena Mimoretasu Ferotomodo</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 10 pares de dibujos Dedo/Caja (doja) Sopa/Collar (pallar) Cinco/Boca (coca) Bigote/Arete (gotete) Balón/Ardilla (lonlla) Rosa/Bolsa (sasa) Abeja/Ala (jala) Zapato/Gato (patoto) Queso/Yoyo (soyo) Moto/Niño (toño)</p>
		20 min	

	<p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la primer silaba y el entrenador tendrá que adivinar qué silaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	20 min	
6	<p><b>Ejercicio 1:</b> El entrenador leerá al niño una palabra, y se le pedirá al niño que repita la palabra sin decir la sílaba inicial.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Se le lee la palabra “PALA” e inmediatamente después, el niño la repetirá omitiendo la silaba inicial. Por lo que tendrá que decir “LA”, ya que así suena después de quitar /PA/</p> <p><b>Actividad 2:</b> Se le leerá al niño una palabra, pero sin la primera silaba y enseguida se le darán 3 opciones de sílabas para que diga cuál es la sílaba que le hace falta y forme la palabra completa al unir dichas sílabas.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si se le presenta la sílaba “TO” y las opciones “SU” “PA” y “CU”, deberá decir la sílaba “PA” y al unir la sílaba “PA” Y “TO”, la palabra que se formará será “PATO”.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la primer silaba y el entrenador tendrá que adivinar qué silaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	20 min  20 min  20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras Chiste (te) Hijas (jas) Damas (mas) Fruta (ta) Casco (co) Faltar (tar) Mandado (dado) Hilera (lera) Grosero (sero) Manejar (nejar) Olfato (fato) Vainilla (nilla) Respetemos (petemos) Bautizaron (tizaron) Invitados (vitados) Terremoto (rremoto) Italiana (taliana) Domadores (madores) Mayordomo (yordomo) Matemáticas (temáticas)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 15 palabras <b>Cable=</b> (ble) (ca, ña, po) <b>Jamón=</b> (món) (za, ba, ja) <b>Aire=</b> (re) (de, a, me) <b>Color=</b> (lor) (po, mo, co) <b>Insectos=</b> (sectos) (in, on, lo) <b>Capitán=</b> (pitán) (la, so, ca) <b>Espacio=</b> (pacio) (so, es, ro) <b>Cadena=</b> (dena) (ca, la, va)</p>

			<b>Gordinflón</b> = (dinflón) (por, gor, fon) <b>Escorpión</b> = (corpión) (de, le, es) <b>Japonesa</b> = (ponesa) (ja, ka, ya) <b>Calabazas</b> = (labazas) (ja, la, ca) <b>Calcetines</b> = (cetines) (cal, tal, mal) <b>Caricatura</b> = (ricatura) (na, ca, sa) <b>Inteligentes</b> = (teligentes) (un, in, em)
--	--	--	---

### OMISIÓN DE SÍLABA FINAL

**LA SÍLABA:** Según el Diccionario de la Real Academia Española, una sílaba es cada una de las divisiones fonológicas en las que se divide una palabra. Dependiendo del número de sílabas las palabras puede ser:

**Monosílabas:** De una sola sílaba —en español no se acentúan salvo que haya dos palabras iguales para diferenciarlas (tilde diacrítica) o en casos como ciertos exclamativos e interrogativos: *do, re, mi, fa, sol, la, si...*

**Bisílabas:** De dos sílabas: *ca-lor, ma-no, ár-bol, li-bro...*

**Trisílabas:** De tres sílabas: *re-pe-tir, or-ques-ta, re-co-ger...*

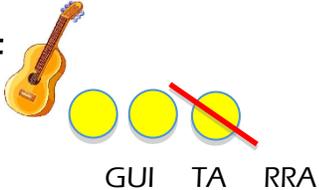
**Polisílabas:** Con más de cuatro sílabas: *com-pu-ta-do-ra, con-me-mo-ra-ción, ge-ne-ro-si-dad...*

<b>SESIÓN</b>	<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIAL</b>
1	<p><b>Ejercicio 1:</b> El entrenador leerá al niño una palabra, y se le pedirá al niño que repita la palabra sin decir la sílaba final.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Se le lee la palabra "PALA" e inmediatamente después, el niño la repetirá omitiendo la sílaba final. Por lo que tendrá que decir "LA", ya que así suena después de quitar /PA/</p> <p><b>Actividad 2:</b> Se le leerá al niño una palabra, pero sin la última sílaba y enseguida se le darán 3 opciones de sílabas para que diga cuál es la sílaba</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras Cuerpo (Cuer) Chiste (Chis) Hijas (Hi) Chavo (Cha) Fruta (Fru) Crema (Cre) Mandado (Manda)</p> <p>Escupir (Escu) Vainilla (Vaini) Colores (Colo) Canela (Cane)</p>

	<p>que le hace falta y forme la palabra completa al unir dichas sílabas.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si se le presenta la sílaba "PA" y las opciones "SU" "TO" y "CU", deberá decir la sílaba "TO" y al unir la sílaba "PA" Y "TO", la palabra que se formará será "PATO".</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la última sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	20 min	<p>Saludar (Salu) Respetemos (Respete) Invitados (Invita) Italiana (Italia) Restaurante (Restauran) Zarigüeya (Zarigue) Sincronizada (Sincroniza) Mayordomo (yordomo) Matemáticas (temáticas)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 15 palabras <b>Favor=</b> (fa) (ca, vor, po) <b>Grabar=</b> (gra) (bar, lo, ja) <b>Hora=</b> (ho) (de, ña, ra) <b>Crecer=</b> (cre) (po, mo, cer) <b>Insectos=</b> (insec) (tos, on, lo) <b>Capitán=</b> (capi) (la, tan, ca) <b>Grandota=</b> (grando) (so, ta, ro) <b>Entierro=</b> (entie) (rro, la, va) <b>Gordinflón=</b> (gordin) (por, gor, flon) <b>Callejón=</b> (calle) (za, jón, es) <b>Merthyolate=</b> (merthyola) (ja, pa, te) <b>Calabazas=</b> (calaba) (zas, ta, ña) <b>Trabajamos=</b> (trabaja) (cal, mos, te) <b>Pescaditos=</b> (pescadi) (do, ba, tos) <b>Obedecerle=</b> (obedecer) (pa, le, ne)</p>
2	<p><b>Ejercicio 1:</b> Contesta las siguientes preguntas con una sola palabra y omitiendo la última sílaba de esta</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le van a presentar al niño 15 imágenes y el tendrá que nombrarlas omitiendo la sílaba final. En caso de que el niño diga el nombre incorrecto, se le corregirá y se le pedirá nuevamente que diga el nombre correcto omitiendo la última sílaba.</p>	20 min  20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 10 preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es tu nombre?, sin apellidos. En caso de tener dos sólo dime uno.</li> <li>2. ¿Cuál es el nombre de tu hermana mayor?, sin apellidos. En caso de tener dos sólo dime uno.</li> <li>3. ¿Cuál es el nombre de tu mejor amigo (a)?, sin apellidos. En caso de tener dos nombres, sólo elige uno.</li> <li>4. ¿Cuál es tu animal favorito?</li> <li>5. ¿Cuál es tu color favorito?</li> </ol>

	<p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>El nombre de la imagen es "ALA", el niño tendrá que decir "A"</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la última sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	20 min	<p>6. ¿Cuál es tu materia favorita?  7. ¿Cuál sería para ti el animal más salvaje?  8. ¿Cuál es tu comida favorita?  9. ¿Cuál es tu caricatura favorita?  10. ¿Cuál es tu juguete favorito?</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 15 dibujos</p> <p>Niño  Rosa  Queso  Reloj  Nadar  Salchichas  Águila  Helado  Aretes  Sombrero  Semáforo  Bailarina  Astronauta  Rompecabezas  Hipopótamo</p>
3	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le leen 20 palabras al niño y él debe repetirlas dando un aplauso en lugar de decir la última sílaba, es decir, verbalmente sólo dirá el resto de la palabra (omitiendo la sílaba final).</p> <p><b>Ejemplo:</b>  Si te digo SONAJA - dirás SONA y aplaudirás  en seguida  Si te digo REVISTA - dirás REVIS y Aplaudirás  en seguida</p> <p>Si te digo PLATICANDO - dirás PLATICAN y aplaudirás  en seguida</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras.</p> <p>Llegar  Contar  Bailar  Medir  Danza  Jarrito  Opinar  Escoger  Ensuciar  Gorditos  Reventar  Gasparín  Grabación</p>

	<p><b>Ejercicio 2:</b> Se le leerán al niño 15 palabras, se le pedirá que las repita omitiendo la última sílaba y en seguida se le pedirá que, con la sílaba omitida, forme una nueva palabra que inicie con esa sílaba.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la última sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>Arbolitos Escuelita Compañero Amarraba Familiares Escondidas Escalonado</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 15 palabras Beso Ropa Tomar Fondo Vamos Grupo Entiendes Febrero Ayudar Inventar Romero Rompieron Segundos Pegamento Enterraron</p>
4	<p><b>Ejercicio 1:</b> El niño va a dividir en sílabas el nombre del dibujo presentado y tendrá que colocar al lado del dibujo, un círculo de cartón, por cada sílaba que componga al nombre, e irá diciendo a que sílaba corresponde cada círculo. Posteriormente, dirá como se dice la palabra si se le quita el último círculo.</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> 5 círculos de cartón color amarillo, y 15 imágenes Árbol, Armas, Yogurt, Bebé, Avión, Boca, Banderas, Ardillas, Espalda, Koalas, Monedas, Juguetes, Sirena, Lápices, Veintiuno, Teléfono</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 5 cuadrados de cartón color azul, y lista de 15 palabras Bola (2) Favor Grado Junta Calor</p>

<p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>GUI TA RRA</p> <p>En esta figura tenemos 3 círculos, el primero es para /gui/ el segundo para /TA/ y el tercero para /RRA/. Si quitamos el último círculo queda "GUITA".</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se omitirá la sílaba final sustituyéndola con cuadrados de cartón. Para esto se le darán al niño 5 cuadrados de color azul. Y se le dirá que tendrá que formar palabras con esos cuadrados, el niño tendrá que colocar 1 cuadrado por cada sílaba que componga a cada palabra que le irá diciendo el entrenador. Posteriormente el niño señalará con el dedo cada uno de los cuadrados y se mencionará al mismo tiempo la sílaba que representa cada cuadrado.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>sol da do</p> <p>Finalmente, se le pedirá al niño que quite el último cuadrado y dirá las sílabas que quedan omitiendo la sílaba que se retiró y se le preguntará qué palabra se forma.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>Gallego (3) Desierto Asalto Azules Abuelita (4) Escalones Descalzos Despedida Gasolina Desodorante (5) Desayunamos</p>
---	-----------------------------	---

	última sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.		
5	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le presentarán al niño 15 pseudopalabras, las cuales serán leídas por el entrenador, el niño tendrá que repetir cada pseudopalabra dando un aplauso en lugar de la última sílaba, por lo que sólo dirá la sílaba inicial y la intermedia (s). Para esta tarea se le explicará al niño que se va a trabajar con palabras que no existen, pero que la actividad debe realizarse según las indicaciones dadas.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si te digo MAFETO – me dirás MAFE y aplaudirás  en seguida Si te digo GAPUCE – me dirás GAPU y aplaudirás  en seguida Y si te digo TUFFEFICO – me dirás TUFFE y aplaudirás  en seguida</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le dice al niño que se le irán mostrando varios dibujos, dos cada vez. Cada que se le dé un par de dibujos, el niño tendrá que decir el nombre de cada dibujo, pero sin decir la última sílaba y después dirá la palabra que se forma con las sílabas que quedan.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si tienes las figuras de una “SALA” y la de una RATA”, Me dirás /SA/ y -/RA/. Y la palabra nueva que se forma será “SARA”</p>	20 min	<p><b>Lista de 15 pseudoalabras:</b> Late Tupi Jemo Gosu Pemele Jepidu Lupefo Norupi Bupidu Domupe Tacofudi Bufarodo Bipolena Mimoretasu Ferotomodo</p> <p><b>Ejercicio 2: 10 pares de dibujos</b> Dedo/Sopa (deso) Reyes/Collar (reco) Cinco/Seis (cinse) Bigote/Arete (bigoare) Queso/Ardilla (queardi) Rosa/Bolsa (robo) Abeja/Gato (aga) Zapato/Ala (zapa-a) Moto/Yoyo (moyo) Boca/Niño (boni)</p>
		20 min	

	<b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la última sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.	20 min	
6	<p><b>Ejercicio 1:</b> El entrenador leerá al niño una palabra, y se le pedirá al niño que repita la palabra sin decir la sílaba final.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Se le lee la palabra "PALA" e inmediatamente después, el niño la repetirá omitiendo la sílaba final. Por lo que tendrá que decir "LA", ya que así suena después de quitar /PA/</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le leerá al niño una palabra, pero sin la última sílaba y enseguida se le darán 3 opciones de sílabas para que diga cuál es la sílaba que le hace falta y forme la palabra completa al unir dichas sílabas.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si se le presenta la sílaba "PA" y las opciones "SU" "TO" y "CU", deberá decir la sílaba "TO" y al unir la sílaba "PA" Y "TO", la palabra que se formará será "PATO".</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> se le pedirá al niño que elija 6 palabras, se las dirá al entrenador omitiendo la última sílaba y el entrenador tendrá que adivinar qué sílaba es la que falta para que se forme la palabra que eligió el niño.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras Cuerpo (Cuer) Chiste (Chis) Hijas (Hi) Chavo (Cha) Fruta (Fru) Crema (Cre) Mandado (Manda) Escupir (Escu) Vainilla (Vaini) Colores (Colo) Canela (Cane) Saludar (Salu) Respetemos (Respete) Invitados (Invita) Italiana (Italia) Restaurante (Restauran) Zarigüeya (Zarigue) Sincronizada (Sincroniza) Mayordomo (yordomo) Matemáticas (temáticas)</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 15 palabras <b>Favor=</b> (fa) (ca, vor, po) <b>Grabar=</b> (gra) (bar, lo, ja) <b>Hora=</b> (ho) (de, ña, ra) <b>Crecer=</b> (cre) (po, mo, cer) <b>Insectos=</b> (insec) (tos, on, lo) <b>Capitán=</b> (capi) (la, tan, ca) <b>Grandota=</b> (grando) (so, ta, ro) <b>Entierro=</b> (entie) (rro, la, va)</p>





	<p>posteriormente el niño: Beeee, beeee, beeee, beeee (se repite 3 veces)</p> <p>b) Posteriormente se le pide que al fonema /b/ se le agregó un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /b/, y después lo hace el niño: /ba/, /be/, /bi/, /bo/, /bu/ (se repite 3 veces).</p> <p>c) En seguida se le pide al niño que repita los siguientes sonidos después de que el entrenador los diga (se repite 3 veces):  baba baba ba buba buba ba  babo babo bo bo babo babo bo  bim bam bimbam bam bimba bambam  bim bam</p> <p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador cantará una canción, y el niño la escuchará, para que después el niño la vaya cantando junto con el entrenador.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño tendrá que diferenciar entre palabras que inician con el fonema /b/ de entre otras que no inician con dicho fonema.  <b>Ejemplo:</b>  Se le leerá al niño las palabras:  <b>Ballet/lave</b>  Y el niño tendrá que decir qué palabra comienza con el fonema /b/.  En este caso sería la palabra <b>Ballet</b>.</p>	20 min	<b>Bata/Gata/Rapa</b> Dale/ <b>Baile/Jale</b> <b>Bodega/Pionera</b> Supo/Churro/ <b>Burro</b> <b>Bufanda/Ropero/Patrulla</b> Peso/ <b>Bala/Pala</b> Rollo/Copa/ <b>Bola</b> <b>Buqué/Duque/Pulque</b> Rizo/Teja/ <b>Bote</b> Letra/ <b>Boda/Rueda</b> Tapete/ <b>Biberón/Sombra</b> <b>Bobo/Pozo/Robo</b> Celular/Jarra/ <b>Borrador</b>
3	<p><b><u>Trabajando con el fonema /b/</u></b></p> <p><b>Ejercicio 1:</b></p>	10 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Canción  Bebe, bebe, bebe mi bebé, que si bebes mucho no tendrás ya sed. Bebe bebe bebe, bebe, bebe biberón</p>

<p>a) Se le dice al niño que imite el sonido de una borrega. Primero lo hace el entrenador (resaltando el sonido del fonema /b/) y posteriormente el niño: Beeee, beeee, beeee, beeee (se repite 1 vez)</p> <p>b) Posteriormente se le pide que al fonema /b/ se le agregó un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /b/, y después lo hace el niño: /ba/, /be/, /bi/, /bo/, /bu/ (se repite 1 vez).</p> <p>c) En seguida se le pide al niño que repita los siguientes sonidos después de que el entrenador los diga (se repite 1 vez):</p> <p style="padding-left: 40px;">baba baba ba buba buba ba babo babo bo bo babo babo bo bim bam bimbam bam bimba bambam bim bam</p> <p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador cantará una canción, y el niño la escuchará, para que después el niño la vaya cantando junto con el entrenador.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le entregarán unas tarjetas con dibujos al niño y se le dirá un fonema, en este caso será el fonema /b/, para que elija (señale) el dibujo que comiencen con dicho sonido.</p> <p><b>Ejemplo:</b> /b/</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;">    </div> <p>El dibujo que tendría que señalar sería el <u>botón</u>.</p>	<p>15 min</p>	<p>que si bebes leche te harás mayor be, be, be be, be, be.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 10 triadas de dibujos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fonema (B) Boleta (dulces-iglesia)</li> <li>2. Fonema (B) Borracho (juguetes-Koala)</li> <li>3. Fonema (B) Bomba (dado-falda)</li> <li>4. Fonema (B) Bañar (gorras-taxi)</li> <li>5. Fonema (B) Barrer (ala-suéter)</li> <li>6. Fonema (B) Biberón (sartén-sombrero)</li> <li>7. Fonema (B) Bebé (cine-diez)</li> <li>8. Fonema (B) Bosque (uvas-queso)</li> </ol> <p><b>Ejercicio 3:</b> Hoja blanca, Lápiz, Colores</p>
---	---------------	--

	<p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que dibuje un objeto que empiece con los sonidos (ba, be, bi, bo, bu)</p> <p><b>Ejercicio 4 (Post-evaluación):</b> Se le pide al niño que diga 5 palabras que comiencen con el fonema /b/.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Bebé; burro (se le dan los ejemplos resaltando el sonido del fonema /b/).</p>	15 min  20 min	
4	<p style="text-align: center;"><b><u>Trabajando con el fonema /b/</u></b></p> <p><b>Línea base Ejercicio 1:</b> Se le pide al niño que diga 5 palabras que comiencen con el fonema /d/.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Deber; duro; difícil (se le dan los ejemplos resaltando el sonido del fonema /d/).</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> a) Se le dice al niño que imite el sonido de una campana. Primero lo hace el entrenador (resaltando el sonido del fonema /d/) y posteriormente el niño: ding-dong, ding-dong, ding-dong (se repite 5 veces)</p> <p>b) Inmediatamente se le pide que al fonema /b/ se le agregué un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /d/, y después lo hace el niño: /da/, /de/, /di/, /do/, /du/ (esto se repite 5 veces).</p> <p>c) En seguida se le pide al niño que repita los siguientes sonidos después de que el entrenador los diga (se repite 5 vez):</p> <p style="text-align: center;">damida da da domido do do dimidi di di dumidu du du demide de de</p>	20 min  20 min	<p><b>Ejercicio 2:</b> Canción Din, dan, din, don, dan, campanitas sonarán din, don, din, don, dan y a los niños dormirán.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Lista con 20 triadas de palabras <b>Día/Color/ Grado</b> Gripa/Hule/<b>Dan</b> Bajan/<b>Dedo</b>/Final <b>Dalias</b>/Forma/Billar Gripa/<b>Domino</b>/Leo Marzo/Norma/<b>Dieta</b> <b>Dentista</b>/Opinar/Grito Legué/<b>Dálmata</b>/Tirar <b>Duende</b>/Voz/Sed <b>Dama</b>/Ropa/Pegar Volar/<b>Diente</b>/Limpiar <b>Delantal</b>/Gas/Color Brasil/<b>Dibujar</b>/Traer Junta/Eco/<b>Directo</b> <b>Deporte</b>/Favor/Gusto Infarto/<b>Dictado</b>/Beso Educar/Aula/<b>Desinflar</b> <b>Desorden</b>/Escribe/Coma China/<b>Domingo</b>/Entrar <b>Daño</b>/Perder/Serie</p>

	<p>da da dam dada dada da da da da da du dadadu dadadada du da do dada do dada dodo da do da dada do dodo di didi du dudu de dede dada dodo didi dudu dede da do du de di</p> <p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador cantará una canción, y el niño la escuchará, para que después el niño la vaya cantando junto con el entrenador.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño tendrá que diferenciar entre palabras que inician con el fonema /d/ de entre otras que no inician con dicho fonema.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Se le leerá al niño una triada de palabras: <b>Durazno/Leopardo/Garbanzo</b> Y el niño tendrá que decir qué palabra comienza con el fonema /d/. En este caso sería la palabra <b>Durazno</b>.</p>	20 min	
5	<p><b><u>Trabajando con el fonema /d/</u></b></p> <p><b>Ejercicio 1:</b> a) Se le dice al niño que imite el sonido de una campana. Primero lo hace el entrenador (resaltando el sonido del fonema /d/) y posteriormente el niño: ding-dong, ding-dong, ding-dong (se repite 1 vez)</p> <p>b) Inmediatamente se le pide que al fonema /b/ se le agregué un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /d/, y después lo hace el niño: /da/, /de/, /di/, /do/, /du/ (esto se repite 1 vez).</p>	10 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Canción Din, dan, din, don, dan, campanitas sonarán din, don, din, don, dan y a los niños dormirán.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 10 triadas de dibujos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fonema (D) Dientes (brócoli_nueve)</li> <li>2. Fonema (D) Delfin (mochilas-collar)</li> <li>3. Fonema (D)Diablo (estrellas-jirafas)</li> <li>4. Fonema (D) Durazno (yoyo-mesas)</li> <li>5. Fonema (D) Dormir (edificio-reloj)</li> </ol>

<p>c) En seguida se le pide al niño que repita los siguientes sonidos después de que el entrenador los diga (se repite 1 vez):</p> <p>damida da da domido do do dimidi di  di dumidu du du demide de de  da da dam dada dada da da da  da  da du dadadu dadadada du da do dada  do dada dodo da do  da dada do dodo di didi du dudu de  dede dada dodo didi dudu dede da do du de  di</p> <p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador cantará una canción, y el niño la escuchará, para que después el niño la vaya cantando junto con el entrenador.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le entregarán unas tarjetas con dibujos al niño y se le dirá un fonema, en este caso será el fonema /d/, para que elija (señale) el dibujo que comiencen con dicho sonido.</p> <p><b>Ejemplo:</b> /d/</p> <div data-bbox="380 1092 640 1174" data-label="Image"> </div> <p>El dibujo que tendría que señalar sería el <u>dado</u>.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que dibuje un objeto que empiece con los sonidos (da, de, di, do, du)</p> <p><b>Ejercicio 4 (Post-evaluación):</b></p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p>	<p>6. Fonema (D) Dinosaurio  (catorce-gallinas)</p> <p>7. Fonema (D) Dinero  (ocho-balón)</p> <p>8. Fonema (D) Diez  (vaca-moto)</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Hoja blanca, Lápiz, Colores</p>
---	---	---

	<p>Se le pide al niño que diga 5 palabras que comiencen con el fonema /b/.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Deber; duro; difícil (se le dan los ejemplos resaltando el sonido del fonema /d/).</p>		
6	<p><b><u>Trabajando con el fonema /g/</u></b></p> <p><b>Línea base Ejercicio 1:</b> Se le pide al niño que diga 5 palabras que comiencen con el fonema /g/.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Ganar; gol; gusto (se le dan los ejemplos resaltando el sonido del fonema /g/).</p> <p><b>Ejercicio 2:</b></p> <p>a) Se le dice al niño que imite el sonido de un perro. Primero lo hace el entrenador (resaltando el sonido del fonema /g/) y posteriormente el niño: guau, guau, guau (se repite 5 veces).</p> <p>b) Inmediatamente se le pide que al fonema /g/ se le agregué un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /g/, y después lo hace el niño: /ga/, /ge/, /gi/, /go/, /gu/ (esto se repite 5 veces).</p> <p>c) En seguida se le pide al niño que repita los siguientes sonidos después de que el entrenador los diga (se repite 5 vez):</p> <p style="text-align: center;">a ga a go gago go a ga a go gago go gue gui go juego guiga gogue</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p><b>Ejercicio 2:</b> Canción El gato y la gata y el gallo gorrón hacían la guerra al amigo gorrión ga, gue, gui, go, gu gu, gue, gui gue, ga</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Lista con 20 triadas de palabras <b>Gusano/Diente/ Grado</b> <b>Daño/Hule/Guiso</b> <b>Bajan/Guerra/Final</b> <b>Gala/Forma/Billar</b> <b>Hoyo/Gusto/Leo</b> <b>Marzo/Norma/Gafas</b> <b>Guisos/Opinar/Tirar</b> <b>Legué/Grito/Jamón</b> <b>Gas/Voz/Duende</b> <b>Guisantes/Hielo/Pegar</b> <b>Jorobas/Guinda/Dama</b> <b>Ganso/Delantal/Color</b> <b>Jalar/Granada/Traer</b> <b>Junta/Eco/Grasa</b> <b>Guapa/Favor/Gusto</b> <b>Infarto/Ganador/Beso</b> <b>Educación/Nadó/Golosina</b> <b>Golpe/Escribe/Pagar</b> <b>Pelear/Gasolina/Entrar</b> <b>Gasas/Perder/Serie</b></p>

	<p>gagui gu ga go gue gui ga gam gama gama gam ga ga gam gama gama gam</p> <p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador cantará una canción, y el niño la escuchará, para que después el niño la vaya cantando junto con el entrenador.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño tendrá que diferenciar entre palabras que inician con el fonema /g/ de entre otras que no inician con dicho fonema. <b>Ejemplo:</b> Se le leerá al niño las palabras: <b>Guapura/Pastorcillos</b> Y el niño tendrá que decir qué palabra comienza con el fonema /d/. En este caso sería la palabra <b>Guapura</b>.</p>	20 min	
7	<p><b><u>Trabajando con el fonema /g/</u></b></p> <p><b>Ejercicio 1:</b> a) Se le dice al niño que imite el sonido de un perro. Primero lo hace el entrenador (resaltando el sonido del fonema /g/) y posteriormente el niño: guau, guau, guau (se repite 1 vez)</p> <p>b) Inmediatamente se le pide que al fonema /g/ se le agregué un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /g/, y después lo hace el niño: /ga/, /ge/, /gi/, /go/, /gu/ (esto se repite 1 vez).</p>	10 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Canción El gato y la gata y el gallo gorrón hacían la guerra al amigo gorrón ga, gue, gui, go, gu gu, gue, gui gue, ga</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 10 triadas de dibujos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Fonema (G) Girasol (árbol-nueve)</li> <li>Fonema (G) Gelatina (mochilas-jirafas)</li> <li>Fonema (G)Grillo (koala-jaguar)</li> <li>Fonema (G) Gorila (yoyo-mesas)</li> <li>Fonema (G) Gorra (peinar-reloj)</li> </ol>





	<p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador dirá un trabalenguas, y el niño lo escuchará, para que después el niño lo diga junto con el entrenador (se repite 3 veces).</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> El niño tendrá que diferenciar entre palabras que inician con el fonema /j/ de entre otras que no inician con dicho fonema.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Se le leerá al niño las palabras: <b>Jugar/Yogurt</b> Y el niño tendrá que decir qué palabra comienza con el fonema /J/. En este caso sería la palabra <b>Jugar</b>.</p>	20 min	
9	<p><b><u>Trabajando con el fonema /j/</u></b></p> <p><b>Ejercicio 1:</b> a) Se le dice al niño que imite el sonido el sonido de unos ronquidos. Primero lo hace el entrenador (resaltando el sonido del fonema /j/) y posteriormente el niño: <i>jjjjrrrrjjjj, jjjjrrrrrrjjjjj</i> (se repite 1 vez).</p> <p>b) Inmediatamente se le pide que al fonema /j/ se le agregó un sonido vocálico, primero lo hace el entrenador resaltando el sonido del fonema /j/, y después lo hace el niño: /ja/, /je/, /ji/, /jo/, /ju/ (esto se repite 1 vez).</p> <p>c) En seguida se le pide al niño que repita los siguientes sonidos después de que el entrenador los diga (se repite 1 vez):</p> <p style="text-align: center;">ja jo jo ji ju ajo jajajaja jaja</p>	10 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Trabalenguas Me trajo Tajo tres trajes, tres trajes trajo, me trajo Tajo.</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> 10 triadas de dibujos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fonema (J) Jitomate (árbol-nueve)</li> <li>2. Fonema (J) Joyería (mochilas-girasol)</li> <li>3. Fonema (J)Jugar (koala-zapato)</li> <li>4. Fonema (J) Jaguar (yoyo-sillas)</li> <li>5. Fonema (J) Jarro (robot-reloj)</li> <li>6. Fonema (J) Jardín (queso-arete)</li> <li>7. Fonema (J) Japonés (gota-balón)</li> <li>8. Fonema (J) Jaula (león-moto)</li> </ol> <p><b>Ejercicio 3:</b> Hoja blanca, Lápiz, Colores</p>

	<p>aja aja ajo ji ji ajo jo ji ju</p> <p>d) Finalmente para esta actividad, el entrenador dirá un trabalenguas, y el niño lo escuchará, para que después el niño lo diga junto con el entrenador (se repite 3 veces).</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se le entregarán unas tarjetas con dibujos al niño y se le dirá un fonema, en este caso será el fonema /g/, para que elija (señale) el dibujo que comiencen con dicho sonido.</p> <p><b>Ejemplo:</b> /g/</p> <p></p> <p>El dibujo que tendría que señalar sería la <u>jirafa</u>.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le pedirá al niño que dibuje un objeto que empiece con el sonido (ja, je, ji, jo, ju).</p> <p><b>Ejercicio 4 (Post-evaluación):</b> Se le pide al niño que diga 5 palabras que comiencen con el fonema /j/.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Jala; junta; juego (se le dan los ejemplos resaltando el sonido del fonema /j/).</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p>	
10	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se presenta una lámina con 17 dibujos y se dirá un fonema, el niño tendrá que señalar la imagen cuyo nombre comience con ese fonema.</p> <p><b>Ejemplo:</b> /c/</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> 17 dibujos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fonema (M) Mesa</li> <li>2. Fonema (S) Seis</li> <li>3. Fonema (L) Leer</li> <li>4. Fonema (P) Plátano</li> <li>5. Fonema (D) Dedo</li> <li>6. Fonema (N) Niño</li> <li>7. Fonema (T) Taxi</li> <li>8. Fonema (F) Fresas</li> </ol>



**Ejercicio 2:** Se le presentarán 16 objetos diferentes al niño, el tendrá que señalar el objeto que inicie con el fonema que diga el entrenador.

**Ejercicio 3:** El niño tendrá que decir palabras que empiecen con los fonemas m, s, l, p, d, n, t, f, r, b, j, c, ch, y, g, q, k. En total serán 17 palabras (1 palabra con cada fonema).

20 min

20 min

9. Fonema (R) Robot
10. Fonema (B) Borracho
11. Fonema (J) Jitomate
12. Fonema (C) Cine
13. Fonema (CH) Chile
14. Fonema (Y) Yoyo
15. Fonema (G) Goma
16. Fonema (K) Koalas
17. Fonema (O) Quince

**Ejercicio 2:** 6 objetos

1. Fonema (M) Moneda
2. Fonema (S) Sacapuntas
3. Fonema (L) Libreta
4. Fonema (P) Paleta
5. Fonema (D) Durazno
6. Fonema (N) Naranja
7. Fonema (T) Taza
8. Fonema (F) Frijoles
9. Fonema (R) Resistol
10. Fonema (B) Billetes
11. Fonema (J) Jarabe
12. Fonema (C) Canica
13. Fonema (CH) Chocolate
14. Fonema (Y) Yogurt
15. Fonema (G) Gises
16. Fonema (Q) Queso

## OMISIÓN FONEMA INICIAL

**Fonema:** Sonido (s) que conforman a las palabras de un lenguaje.

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	TIEMPO	MATERIAL
1	<p><b>Ejercicio 1:</b> Omisión del fonema inicial del nombre de un dibujo. Se le mostrará al niño una tarjeta con un dibujo y se le pedirá que mencione su nombre eliminando el fonema inicial ("ala" ..dirá "la"/ "pala"... dirá "pal").</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si se trata de "pelota", tendrás que decirme "elota"</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Se aplaude en lugar del primer fonema y se dicen el resto de los fonemas de la palabra</p> <p><b>Ejemplo:</b> Si te digo la palabra BELLA – aplaudes en lugar del sonido /B/  y dices lo que sobra que es "ELLA"</p> <p>MANDADO – Respuesta:  ANDADO</p> <p>REPORTERO – Respuesta:  EPORTERO</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se salta en lugar de decir el primer fonema y se dicen el resto de los fonemas de la palabra. El niño se desplazará en una cuadrícula de colores cada que omita el fonema inicial de una lista de palabras.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p><b>Ejercicio 1:</b> 15 tarjetas con imágenes</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 20 palabras</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Lista de palabras frecuentes Arcoiris, mariposa, sombrero, palomitas, cocodrilo, zapato, banderas, gelatina, cerillos, robot. Hoja de registro</p>





	<p>niño deberá omitir el sonido inicial del nombre de los estímulos presentados en una ruleta de colores.</p> <p><b>Instrucción:</b></p> <p>Se le dice al niño: vamos a jugar a la ruleta, tú tendrás que girarla para que caiga en algún color. –se le muestra cómo se gira, y se espera a que caiga en un color.</p> <p>Se le dice: mira, cayó en el azul, ahora busca en el tablero el color azul.</p> <p>El tablero está conformado por secciones decolores cada una con figuras estímulo para su manipulación.</p> <p>Si le quitamos el primer sonido a la primera palabra ésta sonaría así “se dice la palabra” si lo haces bien, vamos a ir poniendo estampas en estos recuadros, si tienes al final de la sesión, hasta aquí de bolitas (70%) es que lo has hecho bien.</p> <p>Se le deja realizar la actividad. Por cada fonema bien omitido se le da una estampilla para la planilla de recompensas.</p> <p>Si se equivoca se le corrige dándole la respuesta correcta, pero sin estampilla.</p>		
4	<p><b>Ejercicio 1:</b> Omisión del fonema inicial del nombre de una figura, seleccionada por el instructor y repetición por parte del niño del nombre de la figura sin decir el fonema inicial, para que el instructor adivine cuál es la palabra.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>RESPUESTA – OL, adivino SOL</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> 20 tarjetas con dibujos</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Ruleta de Cartón con dibujos de palabras bisílabas y trisílabas</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Lista de 20 pseudopalabras</p>

	 <sup>11</sup> RESPUESTA – AJA, adivino CAJA  <sup>14</sup> RESPUESTA – ORONA, adivino CORONA NOTA: Si el niño identifica con otra palabra al dibujo, pero hace el proceso correctamente, se tomará como acierto. Por ejemplo, en el dibujo de "GOTAS", identifica "LLUVIA" y la respuesta que da es "UVIA", entonces el reactivo es correcto. <b>Ejercicio 2:</b> Tras proporcionarle una pseudopalabra, se le pide al sujeto que la repita sin decir el fonema inicial. <b>Ejemplo:</b> si te digo la pseudopalabra "redeco", ¿cómo sonaría sin el fonema inicial? Respuesta: "edeco". Si el niño se equivoca, se corrige. <b>Ejercicio 3:</b> Se aplaude en lugar del primer fonema y se dicen el resto de los fonemas de la pseudopalabra <b>Ejemplo:</b> Si digo RO – aplaudes en lugar de decir /R/:  y en seguida dices O LOFO – Respuesta:  OFO RIJABI– Respuesta:  IJABI	<p>20 minuto</p> <p>20 minutos</p>	
5	<b>Ejercicio 1:</b> Contesta las siguientes preguntas con una sola palabra y omitiendo el primer fonema de esta. <b>Ejercicio 2:</b> Se le leen 20 palabras al niño y él debe repetirlas dando un aplauso en lugar de decir el primer fonema, es decir, verbalmente	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<b>Ejercicio 1:</b> Lista de 10 preguntas 1. ¿Cuál es tu nombre?, sin apellidos. En caso de tener dos sólo dime uno. 2. ¿Cuál es el nombre de tu hermana mayor?, sin apellidos. En caso de tener dos sólo dime uno.

	<p>sólo dirá el resto de la palabra (omitiendo el fonema inicial).</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Si te digo SONAJA – aplaudirás  y en seguida dirás ONAJA</p> <p>Si te digo REVISTA – Aplaudirás  y en seguida dirás EVISTA</p> <p>Y si te digo PLATICANDO aplaudirás  y en seguida dirás LATICANDO</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Se le leerán al niño 15 palabras, se le pedirá que las repita omitiendo el fonema inicial y en seguida se le pedirá que, con el fonema omitido, diga una palabra que inicie con ese fonema.</p>	<p>20 min</p>	<p>3 ¿Cuál es el nombre de tu mejor amigo (a)?, sin apellidos. En caso de tener dos nombres, sólo elige uno.</p> <p>4. ¿Cuál es tu animal favorito?</p> <p>5. ¿Cuál es tu color favorito?</p> <p>6. ¿Cuál es tu materia favorita?</p> <p>7. ¿Cuál sería para ti el animal más salvaje?</p> <p>8. ¿Cuál es tu comida favorita?</p> <p>9. ¿Cuál es tu caricatura favorita?</p> <p>10 ¿Cuál es tu juguete favorito?</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> Lista de 20 palabras.</p> <p>Beso</p> <p>Ropa</p> <p>Tomar</p> <p>Fondo</p> <p>Vamos</p> <p>Grupo</p> <p>Entiendes</p> <p>Febrero</p> <p>Ayudar</p> <p>Inventar</p> <p>Romero</p> <p>Rompieron</p> <p>Segundos</p> <p>Pegamento</p> <p>Enterraron</p> <p>Vomitaba</p> <p>Patrullero</p> <p>Inorgánica</p> <p>Inundaciones</p> <p>Naturaleza</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Lista de 15 palabras</p> <p>Llegar</p> <p>Contar</p>
--	---	---------------	---





	<p><b>Ejercicio 3:</b> Eliminar el último fonema del nombre de una imagen. Utilización de un tablero con imágenes.</p> <p>Se colocará un tablero con 30 imágenes (cada una representará una casilla). Se le da la siguiente instrucción: "Vas a lanzar estos dados, ahora dime el nombre de la figura que está en la casilla en donde se encuentra tu ficha, pero sin decir el fonema final, si lo dices bien avanzarás el número de casillas que corresponda, pero si la dices mal (se corrige al niño) retrocederás".</p> <p>Posteriormente seguirá el turno del entrenador, en esta ocasión le pedirá ayuda al niño preguntándole cómo suena la palabra sin decir el fonema final.</p>	20 min	
2	<p><b>Ejercicio 1:</b> Eliminar el último fonema en una palabra. Sustituir el último fonema de una palabra hablada por un aplauso. <b>Instrucción:</b> Te voy a decir unas palabras. Después de que yo diga cada palabra, tú la repetirás y aplaudirás en lugar de decir su último sonido.</p> <p><b>Ejemplo:</b>  Si te digo BELLA me tienes que decir BELL después aplaudir   Ahora lo vas a hacer tú LISTO?: MANDADO –  Respuesta: MANDAD   REPORTERO – Respuesta: REPORTER </p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista con 20 palabras  <b>Ejercicio 2:</b>  Hoja de registro  Tablero  Dados  <b>Ejercicio 3:</b> 5 láminas con 6 dibujos</p>





 	<p>RESPUESTA - CAJ, adivino CAJA  RESPUESTA - CORON, adivino CORONA</p>		
<p>NOTA: Si el niño identifica con otra palabra al dibujo, pero hace el proceso correctamente, se tomará como acierto. Por ejemplo, en el dibujo de "GOTAS", identifica "LLUVIA" y la respuesta que da es "LLUVI", entonces el reactivo es correcto.</p>		20 min	
<p><b>Ejercicio 2:</b> Eliminar el último fonema en una palabra. Sustituir el último fonema de una palabra hablada por una sentadilla.</p>			
<p><b>Instrucción:</b>  De las tarjetas que te acabo de dar, toma una, y dime el nombre de la figura sin decir el sonido de la última letra, en lugar de ese sonido harás una sentadilla.</p>			
<p><b>Ejemplo:</b></p>			
<p>si aparece un</p>		<p>celular tú me dirás la sentadilla</p>	
<p><b>Ejercicio 3:</b> Sustituir el último fonema del nombre de una imagen por un salto.</p>		20 min	
<p><b>Instrucción:</b>  Comenzaremos haciendo algo parecido a sesiones anteriores, vas a escoger una tarjeta de las que tenemos aquí y me vas a decir el nombre de la figura, pero sin decir el último sonido de la palabra que representa a la imagen. Justo en el momento en que tendrías que decir el último sonido del nombre darás un salto.  ¿Entendiste? Vamos a hacer algunos ejercicios como ejemplo</p>			

	<p><b>Ejemplo:</b> Si el nombre de la figura es : "BESO", tu respuesta debe ser "BES" y en seguida saltas.</p> <p>Ahora hazlo solo: "PAYASO", Respuesta "PAYAS" </p>		
4	<p><b>Ejercicio 1:</b> Eliminar el último fonema de una palabra que termina con un fonema previamente definido. <b>Instrucción:</b> Se te mostrarán 4 dibujos y tú me vas a señalar los nombres de los dibujos que terminan con el sonido /?/ -Se acomodan las cartas que terminan con el sonido solicitado- y se le dice: Ahora me vas a decir cómo suena el nombre de esta figura, pero sin decir el último sonido <b>Ejemplo:</b> Si te pido que me digas qué nombres de las siguientes figuras terminan con el sonido /L/ tu seleccionas árbol y sol y después me dices /árbo/ y /so/ Si tienes las figuras de un Árbol, un Botón, El Sol y un Avión <b>Ejercicio 2:</b> Lectura de una historia que contiene dibujos. Cada vez que el entrenador señale el dibujo, el niño dirá cómo se llama el dibujo sin pronunciar el último fonema. <b>Instrucción:</b> Te voy a leer una historia. En ocasiones me voy a detener para mostrarte una figura y en lugar de que yo diga la palabra, tú vas a decir el nombre de la figura, pero sin decir el último sonido. Solo así podremos seguir leyendo la historia.</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> 10 láminas con 4 dibujos <b>Ejercicio 3:</b> Lista con 20 pseudopalabras</p>
		20 min	

	<p><b>Ejemplo</b> si te estoy leyendo fui a la playa y tomé</p>  <p>agua de  dirás coc Porqué así sonaría si le quitamos el sonido /O/.</p> <p><b>Ejercicio 3:</b> Eliminar el último fonema en una pseudopalabra. Sustituir el último fonema de una pseudopalabra por un aplauso. <b>Instrucción:</b> Te voy a decir otras palabras, pero éstas son inventadas. Después de que yo diga cada palabra, tú la repetirás y aplaudirás en lugar de decir su último sonido. <b>Ejemplo:</b> Si yo te digo RO – tu respuesta debe ser R y después aplaudir  Ahora lo vas a hacer tu solo ¿LISTO? LOFO – Respuesta: LOF  RIJABI– Respuesta: RIJAB </p>	20 min	
5	<p><b>Ejercicio 1:</b> El entrenador leerá al niño una palabra, y se le pedirá que repita la palabra sin decir el fonema final. <b>Ejemplo:</b> Se le lee la palabra “PALA” e inmediatamente después, el niño la repetirá omitiendo el fonema final. Por lo que tendrá que decir “PAL”, ya que así suena después de quitar el segundo fonema /A/</p>	20 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Lista de 20 palabras Cuerpo (Cuerp) Chiste (Chist) Hijas (Hija) Chavo (Chav) Fruta (Frut) Crema (Crem) Mandado (Mandad) Escupir (Escupi) Vainilla (Vainill) Colores (Colore) Canela (Canel)</p>







correspondientes fonemas. El niño tendrá que decir de qué palabra se trata.

**Instrucción:** “A continuación te diré varias oraciones. Pon mucha atención porque una de las palabras te la diré separando los sonidos que la forman y tú deberás decirme de qué palabra se trata”.

**Ejemplo:**

- El /P/E//R//R//O/ es un animal de cuatro patas.
- PERRO.

Si el niño responde correctamente se le muestra la imagen que corresponde.

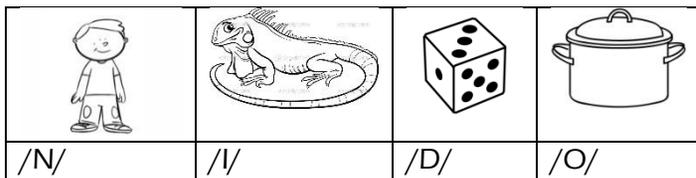
- ¿Cuáles son los sonidos que forman la palabra?
- PERRO/

Si el niño se equivoca se le corrige.

**Ejercicio 2:** Usando las iniciales del nombre de imágenes se formará una palabra, que el niño tiene que descubrir.

**Instrucción:**

“Te voy a mostrar varias imágenes, yo te voy a mencionar el sonido (inicial) de cada imagen y tú me dirás cuál es la palabra secreta que se forma con esos sonidos”



El niño deberá responder: NIDO.

30 min

**Ejercicio 2:** Hojas con los dibujos correspondientes a una lista de 20 triadas de palabras formadas por 3 y 4 fonemas

	*Adicionalmente, puede repetir los fonemas que componen a la palabra.		
3	<p><b>Ejercicio 1:</b> Se le mencionará una serie de palabras, fonema por fonema y se le proporcionarán al niño fichas de color azul para que coloque una ficha sobre la mesa por cada fonema proporcionado y al finalizar diga a qué palabra corresponde la serie de fonemas mencionados.</p> <p><b>Instrucción:</b> "Aquí tienes varias fichas de color azul, por cada sonido que yo te diga tú vas a ir colocando una ficha en la mesa. Deberás poner atención porque al final me tendrás que decir qué palabra se formó."</p> <p><b>Ejemplo:</b> L /I /B /R /E /T /A</p> <p style="text-align: center;">● ● ● ● ● ● ●</p> <p><b>Ejercicio 2:</b> El juego consiste en enseñarle un dibujo al niño p. Ej mesa) después se le dice el fonema inicial y final de la palabra y el niño tiene que adivinar de qué palabra se trata, diciendo en orden los fonemas que faltan y la palabra completa</p> <p><b>Instrucción:</b> Te voy a presentar una serie de figuras, para cada una de ellas te voy a decir el sonido inicial y final del nombre de la figura y tú tendrás que decirme los sonidos que faltan para completar la palabra.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Fijate bien en la siguiente figura. Su nombre comienza con el sonido /M/ y termina con el sonido /A/ los sonidos que faltan para completar la palabra son /E/ y /S/, MESA.</p>	30 min	<p><b>Ejercicio 1:</b> Hoja con 25 palabras Fichas de color azul/círculos Ejercicio 2: Lista de palabras de uso frecuente</p>
		30 min	

