



UNIDAD AJUSCO

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DIRIGIDA A TRES
SUJETOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA QUE PRESENTAN
DIFICULTADES EN LA LECTURA PARA IDENTIFICAR LOS
FONEMAS-GRAFEMAS EN LAS PALABRAS.

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

ANA LUZ MENDOZA
FLORES

LIZBETH MONFIL PÉREZ

DENISE PARRA
RODRÍGUEZ

MTRA. CELIA MA. DEL PILAR
ARAMBURU CEÑAL

MÉXICO, D.F

2009

Agradecimientos.

Durante este proceso y no sólo de haber hecho la tesis, sino desde el inicio de la carrera, estuvieron presentes algunas personas que nos ayudaron a fortalecernos con su apoyo incondicional, por lo que no podemos dejar de agradecerles:

*A mi mamá, porque sin ella
no podría haber llegado a este
punto.*

*Porque en esta etapa tan larga y
de momentos muy difíciles que
aún no pasan, pero que
superaremos ha
logrado que siguiera avanzando
hacia
mi objetivo.*

Atte. Denis

*A Omar, que es el amor de mi vida
porque desde que lo conocí mi vida
cambió por completo.*

*Aunque estamos pasando
por un momento de crisis emocional,
quiero agradecerte por el apoyo
que me has dado
en esta situación que
es tan difícil para ambos.*

*A mis hermanos, porque de cierto modo,
impulsaron en mí la lucha de ser una
mejor persona;
porque hicieron darme cuenta que el
mayor logro
surge del esfuerzo y la dedicación; pero
sobre todo*

*por existir y por ser tres piezas
fundamentales en mi vida.*

Atte. Liz

*Quiero agradecer a mis padres, porque sin
escatimar esfuerzo alguno
han sacrificado gran parte de su vida para
formarme;
inculcándome siempre: valores morales y
profesionales.*

*Valores que sé que nunca podré pagar
ni aún con las riquezas más grandes del
mundo.*

*Por todo el tiempo que me dedicaron y por
estar conmigo. ¡Mil gracias!*

Atte. Liz

Quiero dar las GRACIAS

*A DIOS, por permitirme dar y compartir este
regalo a mi familia, amigos y compañeros
que han estado en mi camino, tanto de forma
personal como profesional.*

Atte. Luz ranita

*A Chantal, porque además de ser
mi hermana es mi mejor amiga y
he necesitado de su cariño y comprensión
en momentos de desesperación de los cuales
he salido gracias a su apoyo.*

Atte. Denis

*A mi hermano Sergio que es una parte
fundamental en mi vida, que aunque es
el más pequeño se que puedo contar con él.
Y el que sabe que esta tesis es “Un camino a
Wrestlemania XXV” jaja.*

Atte. Denis “niña Hardy”

A mis padres, por darme la vida, a mis hermanos por estar a mi lado, en este proceso de formación en el que los obstáculos son los que nos hacen tener los pies en la tierra, y ellos han logrado parte de lo que soy.

Atte. Luz ranita

Así mismo quiero agradecer a mis compañeras (os), amigas (os), de esta carrera y tesis por confiar en mí y apoyarme en este trabajo en equipo, y aunque se que el destino nos llevará por caminos diferentes, espero nunca olviden que somos amigas.

Haciendo hincapié que aunque no aparezcan sus nombres, son parte no de un libro, donde estén escritos, sino de mi corazón, los quiero mucho a todos.

Atte. Luz ranita

Asimismo agradezco a mis amigas, amigos, familiares en general, y en fin a todas aquellas personas que confiaron en mí, que me apoyaron cuando más los necesitaba y que me hicieron sentir que nunca estaba sola. A estos les doy las infinitas gracias porque sin ustedes hubiera sido más difícil culminar este logro.

Atte. Liz

Es así como hoy en día les agradezco a ustedes por ser parte de una LUZ, en este camino tan largo, en donde hoy después de mucho tiempo he aprendido a valorar muchas cosas y una de ellas es la ausencia ante mis seres queridos; pero hoy en día esta la recompensa con un gran regalo, el cual es poder compartir con ustedes este gran día.

Queremos agradecerle a Celia, porque nos apoyó y orientó en la realización de éste trabajo, por corregirlo tan minuciosamente y darnos la posibilidad de mejorarlo. tenemos que agradecerle por sus consejos y críticas, pues sin ellos no hubiéramos podido concluir la tesis. Por eso de esta forma te decimos gracias Celia por orientarnos e instruirnos con la mejor actitud desde el principio, por insistir tanto para que se diera este proceso, pero sobre todo por jalarnos al camino del bien y reforzar lo que hoy hemos logrado.

Atte. Ana Luz, Denis y Liz

Resumen.

La presente investigación muestra el diseño y aplicación de una intervención psicopedagógica relacionada con dificultades en la identificación de fonemas y grafemas en el proceso de la lectura asociada a la dislexia, con el objetivo de que sujetos de 2º año de primaria mejorarán su proceso lector.

Para ello se trabajó con una muestra de dos niñas y un niño, a quienes se les evaluó mediante una lista de comprobación de sonidos básicos (Maldonado, 1991, citado en Thomson, M, 1992), una hoja de análisis de los errores de lectura y deletreo (Snowling, 1982, citado en Thomson, M, 1992), y una pauta de observación orientada a conductas perceptivas/motoras/memorísticas, para que en base a esta se les aplicará una serie de actividades que permitieran el desarrollo de la dificultad de la asociación de los fonemas-grafemas en la lectura, basadas en la enseñanza de las letras del alfabeto, formación de las sílabas simples, hasta llegar a formación de palabras, frases y oraciones.

Finalmente para obtener la eficacia de dicho programa de intervención se comparó el antes de lo que las dos niñas y el niño hacían y el después de lo que pudieron mejorar.

Índice

Introducción.....	VII
Planteamiento del problema.....	IX
Justificación.....	IX
Capítulo 1. Dificultades de aprendizaje.	11
1.1 Teorías de las dificultades de aprendizaje.....	14
1.2 Tipos de dificultades de aprendizaje.....	18
1.3 Dificultades de la lectura.	21
Capítulo 2. Dificultades de la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica.....	25
2.1 Factores que influyen en las dificultades de la lectura para asociar fonemas- grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica	26
2.2 Tipos de dificultades de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica).....	29
2.3 Características de los(as) niños(as) con dificultades de lectura para asociar fonemas- grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica.....	34
Capítulo 3 Método sintético y analítico para el desarrollo de la lectura relacionado a las dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras.....	38
3.1 Método analítico para el desarrollo de la lectura asociado a las dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras.....	46
3.2 Metodología de los fonemas-grafemas para el desarrollo de la lectura asociado a la lectura carencial o disléxica.....	52
Capítulo 4. Evaluación de las dificultades en la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica.....	66
4.1 Pruebas criteriosales.....	67
4. 2 Pruebas de habilidad y ejecución.....	75

Capítulo 5. Método.....	90
Objetivo general.....	90
Objetivos Específicos.....	90
5.1 Sujetos.....	90
5.2 Escenario.....	90
5.3 Materiales.....	91
5.4 Instrumentos.....	91
5.5 Procedimiento.....	92
Capitulo 6. Resultados del diagnóstico y la intervención.....	104
6.1 Fase I. Resultados del diagnóstico de los sujetos.....	104
6.2 Fase II. Resultados de la aplicación del programa de intervención.....	114
6.3 Fase III. Evaluación del impacto del programa.....	135
Conclusiones.....	139
Referencias.....	143

Introducción

Debido a que cada año existe una cantidad significativa de niños(as) que presentan riesgo de fracaso en el aprendizaje escolar y específicamente en el aprendizaje y desarrollo de la lectura, surge la interrogante de que si ¿Los problemas en lectura carencial o disléxica están relacionados con la dificultad para identificar los fonemas-grafemas en las palabras? ya que a partir de éstos, el(la) niño(a), llega a interiorizar los signos, a proceder al estudio de las sílabas, palabras y frases, y así lograr una comprensión significativa del texto (Lebrero y Lebrero, 1999).

Para ello, el presente trabajo está dividido en seis capítulos: el primer capítulo, habla sobre las dificultades de aprendizaje, en el cual se desarrollan las teorías, tipos de estos problemas de aprendizaje, además de hacer hincapié en las dificultades de la lectura.

En el segundo capítulo, se exponen las diferentes dificultades de la lectura para asociar los fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica, desarrollando así los factores que influyen en esta dificultad; así como los tipos de dificultad de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) y características de los sujetos que presentan dicha problemática.

El tercer capítulo, aborda el tema del método sintético y analítico para el desarrollo de la lectura relacionado a las dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras, en el cual se marcan algunas ventajas e inconvenientes de la aplicación de dichos métodos.

En el cuarto capítulo se aborda la evaluación de las dificultades en la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica, donde se mencionan las pruebas estandarizadas que se utilizaron como complemento para el diagnóstico de los sujetos.

Dichos contenidos han de ser fundamentales para plantear el proceso de una intervención psicopedagógica de dos niñas de 7 años y un niño de 8 años, que cursan el segundo año de primaria del turno matutino, en la colonia López Portillo de la Delegación Iztapalapa, con dificultades para asociar los fonemas-grafemas dentro de la lectura.

El quinto capítulo habla sobre el método utilizado para la investigación haciendo referencia a los objetivos, sujetos, escenario, materiales, instrumentos y pruebas a utilizar en el diagnóstico de las dos niñas y el niño.

El sexto capítulo recopila las tres fases utilizadas en el diagnóstico e intervención de los sujetos, es decir en la fase I, se aborda el diagnóstico de los sujetos obtenido de las pruebas criteriales y en las pruebas de habilidad y ejecución.

Con referente a la fase II se aborda el diseño y aplicación del programa de intervención, presentando los objetivos, procedimiento que se utilizó para la elaboración de dicho diseño de intervención, mismo que está basado en el método sintético. Tal método según Jiménez y Artilés (1995) es aquel que partiendo del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas) tienen como objetivo final que el(la) niño(a) conozca y domine las estructuras más complejas (frases, texto).

En la fase III se habla sobre los resultados obtenidos en el proceso de evaluación en los sujetos, así como los avances logrados durante la aplicación del programa.

Por último se dan las conclusiones y sugerencias que han de ser tomadas en cuenta para obtener progresos más significativos en el proceso de adquisición de la lectura de los sujetos.

Planteamiento del problema.

¿Los problemas en lectura carencial o disléxica de dos niñas y un niño que cursan el 2º año de educación básica están relacionados con la dificultad para identificar los fonemas-grafemas en las palabras?

Justificación

Este tema se eligió porque es importante entender qué dificultades en la lectura presentan los(as) niños(as), ya que sirve al educando principalmente para comunicar y desarrollar capacidades lingüísticas, puesto que ésta es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, porque para aprender los conocimientos requeridos en la escuela, el alumno(a) utiliza siempre la acción de leer al seguir instrucciones, conocer nuevos temas; y si el(la) niño(a) no logra comprender lo leído, tendrá una dificultad en todo su proceso de aprendizaje.

Por tal motivo, surge el interés de aplicar el análisis estructural en lo que se refiere para ayudar a pronunciar y comprender el sentido de las palabras de los(as) niños(as), mismo que debe aparecer en los primeros grados de primaria y desarrollarse eficazmente en todos los demás grados (Horrocks, 1982).

Puesto que en estos grados es cuando el(la) niño(a) debe aprender a leer, aprender a decodificar, aprender a asignar un sonido a cada letra y aprender a darle sentido a los textos, y de esa forma ir desarrollando en el transcurso de su aprendizaje, la identificación de los fonemas-grafemas como prioridad de un factor lógico y técnico dentro de la lectura y la escritura, en el que dentro de su proceso de aprendizaje, como marcan Lebrero y Lebrero (1996), se caracteriza por seguir una progresión sintetizadora: inicialmente abordando las escrituras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en estructuras más amplias (palabra, frase).

Así, como una de las labores de las psicólogas educativas es fomentar en el(la) niño(a) el entendimiento de la lectura, logrando que descubra las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es asunto de saber cómo mirar, sino de saber qué es lo que hay que buscar, de manera que aprender a leer se convierta en poco

más que memorizar las reglas de decodificar y en practicar su uso, sino además comprender y entender lo que se ha leído.

Por ende, se considera elaborar y diseñar estrategias necesarias y eficaces para los(as) alumnos(as) de segundo año de primaria con los que se está trabajando. Esto encaminado a desarrollar en dichos sujetos el conocimiento para identificar los fonemas-grafemas en las palabras, permitiéndoles, a su vez, un mejor desarrollo en la lectura y, así evitar la reprobación y el bajo rendimiento en otras áreas o actividades académicas.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DIRIGIDA A TRES SUJETOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA QUE PRESENTAN DIFICULTADES EN LA LECTURA PARA IDENTIFICAR LOS FONEMAS-GRAFEMAS EN LAS PALABRAS

Capítulo 1. Dificultades de aprendizaje.

Cuando se habla de problemas de aprendizaje inmediatamente se piensa que dicho término sólo engloba a aquellos(as) niños(as) con síndrome de down, autismo, ciegos, sordos, etc., es decir a todos(as) aquellos(as) que presentan una dificultad motriz, intelectual o perceptiva pensando que ellos(as) son los únicos que presentan conflictos para aprender; sin tomar en cuenta que niños(as) aparentemente “normales” pueden presentar dificultades de aprendizaje, ya que a pesar de estar en un grado donde debería ya saber leer, multiplicar, sumar y dividir, el(la) niño(a) simplemente no lo hace.

Por lo mismo estos problemas de aprendizaje se asocian muchas veces a que el(la) niño(a) no es bueno(a) para la escuela, que el(la) profesor(a) es el(la) que no enseña bien, incluso que la escuela es la que no cuenta con un buen nivel, todo esto tratando de buscar culpables por los cuales el(la) niño(a) lleva bajas calificaciones.

El buscar un responsable en el fracaso escolar del(la) niño(a) produce aislamiento y pérdida del deseo...El(la) niño(a) se siente desvalorizado(a) y distinto(a). Se desconcierta, pues no entiende que le solicitan. Se aísla, se desinteresa (Schlemson, 1998); todo esto a causa de sus problemas de rendimiento en su intento en formar parte del grupo.

De esta manera, considerando los problemas de aprendizaje que presentan estos(as) niños(as) aparentemente “normales”, conviene definir el término de dificultad de aprendizaje, el cual ha sido puntualizado por diferentes autores, desde 1962, se conceptúa como una dificultad o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, u otras áreas escolares resultantes de un hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual (Kira, citado en Nicasio, 1998). En 1993 aparecieron tres definiciones con una viabilidad profesional, consideradas en el Congreso Nacional sobre la Prevención de las Dificultades de Aprendizaje y Dislexia (citado por Arranz, 2005), las cuales se comentan a continuación:

- La USOE (United States Office of Education, traducido como Oficina de Educación de los Estados Unidos) dice que el término problemas de aprendizaje específico quiere decir que es una dificultad en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos.

El término incluye condiciones tales como hándicaps perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El término no incluye a los(as) niños(as) que presentan problemas de aprendizaje que son primariamente el resultado de déficits visuales, auditivos o motores o retraso mental, o alteraciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas. (USOE, citado en Nicasio, 1998);

- El ICLD (Interagency Committee on Learning Disabilities, traducido como Comité sobre problemas de aprendizaje) concluye que las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de conflictos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas o de habilidades sociales.

Estas dificultades pueden ser propias al individuo y se presume que son debido a la disfunción del sistema nervioso central. Incluso aunque un problema de aprendizaje puede ocurrir contiguamente con otras incapacidades (p. ej., déficit sensoriales, retraso mental, problemas emocionales o sociales), con influencias socio-ambientales (p. ej., diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos), y especialmente dificultades por déficit de atención, todos los cuales pueden causar dificultades de aprendizaje, ésta no es el resultado directo de estas influencias o condiciones. (Interagency Committee on Learning Disabilities, citado en Bravo, 1996);

- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), traducido como Comité Nacional de articulación sobre problemas de aprendizaje. La dificultad de aprendizaje (DA) es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo que se distingue por sus dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos conflictos son intrínsecos, al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y

pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital (life span). Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autocorrección, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. (NJCLD, citado en García, 1998).

Es así como éstas definiciones engloban términos esenciales para entender lo que es un problema de aprendizaje, mismos que se pueden conjuntar en una sola definición establecida por el psicólogo Hammill (1995), refiriéndose a ella como un grupo heterogéneo que se manifiesta por las dificultades en la adquisición y uso de la audición, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o habilidades matemáticas.

Aunque un problema del aprendizaje puede producirse en relación con otras capacidades diferentes, como son: deterioro sensorial, retraso mental, conflictos emocionales y sociales, o debido a influencias ambientales, diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada y factores psicogenéticos. Por eso es importante poder identificar cada uno de los problemas presentados por los(as) niños(as), a través de sus habilidades en base a las demandas de las tareas asignadas, para la identificación de rasgos relevantes, dentro de las dificultades de aprendizaje.

Ya que al entender a los problemas de aprendizaje como una dificultad en algunas habilidades como el leer, escribir, de razonamiento, etc., es preciso, considerar algunas teorías que explican el por qué aparecen ciertos problemas de aprendizaje en algunos(as) niños(as), que causan no sólo un bajo rendimiento escolar, sino además un aislamiento del resto de sus compañeros(as), mismas que destacan a la dificultad no sólo cómo un problema que reincide en el(la) niño(a), sino además que es ocasionado por el propio contexto en el que el individuo se desenvuelve.

1.1 Teorías de las dificultades de aprendizaje.

Hay que tener en claro que la dificultad de aprendizaje no recae sólo en el(la) niño(a), sino además en todo lo que acontece a su alrededor desde aspectos familiares, culturales, escolares, etc. Por lo tanto el enfoque de atención al niño(a) en su aprendizaje ha de ser multidisciplinario, en diálogo cooperativo en la solución de problemas dentro de un marco integral (Schlemson, 1998), que se refiere a tres enfoques, los cuales se describen a continuación:

1. *Enfoque ecológico o histórico-cultural:* Referido a la interacción social abarcada por Vigotsky en 1989, la cual data que no sólo hay que basarse en una serie de pruebas o tests psicológicos para determinar la capacidad intelectual del(la) niño(a), sino además resaltar los aspectos o capacidades ya conseguidas por el(la) niño(a), así como las que aún no ha alcanzado.

Asimismo destaca que en el desarrollo integral del(a) niño(a) hay dos líneas: el biológico y cultural de la conducta, que “están representados en la biogénesis por separado, como líneas libres e independientes, constituyendo el objeto de estudio de disciplinas psicológicas diferentes. Toda la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores del(la) niño(a) se encierra en que dichas líneas están fusionadas en la ontogénesis, formando un proceso único” (Dubrovsky, 1998: 9).

En este sentido para entender la importancia del enfoque histórico-cultural vigotskyano, es necesario destacar cuatro puntos principales que hay que tomar en cuenta en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Tales puntos son:

- a. Basarse en que tanto las habilidades como las capacidades del individuo son el resultado de su historial de maduración, y por ende la internalización de sus conocimientos previos, mientras que los logros que alcanza en el diálogo con el(la) docente, o el(la) aprendiz-maestro(a), son expresiones del desarrollo futuro; mismos que son conseguidos a través de actuar en la zona de desarrollo próximo. La cual es concebida como la distancia media entre lo que el(la) niño(a) es capaz de hacer solo(a) y lo que es capaz de hacer con ayuda.

Por lo tanto se concibe al docente como el(la) organizador(a) de contextos de aprendizaje desarrollantes a través del diseño de actividades (Dubrovsky, 1998), considerando que tratándose de niños(as) con dificultades de aprendizaje es necesario incluirlos en todas las actividades adaptándolas de acuerdo a sus posibilidades.

- b. Basarse en la reflexión y respuesta personal, la cual es concebida como que el(la) alumno(a), aprende de forma activa, personal y afectiva en procesos interactivos con el contexto físico y social. Incluyendo la integración, que trata de constituir a todos(as) los(as) niños(as) en las diferentes actividades del aula escolar, haciéndolos partícipes en el aprendizaje de una manera armónica y compleja de forma integrada.
- c. Basarse en la transformación y crecimiento, donde el aprendizaje supone la conquista de nuevos niveles de conocimiento, la conquista de nuevos niveles de conciencia, de pensamiento, de creatividad, de poder transformador o liberador en terminología de Freire (citado en Bendersky, 2004), es decir, cambiar los sentimientos negativos acerca de la escuela en aprendizajes positivos.
- d. Referirse a la globalidad ecológica, equilibrio y ajuste, que actúan en diversos sistemas y subsistemas, interactuando la cultura, la familia, la escuela, el(la) alumno(a), la comunidad como un todo.

Con base en estos cuatro puntos no se puede hablar de un(a) niño(a) con dificultades de aprendizaje hasta que no se hayan identificado todos los factores, pues se demuestra que la educación y la enseñanza guían y conducen el desarrollo, por lo tanto el aprendizaje y el desarrollo psíquico están interrelacionados desde los primeros días de vida del(la) niño(a) con la ayuda del adulto o un(a) compañero(a) más capaz.

- 2. *Enfoque gestáltico*: Está basado en la psicología piagetiana que considera que las imágenes son una especie de intermediarias entre las percepciones y la inteligencia, donde puede comprobarse cómo la información y el conocimiento se construyen con los elementos de dichas imágenes (Bendersky, 2004).

Es así, como la capacidad para crear imágenes globales son variables pues determinan la comprensión del lenguaje oral y escrito, es por eso que un conflicto para

introducir dichas imágenes puede crear dificultades en diferentes aspectos como en la comprensión lectora, comprensión oral del lenguaje, expresión oral del lenguaje, expresión del lenguaje escrito y problemas en el seguimiento de instrucciones.

Por consiguiente, la capacidad de crear imágenes gestálticas hace referencia a la lectura o al lenguaje oral y permiten razonar, interpretar, recordar, sacar conclusiones, en una palabra a comprender, así cuando un texto o una conversación permite la construcción de estos modelos mentales es bien comprendido, cuando no somos capaces de ver o imaginar las totalidades con cierto sentido, el mensaje del texto o el que tratamos de transmitir a otra persona no es bien comprendido.

3. *Enfoque neuropsicológico*: Finalmente, en este enfoque se puede ver la línea de Rourke (1994) y colaboradores (citados en Nicasio, 1998), quien considera que las dificultades de aprendizaje pueden centrarse en aspectos concretos como la percepción y los procesos psicolingüísticos, por tanto una de las líneas de trabajo del enfoque neuropsicológico es el estudio de las dimensiones psicosociales y académicas de las dificultades de aprendizaje. La hipótesis de Rourke (1994) citado por Nicasio (1998) puede enunciarse en un triple nivel:

- a. Las dificultades de aprendizaje no son sino la manifestación de déficits básicos de tipo neuropsicológico;
- b. Los subtipos de dificultades de aprendizaje pueden conducirnos a las dificultades en el funcionamiento académico y/o psicosocial; y
- c. La creencia de que sólo desde un marco neuroevolutivo es posible dar cuenta de la conexión entre las dificultades académicas y de aprendizaje social, dificultades de aprendizaje y déficits neuropsicológicos. El marco neuroevolutivo o de desarrollo podrá asumir la evolución de los activos y déficits académicos, adaptativos o socioemocionales, demandas vocacionales, etc., en un contexto social y cultural complejo y en un continuo cambio (Rourke y del Dotto, citados en Martínez, 1990).

Es así como se pretende que con este triple nivel se pueda ejemplificar como es que cada individuo que falla dentro de un subtipo de dificultad de aprendizaje particular exhibe

una estrecha aproximación al patrón de habilidades neuropsicológicas y déficits que caracterizan el subtipo. Por ende el enfoque neuropsicológico de la evaluación contempla algunos rasgos que permiten identificar las dificultades de aprendizaje, los cuales mencionaremos a continuación (Rourke y del Dotto, citados por Mercer, 1991):

- La comprensividad. Enfatiza las habilidades, lo positivo. Implica una evaluación amplia de habilidades y aptitudes que se supone favorecidas por el cerebro: tareas sensoriales, perceptivas, motrices y psicomotrices, atencionales, amnésicas, lingüísticas, formación de conceptos, resolución de problemas, prueba de hipótesis y a niveles diferentes de complejidad y al nivel automático y de novedad, desde el procesamiento de la información simple, de coordinación de informaciones, etc.
- Procedimientos susceptibles de una variedad de métodos de inferencia. Permiten la aplicación de diferentes métodos de extracción de inferencias, lo que posibilita la interpretación del nivel de ejecución, la extracción de posibles signos patognomónicos, diferencias individuales y la extracción de informaciones sobre la parte derecha e izquierda del cuerpo.

Dichos rasgos son fundamentales para el uso de procedimientos estandarizados y normativos, pues esto permite analizar los cambios en relación con la edad y desviaciones respecto a las normas de desarrollo.

Así, en consecuencia se puede observar que el enfoque neurológico, básicamente le interesa profundizar en el conocimiento del cerebro y en su funcionamiento y, por otro lado el papel de la conducta es secundario. Es por eso que lo que se busca es una asociación entre una lesión cerebral en un área circunscrita y un deterioro del rendimiento en una prueba concreta.

En la presente investigación se toma en cuenta al enfoque ecológico o histórico cultural, establecido por Vigotsky en 1989 (citado en González, 1995), pues para identificar las diferentes dificultades presentadas en el niño y en las niñas con las (los) que se está trabajando se están considerando sus habilidades y capacidades como resultado de su nivel de maduración; su forma de reflexión, respuesta, transformación y crecimiento del aprendizaje y la globalidad ecológica con equilibrio y ajuste, que se da

por la interacción del(a) niño(a) con sus distintos contextos y que como ha de saberse juegan un papel muy importante en el aprendizaje de los sujetos.

De acuerdo a lo revisado se pasa a describir la clasificación de las dificultades de aprendizaje, mismas que dependiendo de sus características, permiten situar en qué tipo de dificultad se sitúa el(la) niño(a) o si es que éste(a) presenta alguna problemática en el aprendizaje.

1.2 Tipos de dificultades de aprendizaje.

Antes de intentar identificar una clasificación de las dificultades de aprendizaje, es importante mencionar cómo se concebían estos problemas, es así como Silver (citado en Nicasio, 1998) elabora en 1940 una clasificación de los(as) niños(as) con dificultades de aprendizaje, el cual los señala como *trastornados(as) emocionalmente; retrasados(as) mentales* o como *desaventajados(as) culturales*.

Con ello, una vez diagnosticado el problema específico de aprendizaje, se le dieron nombres a cada uno, así “a la dificultad de lectura se le denominó dislexia; a los problemas del lenguaje se les llamó disfasias; cuando se trataba de problemas de escritura se referían a disgrafías; y finalmente si el problema estaba en las matemáticas se le denominó discalculia”, referidos a un problema de desarrollo o de retraso del mismo; de no aprendizaje de una habilidad o área de habilidades (Schlemson, 1998: 54).

Asimismo otra clasificación de las dificultades de aprendizaje es la dada por la DSM IV, aunque cabe mencionar que ésta es de carácter médico e incluye las dificultades de aprendizaje dentro de los problemas específicos del desarrollo.

Esta clasificación incluye dificultades caracterizadas por un desarrollo inadecuado de las habilidades específicas relacionadas con el lenguaje, la coordinación motriz y el rendimiento académico, que no se deben a problemas físicos o neurológicos demostrables, a conflictos generalizados del desarrollo, a retraso mental, ni a falta de oportunidades educativas (APA, citado en Santiuste, 2000).

El DSM IV clasifica, los problemas de aprendizaje en torno a 5 ejes:

- En el eje 1 caen los problemas de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, las dificultades del aprendizaje, de las habilidades motoras y de la comunicación.
- En el eje II se sitúan los problemas de la personalidad y el retraso mental.
- En el eje III estarían las enfermedades médicas.
- En el eje IV estarían los problemas psicosociales y ambientales.
- Por último en el eje V se sitúa la evaluación de la actividad global del sujeto (Villanueva, 1971).

Con base en esos 5 ejes es recomendable realizar el diagnóstico de las dificultades desde el inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia, utilizando pruebas estandarizadas aplicadas individualmente y que evalúen el nivel de desarrollo intelectual y el nivel de desarrollo en la habilidad académica deficitaria.

Es así como el presente trabajo de investigación acerca de la dificultad de la lectura en niños(as) de primaria, incluye los conflictos de inicio en la infancia, los cuales la DSM-IV ha de clasificar de acuerdo al nivel o grado de dificultad que se pueda presentar en:

I. Las dificultades del aprendizaje, que incluyen: los problemas de la lectura, los problemas de cálculo, el déficit de la expresión escrita, y las dificultades del aprendizaje no especificado;

II. Los problemas de las habilidades motrices, subdivididos en: el déficit del desarrollo de la coordinación;

III. Los disturbios de la comunicación que pueden ser: las dificultades del lenguaje expresivo, los problemas mixtos del lenguaje receptivo-expresivo, los déficits fonológicos, el tartamudeo y las dificultades de la comunicación no especificados (en general, los conflictos de voz) y;

IV. Los déficits específicos del desarrollo, no especificados, como por ejemplo: las afasias que cursan con epilepsia en la infancia (síndrome de Landau), los problemas específicos del desarrollo en el deletreo. Esta dificultad que tiene mucha relevancia para los lenguajes no transparentes puesto que no se da correspondencia entre el habla y la escritura, como en inglés, es poco relevante en los lenguajes transparentes como el italiano o en el castellano (aunque en menor medida) (Brown y Ellis, citados en Fernández, 2001).

Siendo que tales dificultades son determinantes para saber qué tipo de problemática presenta el(la) niño(a) en la lectura y entender que existen varias clasificaciones y causas por lo que se dan dichas dificultades, entre ellas y quizá la más reconocida es la dislexia, pero no hay que confundir que si un(a) niño(a) no sabe leer adecuadamente o incluso escribir palabras correctamente, ya sea porqué confunde letras, porqué se las come o porqué las intercambia de lugar; presenta dislexia, primero hay que hacer una evaluación o diagnóstico que permita ver cuál es el problema que impide que el(la) niño(a) pueda comprender el texto y escribir algunas palabras.

Otro tipo de clasificación de las dificultades de aprendizaje la menciona Fernández (2001) dividiéndolas en taxonomías en función de: los niveles de logro; los perfiles cognitivos o neuropsicológicos; y los sistemas multinivel jerárquicos. Así su clasificación está basada en los patrones de habilidades académicas hechas por Border (1973), el cual estableció la existencia de tres subtipos:

1. “El disfonético caracterizado por el déficit en el análisis de las palabras y en las habilidades relacionadas con la captación de la palabra;
2. El diseidético caracterizado por la existencia de déficits en la memoria visual y en la discriminación visual y;
3. El tipo combinado disfonético y diseidético” (Border, citado en Nicasio, 1998: 89).

Con esta serie de componentes se pueden localizar dificultades o ineficacias que determinarán el grado de dificultad lectora que presenta un(a) niño(a) dentro de su

desarrollo y de esa manera diagnosticarlo(a), para posteriormente tratar el problema con más precisión dependiendo del subtipo donde presenta dicho conflicto.

Ahora bien, una vez hablado sobre las dificultades de aprendizaje en general, se pasará a mencionar la dificultad específica en el área de la lectura, mencionando primero algunas de las clasificaciones que se le han dado a esta dificultad, para posteriormente pasar a las dificultades para identificar fonemas-grafemas en las palabras, que es el tema a tratar de acuerdo a la investigación a realizar.

1.3. *Dificultades de la lectura.*

Antes que nada hay que definir a la lectura como “la construcción del significado o la decodificación de sonidos, pues más que una simple actividad de decodificación, se le entiende no como un proceso mecánico en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unir las, pensar qué dicen, sino como un proceso en el cual el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor, utilizando para ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que ponen en marcha al leer” (Alliende, 2000: 22).

Así la lectura encierra una serie de operaciones indispensables todas para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, entre otras.

Por lo tanto la lectura exige coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto. Ya que aprender a leer requiere el uso del lenguaje de manera más consciente, formal, deliberada y descontextualizada (Bono, 2000).

Dada la complejidad del aprendizaje de estas actividades llega a convertirse en una preocupación para profesores(as) y alumnos(as), por lo cual es necesario reflexionar sobre las siguientes interrogantes: ¿Qué problemas en la ejecución de la lectura presentan los(as) niños(as) considerados con problemas de aprendizaje? ¿Cómo

identificar el origen de los problemas? ¿Cómo favorecer la comprensión y el aprendizaje a través de la lectura?, para que en base a estas se identifiquen algunas alteraciones de la lectura que originan en el(la) niño(a) dificultades al leer como titubeos, falta de conocimiento de las palabras, repeticiones, etc.

Así de acuerdo a Crystal (citado en Cairo y otros, 2001), de todas estas dificultades, se detectan cuatro grupos de errores de lectura que son:

1. Lectura carencial o disléxica. Aparición de varios errores en el proceso de leer: omisión de letras, sílabas o palabras, confusión de letras, de sonidos o formas semejantes, cambiar de lugar las letras o las sílabas etc.

2. Lectura con fallas de ritmo. Entre las que se destacan:

- Lectura bradiléxica: el(la) alumno(a) lee lentamente, con mucha pausa, aunque sin cometer errores;
- Lectura taquiléxica: el(la) alumno(a) imprime velocidad en su lectura, se apresura demasiado; y
- Lectura disrítmica o desordenada: gran desorden al leer, de pronto lee rápido, como puede hacerlo pausadamente, pero siempre sin guardar el orden, ni respetar las pausas y los signos de puntuación.

3. Lectura con fallas del conocimiento. Las cuales son:

- Lectura mnésica: el(la) alumno(a), de tanto oírlo o repetirlo, ha aprendido el texto de la lectura de memoria y aparentemente lee con corrección, pero en cuanto se le indica que lea una determinada palabra, sílaba o letra, es incapaz de hacerlo, porque no sabe leer; y
- Lectura imaginaria: este tipo de lectura se encuentra principalmente en primero y segundo grado, el(la) niño(a) de lectura imaginaria tampoco sabe leer, para hacerlo se vale de las laminas que ilustran el libro, o inventa un texto, pretendiendo describirlo.

4. Lectura con dificultades en la globalización. Entre las cuales están:

- Lectura arrastrada: los(as) alumnos(as) que responden esta dificultad padecen problemas de la motricidad ocular o del campo visual, no se hallan en condiciones para captar en forma global, total, las palabras que leen. De ahí que prolonguen la pronunciación de la sílaba o la repitan, para ir abarcando con la vista el resto de las palabras, que al final leen;
- Lectura repetida: estos(as) alumnos(as) repiten en voz alta varias veces, las primeras sílabas;
- Lectura repetidas silenciosa: el(la) alumno(a) realiza las repeticiones en voz baja, para después leer correctamente; y
- Lectura de tipo mixta: se trata de una lectura arrastrada y repetida.

Todo esto ocasiona problemas en la lectura de nuevas palabras; una lectura más pobre de pseudo palabras; dificultad para ejecutar diversas tareas de memoria a corto plazo; una conciencia pobre de la estructura sonora de las palabras antes de empezar a leer; una pobre comprensión de lo que han leído y dificultad para sacar partido de unidades sintácticas más amplias como los sintagmas y el lenguaje hablado.

Es así como, de acuerdo a estas consideraciones sobre los diferentes problemas que puede presentar un(a) niño(a) en la lectura se puede detectar en qué área el(la) niño(a) tiene más dificultad, para así como psicólogas educativas intervenir y por ende ayudarlo(a) a ir superando poco a poco el problema, mediante un programa de intervención basado en ejercicios de lectura de letras; sílabas, palabras y oraciones (acorde a la edad del(la) niño(a)) en correspondencia al grafema-fonema.

Ahora bien, como se mencionó existen distintas dificultades de lectura, sin embargo la más reconocida es la lectura carencial o disléxica, que ha sido aludida como un problema genético en el cual el(la) niño(a), teniendo todos los recursos para poder leer y no presentando problemas emocionales con los padres, o por otra causa, aún se le dificulta leer. Por consiguiente es conveniente abordar este tema con más detalle para

entender mejor a quienes se les ha considerado como niños(as) con dificultades de la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras.

Capítulo 2. Dificultades de la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica.

Muchos profesionales han intentado definir esta dificultad educativa. Aunque, entre las distintas definiciones y filosofías existen diferencias notables. Por ejemplo, la lectura carencial o disléxica se empezó a conceptualizar hace muchos años por el doctor Samuel Orton (citado en Dale, 1982), neurólogo, quien usó el término *estrefosimbolia* para referirse a ella. Dicho especialista se propuso clasificar la conducta de los(las) niños(as) que perciben las letras y las palabras de derecha a izquierda, de abajo hacia arriba, o experimentan cualquier otra distorsión perceptual.

Más adelante se creó otro término, *alexia*, para designar la misteriosa incapacidad de personas inteligentes para reconocer palabras impresas. Sin embargo, puede decirse que el término *alexia*, o *ceguera para las palabras*, se encuentra todavía muy difundido entre profesionales de distintas especialidades (Dale, 1982). No obstante, en las últimas tres décadas surgieron otros términos que diferencian a las personas con incapacidad crónica para la lectura, por lo que el término que se utilizó fue: *dislexia*, *dislexia específica*, *disfunción cerebral mínima*, *lesión cerebral mínima*.

De esta manera surge el término de lectura carencial o disléxica, el cual desde el punto de vista médico, denota una serie de conductas ocasionadas por un daño o, al menos, una disfunción cerebral, ya que se destruye algún tejido del cerebro a causa de una lesión física; considerándola como un problema de carácter genético, causado por lesiones cerebrales.

Sin embargo, en la actualidad se ha considerado que la dificultad de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) no es causa de lesiones cerebrales, sino que obedece a la existencia de centros inactivos o poco desarrollados en el sistema cerebral. El problema es definido, en función del desempeño del(la) alumno(a) en la clase. De acuerdo con esta definición, la dificultad de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) puede corregirse insistiéndose reiteradamente en la enseñanza de ciertas habilidades específicas, como formación de letras, pronunciación, escritura y deletreo.

Por tanto, tomando en cuenta a Young y Tyre (1992) se puede señalar que la dificultad de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) no es propiamente una enfermedad, sino un término que se utiliza para describir síntomas de daño al cerebro; esto es, el deterioro a las funciones de la lectura. Siendo que, ciertos(as) niños(as) sólo tienen problemas para leer y deletrear palabras largas, en tanto otros(as) los tienen para reconocer las letras del alfabeto, y otros(as) con las palabras pequeñas como *a*, *es*, *por*, *pero*, etc. Algunos(as) no pueden leer bien en voz alta y otros(as) consiguen hacerlo, pero sin comprender lo que han leído.

Es así que, ante dicha circunstancia, cada vez más especialistas distinguen no simplemente entre grados de dificultad en lectura, ortografía o escritura, sino también entre tipos de dificultad de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) como profunda, superficial, central, semántica, auditiva y visual, los cuales se deben a distintos factores, que se desarrollan enseguida.

2. 1 Factores que influyen en las dificultades de la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica

Es cierto, que los investigadores desean identificar niños(as) con dificultades en la lectura, para ello han efectuado estudios de caso donde se examinan a profundidad a pequeños(as) que han sido detectados(as) con dificultades de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica), con base en estos estudios se han formulado hipótesis basadas en alguna explicación de dichas dificultades; por ejemplo, la hipótesis acerca de las causas que provienen de diversos factores como:

a) Dificultades psicomotrices. Con lo que se refiere a esta dificultad, Dupré (citado en Rebollo, 1996) fue el primero en anunciar que hay un estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices -del movimiento y acción- y las funciones psíquicas, por eso si nos basamos en una línea evolutiva, el desarrollo psicomotor va de movimientos incoordinados, a movimientos coordinados y con una intencionalidad hacia un objeto. Por ende Piky Vair (citado en Cubero, 1999), clasifica las dificultades psicomotrices en:

- Debilidad motriz: profunda, media y ligera.

- Inadaptación social y escolar en niños(as) de inteligencia normal: a) alteraciones en la actitud postural y la coordinación manual, b) alteraciones perceptivas o sensoriomotrices: disgrafía, etc., c) alteraciones psicoafectivas: inestabilidad.
- Discapacidad: a) dificultades sensoriales sordos, ciegos, etc., b) motóricos: afecciones neurológicas: epilepsia, parálisis cerebral, etc., y c) disminuidos de orden diverso: cardiopatías, asma, etc.

Estas dificultades psicomotrices pueden originar algunos problemas como son: debilidad motriz, inestabilidad psicomotriz, inhibiciones psicomotoras, torpezas y dispraxias.

b) Problemas de la percepción. Estas dificultades perceptuales, principalmente auditivos y visuales, provocan deficiencias en la atención, así se puede decir que atención y percepción son dos fenómenos psicológicos que tienen estrecha relación entre sí, que llevan a la memoria a guardar ciertas relaciones con las respuestas referidas al lenguaje, el aprendizaje y la adaptación de centralizar la atención en un estímulo escogido y la prescindencia de otros estímulos que puedan distraer.

Es así como la memoria tiene un papel fundamental, en el proceso de la lectura, puesto que ayuda a captar lo que se refiere el texto, sin tomar en cuenta otras distracciones, sin embargo el niño(a) disléxico(a), tiene dificultad para percibir ciertas letras y palabras de la lectura debido a que pueden presentar algunos grupos de anormalidades psicosenoriales, citadas por Bravo (1985), que son:

- Modificación de la cantidad de percepción, es decir, cambios cuantitativos de la percepción. Puede darse una pérdida, una disminución o una exageración. Puede ser temporal, y entonces se habla de mayor influencia de los factores psicológicos. Ejemplos: ataques de asma, de histeria, estados alérgicos, psicosis, etc. Cuando es total, se habla de lesión orgánica, deficiencia sensorial genética, etc.
- Errores de interpretación de las percepciones sensoriales: el problema es una mala interpretación. La sensación de los objetos percibidos puede ser deformada por:

- Parestesia: es una sensación tergiversada, como las impresiones de entumecimiento, hormigueo, picazón, quemadura, ardor. Aparece en niños(as) histéricos(as) e hipocondríacos(as);

- Ilusión: es la percepción desfigurada o errónea de objetos reales.

- Sensación de irrealidad: es muy rara en los(as) niños(as). Al enfermo le aparecen cosas irreales, distintas de las que percibe. Se da cuenta de ello y por eso va acompañada de angustia.

- Percepción de objetos inexistentes: alucinaciones. Son impresiones sensoriales sin estímulo externo, como por ejemplo voces, visiones, etc. El(la) niño(a) en el juego se podría decir que alucina cuando cree que maneja todo (pensamiento mágico). Los(as) niños(as) normales se dan cuenta de la irrealidad, pero los(as) psicóticos(as) no logran diferenciarla de la fantasía.

c) Dificultades del esquema corporal. La noción de esquema corporal tiene su origen a principios de siglo con Henry Head (citado en Rebollo, 1996), quien introdujo el concepto de modelo postural o imagen, por eso menciona que los cambios posturales informarían básicamente sobre el cuerpo, y la visión daría información sobre el espacio circundante y las relaciones del espacio con el cuerpo. En base a esto Schilder (citado en Rebollo, 1996), habla de una gestalt biológica y de una gestalt en continua modificación.

La gestalt biológica sería estable: depende de factores hereditarios y genéticos, mientras que la gestalt en continua modificación depende de las impresiones sensoriales y motrices y de los factores sociales-ambientales y libidinosos.

En este sentido se puede analizar y concebir el esquema corporal, integrando el punto neurológico, y clasificándolo en dos grupos:

- Desórdenes motivados por una mala organización del conocimiento corporal. Incluye, alteraciones en la percepción propio y exteroceptiva, especialmente la visual y táctil. (Lorente, 1999), así en las parálisis cerebrales hay una

discriminación táctil disminuida, además los retrasados mentales tampoco llegan a integrar todas las partes de su cuerpo.

Es decir, todas las fallas en el conocimiento del cuerpo están relacionadas con una mala organización espacial, conflictos en la lateralización y en la representación, es decir, no se puede situar el cuerpo como un objeto en un campo, en un espacio en relación con otros.

- Desórdenes de la conciencia del cuerpo y de las vivencias corporales. Entre estos se encuentran: a) Alucinosis de cuerpo completo: se da en niños(as) que han sufrido amputaciones tempranas de un miembro o de nacimiento; tienen la ilusión de tener el cuerpo completo. Es una experiencia subjetiva y se la llama 'miembro fantasma'. b) Hemiasomatognosia: se da en niños(as) con parálisis, donde hay una indiferenciación entre los(as) miembros enfermos(as) y sanos(as). c) Dificultades corporales ilusorios: se caracterizan por sensaciones de hinchazón o reducción del cuerpo o de ausencia de algún miembro o cambio erróneo.

Una vez definidos los factores que ocasionan dificultades de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica), es importante tener en cuenta como ha sido clasificada esta, puesto que engloba todo tipo de dificultad en el aprendizaje de la lectura.

2.2 Tipos de dificultades de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica).

Diferentes autores han estudiado a grupos de niños(as) con dificultades de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) y han elaborado diversas explicaciones basadas en sus propias experiencias. Sin embargo para la presente investigación nos basaremos en la clasificación de Border, (citado en Nieto, 2001), quien los(as) categoriza en:

- Dislexia diseidética o visual. Considerada como dificultad de la percepción y discriminación visual, originando una dificultad para percibir las palabras completas. (<http://www.psicologoescolar.com/PROBLEMASMASFRECIENTES/LECTOESCRITURA/>

tiposdesislexia.htm). Por lo tanto para poder diagnosticar a un(a) niño(a) con dislexia diseidética o visual se deben considerar los siguientes rubros:

1. La exploración normal de una imagen o de un texto escrito es siempre la misma y varía según el modo de lectura de la lengua a descifrar. Hay un movimiento del ojo que responde a condiciones fisiológicas humanas y a costumbres que derivan el aprendizaje. La técnica de la oculografía ha aportado a este respecto informaciones que hay que tener en cuenta (Ajuriaguerra y otros, citados en Nieto, 2001) y que son bien conocidas por los técnicos de la lectura rápida.

Por otra parte el aprendizaje de los movimientos oculares es distinto según como el texto deba leerse, ya sea de izquierda a derecha o de derecha a izquierda (árabe, hebreo) o de arriba a abajo (chino) o incluso de cualquier forma.

Así, se ha notado que en el léxico de éstos(as) niños(as), hay de manera constante, un barrido anárquico de la mirada, recorriendo el fragmento de texto englobado en el cono de visión tanto del centro a la periferia como derecha a izquierda y viceversa. (Gutiérrez y Erraste, 1993). Además establecen difícilmente el agrupamiento de las letras expresivas de una grafía, como si el sujeto no lograra organizar el espacio a leer o acordarse de esta organización establecida el momento anterior mediante un laborioso descifrado.

2. Las confusiones en el reconocimiento de signos orientados de distinta manera: n, u, b, p, q, son señalados por todos.

3. Conviene añadir una falta de precisión en la apreciación de los tamaños reflejados en la escritura, sobre todo en la script.

4. Una confusión de los caracteres de forma parecida: l i, t f, a d, m ch, u v, o a.

5. Una habitual y persistente falta de discriminación en la situación de las letras respecto a otras: les sel, un un, li il, esp sep..., etc.

6. la dificultad siempre igual en descifrar una misma palabra como si el esfuerzo anterior no hubiera aportado ninguna facilitación amnésica.

7. La considerable dificultad para seguir una línea y para pasar rápidamente a la línea siguiente; para hacer leer a estos sujetos hay que enseñar el texto a recorrer, ocultando el resto para dirigir la mirada hacia una localización más precisa de la parte a identificar o enunciar.

8. Por último, constatamos siempre una verdadera inaptitud para asociar el recuerdo de un sonido con la imagen de ese sonido representada por letras agrupadas o incluso aisladas (García, 1998).

Es por eso que el tipo más común de dislexia es la visual, que en esencia es referida, a la inhabilidad para captar el significado de los símbolos del lenguaje impreso (Dale, 1982). La dislexia visual no está relacionada con la visión en sí, ya que los(las) niños(as) con graves deficiencias visuales no son precisamente disléxicos, ya que sólo acusan una pérdida de visión.

En realidad, la mayoría de las personas que adolecen de dislexia visual obtienen resultados que están dentro de lo normal en los test de visión. Es por eso que, la dislexia visual no radica en una visión deficiente, sino en la imposibilidad de interpretar con precisión lo que se ve.

Por lo mismo, la mayoría de los que sufren de dislexia visual perciben algunas letras invertidas (con la parte de arriba vuelta hacia abajo y la derecha vuelta hacia la izquierda). Para tales niños(as) la lectura de palabras enteras en una oración plantea grandes dificultades. No sólo perciben incorrectamente los caracteres individuales, sino que también perciben invertidas las partes de algunas palabras. Cuando se producen estas distorsiones en ejercicios de lectura el(la) pequeño(a) pasa por una experiencia desorganizada, frustrante y carente de sentido.

Es así que, debido a este tipo de percepción alterada, las personas que sufren de dislexia visual se ven obligadas a trabajar con lentitud. Y aunque las exigencias de rapidez en el proceso de leer y escribir aumentan en virtud de las presiones ejercidas por los modernos planes de estudio, los disléxicos visuales no pueden lograr la velocidad requerida.

Por otra parte, los disléxicos visuales, por lo general, hallan impedimento en toda situación que les exija la comprensión de secuencias. Además que no pueden recordar el orden de los meses del año, los días de la semana o, incluso, el día, mes y año de su nacimiento. Su comprensión de las tareas del hogar y de la escuela es tan confusa como su percepción de los símbolos gráficos. En pocas palabras los(as) niños(as) disléxicos visuales presentan una comprensión defectuosa de la lectura, dificultades con el alfabeto, inversión de símbolos, dificultad para leer un texto en voz alta, errores de copia y errores gramaticales.

No obstante, este tipo de dislexia es la más fácil de corregir. Pues, retomando a Dale (1982), afortunadamente algunos(as) niños(as) pueden identificar los distintos sonidos del lenguaje oral, por lo cual les resulta relativamente fácil aprender a pronunciar los grupos de letras. Por ello, el mayor impedimento que se debe superar es su propia inhabilidad para visualizar símbolos impresos en secuencia o posición correcta.

- Dislexia disfonética o auditiva. En este tipo de dislexia los(as) niños(as) presentan dificultad para diferenciar sonidos del habla, para analizarlos y nombrarlos, además de presentar problemas para recordar series y problemas con la rima. (Rivas y Fernández, 1998).

Así pues, se ha considerado que muchos individuos que han tenido un indudable conflicto en la palabra son manifestados por un retraso del desarrollo, ocasionando una alteración en la forma de las palabras. Debido a que su lectura oral es inferior a la lectura mental, originando lentitud del habla, la costumbre de leer la palabra ya leída, deformaciones debidas al silabeo, errores en la ilación, ausencia de grupos acentúales y de puntuación, que impiden que el texto sea comprendido por el oyente o el lector (Ajuriaguerra y otros, citados por Nieto, 2001).

Además estos(as) niños(as) pueden estar también afectados por dificultades de pronunciación teniendo errores de percepción relativos a los fonemas, sobre todo en consonantes como: ch, s, j, z, f, v,; así como también presentan ensordecimientos consonánticos sin poder discriminar letras como: b = p, d = t, g = k, ch, s, f, j, z, v y g n.; además muestran alteraciones vocálicas sobre las nasales confundiendo algunas vocales cuyo sonido es muy parecido (o e o, ë é, á in) (Villanueva, 1971).

Por ello, la dislexia disfonética o auditiva es la más difícil de corregir pues radica en una inhabilidad para percibir los sonidos separados (discontinuos) del lenguaje oral. Esto es porque, como menciona (Brueckner, 1992), la dislexia auditiva guarda poca relación con la agudeza auditiva, ya que de acuerdo a los tests audiométricos se ha podido determinar que la mayoría de los(las) niños(as) disléxicos auditivos poseen una facultad de audición normal. Sin embargo no pueden identificar diferencias leves entre los sonidos vocales o consonantes, además le es difícil asociar sonidos específicos con los receptivos símbolos impresos. Como consecuencia, tienen grandes dificultades para el deletreo y la composición.

Es decir, presentan dificultad para identificar las variaciones discontinuas de los sonidos del lenguaje oral, asimismo, tampoco revisten sentido alguno para ellos(as) las reglas y generalizaciones. De igual manera, un disléxico auditivo halla similares impedimentos en repetir palabras que riman, interpretar marcas diacríticas, aplicar generalizaciones fónicas y pronunciar palabras con exactitud.

Sin embargo, a pesar de diferenciar a los(as) niños(as) por los dos tipos de dislexia antes mencionados, existen ciertas características que servirán de criterio para en un primer momento localizar a niños(as) con este problema, para las cuales el(la), profesor(a) quien es el encargado(a) del(la) niño(a) en el área escolar, se deberá percatar cuando existe una dificultad lectora que impide al(la) niño(a) avanzar.

2.3 Características de los(as) niños(as) con dificultades de lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica.

Hay que tomar en cuenta que existen ciertas características que son propias de los(as) niños(as) que presentan este problema. Por ello es necesario ubicar donde se encuentra la dificultad de percepción, de movimiento ocular, de asociación visual y auditiva, de reconocimiento, de memoria visual y auditiva, así como de expresión; para ello según, Lorente (1999) las dificultades pueden estar asociadas con:

- 1) Procesos de nivel periférico o receptivo. El primero de los procesos cognitivos necesarios para un aprendizaje normal de la lectura es el reconocimiento visual (percepción y discriminación) de los signos gráficos. Si un(a) niño(a) no discrimina visualmente las pequeñas diferencias que hay entre l y t o entre n y m o entre b y d, es difícil que logre una asociación correcta con los fonemas correspondientes.
- 2) Los procesos centrales o de significación. Son aquellos cuya complejidad, amplitud y nivel de abstracción requieren de la integración de gran cantidad de componentes cognitivos y verbales, como son la inteligencia o el pensamiento verbal abstracto.
- 3) Los procesos intermediarios. Estos son procesos cognitivos y verbales que transforman la información visual gráfica en verbal y la transfieren a los niveles superiores del pensamiento, donde adquiere significado, en cuyo déficit se originarían las dislexias, son principalmente:
 - a) La memoria verbal. Aquí los(as) niños(as) tienen una velocidad insuficiente para evocar oportunamente los fonemas retenidos en la memoria de largo término, y asociarlos con los estímulos gráficos, es decir, en la memoria fonológica. Según Jorm y Share (citados en Bima y Schiavoni, 1992) las destrezas de procesamiento fonológico (codificación en la memoria de largo término, rapidez de evocación de la memoria de largo término, eficiencia de la memoria operacional, y conciencia fonológica) tienen un efecto directo en el éxito en lectura.

Por eso, Showling (citado en Quiros y Della, 1984), piensa que el déficit de los(as) niños(as) que presentan una lectura carencial o disléxica en la memoria a corto término

origina dificultades para integrar los fonemas cuando tienen que enfrentar el aprendizaje de palabras nuevas, puesto que los(as) niños(as) no recuerdan fácilmente las palabras que deben situarse y pronunciarse dentro de una frase. Pero, esta no es la única problemática, también presentan problemas en cuanto al procesamiento fonológico.

- b) El procesamiento fonológico. Éste se manifiesta en la lentitud para asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para articular las palabras (Quiros y Della, 1984).

En este sentido Vellutino y Denckla (citados en Quiros y Della, 1984) plantean que el origen de las dificultades de la lectura está relacionado con la ineptitud que tienen los lectores deficientes para efectuar tareas relacionadas con el procesamiento fonológico de las palabras impresas. Por lo mismo se puede decir que la primera manifestación de las dificultades en estos(as) niños(as) aparece en la decodificación fonográfica, cuando el(la) niño(a) intenta un reconocimiento visual de las palabras, y su asociación con el nombre de objetos.

En base a esto Vellutino y Scanlon (citados en Bima y Schiavoni, 1992) encontraron que a nivel de la lectura inicial (segundo año básico) los(as) niños(as) con esta dificultad tienen mayores obstáculos en la decodificación de la estructura fonológica de las palabras. Por tanto la decodificación fonográfica como la comprensiva se apoya en procesos cognitivos y psicolingüísticos. Estos componentes son, principalmente, la memoria de cierto término, las habilidades gramaticales, el vocabulario, la atención y la capacidad para organizar la información.

Pero los(las) niños(as) con este problema lector no sólo presentan un déficit fonológico, sino además, tienen otras manifestaciones escolares como son: dificultad en los ejercicios perceptivos y motores, en la ejercitación rítmica, y a veces en la esfera del lenguaje (omisiones, confusiones o inversiones de fonemas, pobreza de vocabulario) (Bima y Schiavoni, 1992). Así iniciado ya el aprendizaje de la lecto-escritura se presentan las siguientes alteraciones:

- Rotaciones: se confunde letras de forma similar y se ubican mal sus elementos (b-d; p-q; u-n)

- Inversiones: modificaciones de la secuencia correcta de las sílabas, letras o palabras en la lectura, por ejemplo: el por le; sol por los; ne por en; la por al; las por sal; pro por por; golbo por globo; patol por plato; esntado por sentado; prolijo por prolijo.
- Confusiones: cambio de una letra por otra-sea gráfica o fónicamente-a causa de su pronunciación similar o incluso sin ninguna proximidad justificable, por ejemplo: laro por lado; voela por vuela.
- Omisiones: supresión de una o varias letras en la lectura, por ejemplo: sodado por soldado; faro por farol; árbo por árbol, ni por niño o nio por niño; chocoate por chocolate; setado por sentado; paps por papas.
- Agregados: toda vez que se añaden las letras, se repiten sílabas o letras, agregados en la escritura normal de un término o en la lectura de una palabra, por ejemplo: por por por; arire por aire; Gustavos por Gustavo; maema por mamá; lla por la; mi por mi, etc.
- Contaminaciones: “Cuando una palabra o sílaba escrita fuerza a otra y se confunde con ésta, de donde resulta la mezcla de letras de una con letras de otra y las consiguientes supresiones. A veces el resultado es una distorsión o deformación ininteligible pero generalmente la palabra resultante puede ser interpretada”. (Quiros y Della, 1984: 83).
- Distorsiones o deformaciones: cuando lo escrito resulta inteligible, distorsiones o deformaciones, que obedece a motivos que cita Bima y Schiavoni (1992), como la existencia de torpeza motriz (donde la mayor parte de lo escrito es de difícil interpretación) o la falla de comprensión correcta de un grafismo determinado.
- Disociaciones: se refiere a la fragmentación de una palabra en forma incorrecta. Por ejemplo: ma-mamea-ma (mamá me ama).

Estas deficiencias hacen que se generen errores al momento de leer, originando que esta se torne lenta, dificultosa y poco comprensible. Por lo que el(la) niño(a), que se supone ya tendría que haber adquirido la habilidad lectora, lo único que hará presentando

estas dificultades, es saltarse palabras o renglones, tratara de adivinar, omitirá o agregará sonidos o palabras, dirá palabras sin sentido, repetirá palabras o sílabas, esforzándose por leer lo que se le pide.

Ahora bien, una vez que el profesor se haya percatado que el(la) niño(a), al que le enseña, presenta varias de estas características, es conveniente acudir con un profesional en la materia, que confirme el diagnóstico y que proceda a la utilización de ciertos métodos para ayudar al(la) niño(a) a superar el problema.

Entre dichos métodos se encuentran el sintético y analítico, donde el primero intenta enseñar al(a) niño(a) a leer desde un enfoque tradicional empezando por los fonemas de las letras y el segundo lo hace a través de dibujos y situaciones cotidianas por las que el(a) niño(a) pasa, es por eso que se debe detallar más sobre dichos métodos, para eso se definen en el siguiente apartado.

Capítulo 3. Método sintético y analítico para el desarrollo de la lectura relacionado a las dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras.

Históricamente la lectura, como actividad escolar, usa el método sintético, dados a conocer por Dionisio de Halicarsano (sin año), cuya hipótesis puede sintetizarse en esta frase: *Cuando aprendemos a leer ante todo aprendemos el nombre de las letras después de su forma y luego su valor; de esta estructura elemental se pasa al aprendizaje de la palabra y sus propiedades* (citado en Fernández y otros, 1986).

Este método se basa en el proceso de síntesis que supone lleva a cabo el(la) niño(a); no toma en cuenta la significación, más bien se comienza con el estudio de los signos y sonidos elementales; al leer, el(la) niño(a) debe unir esos diversos elementos que ha aprendido, realizando una operación de síntesis. La instrucción va de la letra al texto, pasando por las sílabas, las palabras aisladas y las frases (Espinosa, 1998).

A partir de lo expresado, también Jiménez y Artiles (1995) señala que los métodos sintéticos son aquellos que partiendo del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas...) tienen como objetivo final que el(la) niño(a) conozca y domine las estructuras más complejas (frases, texto...). Por esa razón, este método da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Los pasos formales que el maestro introduce en las sesiones didácticas al compartir esta metodología son:

1. Estudio analítico de vocales y consonantes, y es frecuente asociarlas, respectivamente, a una representación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se está enseñando. En esta primera etapa, adquiere especial importancia la discriminación e identificación de las letras.
2. Combinación de las letras entre sí para formar las sílabas.
3. Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas, poniéndose especial énfasis en la significación de las palabras.
4. Se introduce la lectura oral de pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí.

Este tipo de metodología ha de sostener el argumento de que las unidades de aprendizaje deben ser los elementos más simples (letras y sílabas), porque ello puede favorecer el uso de unidades de procesamiento de su nivel superior.

Así pues, los lineamientos pertenecientes al método sintético que sirven para mejorar la dificultad de la lectura en la asociación de fonemas-grafemas (lectura carencial o disléxica), son:

- *Alfabético, de la letra o grafemático, del deletreo.* Históricamente, se dice que los griegos fueron los primeros en utilizar esta metodología y se extendió hasta entrando el siglo XIX e incluso se crearon silabarios y jeroglíficos para su enseñanza que fueron editados en cartillas con el fin de ser difundidos. Aunque, los especialistas consideran que éste no se sustenta sobre ningún fundamento, ni psicológico, ni didáctico, sino que lo interpretan como una práctica milenaria (Espinosa, 1998).

En este sentido, este lineamiento procura que el escolar identifique y reconozca las letras (vocales y consonantes) a través de su nombre. Esta forma es cada vez menos practicada, ya que representa el inconveniente de que el alumno(a) tiene que dar sonidos falsos (por ejemplo, eme, ese, etc.) y, por tanto, al formar la sílaba es necesario eliminar articulaciones y fonemas (Jadoulle, 1980).

O bien, podría decirse que este parte de los signos simples, es decir de las letras. Más que nada consiste en enseñar primero todas las letras del alfabeto tal como se llaman, en la etapa siguiente se combinan las consonantes con las vocales para formar sílabas simples y finalmente se llega a la formación de la palabra.

Es decir, el(la) alumno(a) comienza por conocer el nombre de las vocales para pasar luego al de las consonantes. Al llegar a éstas el(la) alumno(a) tiene que dar un sonido falso: ene, pe, etc., originando problemas para eliminar articulaciones y fonemas a la hora de formar la sílaba. Así, en el aprendizaje de cualquier idioma sólo se aprende el nombre de las letras en cuanto que pertenecen al ámbito cultural de la morfología o bien como sistema de clasificación; pero no tiene sentido el aprendizaje de las letras para la lectura, ya que se produce un error inicial: la falsedad del valor fonético de la unidad mínima (Fernández y otros, 1986).

Por tal motivo, para completar este se crearon las cartillas y silabarios, con un matiz silábico, agregando a cada palabra vocales y diptongos (Torres, 1996), como por ejemplo:

Sa- ma- la- ta- fa

Se- me- la- te- fe

Si- mi- li- ti- fi

So- mo- lo- to- fo

Su- mu- lu- tu- fu

- *Fonético o fónico.* Se difundió a principios del siglo XIX por América y Europa. Por ello, la idea que subyace es la de enseñar letras individuales por medio del sonido, no por sus nombres convencionales, y después obligar al(la) niño(a) a mezclar estos sonidos en nuevas combinaciones de letras. (Crowder, 1985)

Este lineamiento parte de los sonidos simples o fonemas consiste en enseñar a pronunciar los sonidos de las letras. Generalmente se trabajan primero las vocales para luego combinarlas con las consonantes formando sílabas, luego se enseña a pronunciar los sonidos y, finalmente, se llega a la formación de palabras, frases y oraciones.

Dicho lineamiento se emplea con frecuencia en la enseñanza de la lectura para principiantes y en cursos correctivos, puesto que se relaciona más con lo que ve el lector que con lo que piensa (Young y Tyre, 1992).

Así pues, algunas de sus ventajas radican en la capacidad que le confiere al niño(a) emitir el sonido de cualquier palabra nueva y pronunciarlo haciendo combinaciones; es lógico, graduable y ahorra esfuerzos tanto al(la) alumno(a) como al docente. En pocas palabras, el lineamiento fonético tiene como ventaja la pronunciación de las consonantes aisladas (m, p, g, j, etc.).

Por ello, como sugiere Jiménez y Artilés (1995) ha de enseñarse el sonido de cada letra en su sentido fónico (por ejemplo, sss..., fff...), acompañados de imágenes o sistemas icónicos. Siendo una condición sine-qua-non del aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema. Para esto, el(la) alumno(a) debe ser capaz de evocar de forma automática el sonido que equivale a cada letra para poder seguir avanzando.

Estos recursos servirán de soporte de la memorización del código, pues lo asocia fácilmente, siendo que está fuertemente interiorizado debido a su conexión con la dimensión psicomotriz. En sí, la alternativa metodológica que propone Lemaire, es muy similar, con la diferencia de que los gestos que acompañan a cada fonema tienen una resonancia más efectiva.

Por eso, aunque los trabajos de estas autoras se relacionan con la reeducación de niños(as) con dificultades de aprendizaje de la lectura, han tenido también implicaciones en la instrucción de niños(as) normales. Por ejemplo, el Sistema Montessori tiene también una orientación fónica, puesto que los ejercicios o actividades propuestas simultanean los aspectos visual, auditivo y táctil.

Además, se pone especial énfasis en ejercicios preparativos musculares del brazo y la mano, consecución de imagen físico-muscular de los signos lingüísticos para el logro de la memoria muscular de los mismos.

De tal manera, este lineamiento supone que la habilidad de decodificación grafo-fónica ha de ir precedida por un análisis de los fonemas. En este sentido, Lewjowicz (citado por Jiménez y Artiles, 1995:76) sugiere la importancia de desarrollar en el niño(a) la conciencia fonológica mediante:

1. "Reconocimiento dentro de una palabra de un fonema especificado previamente.
2. Reconocer si el sonido inicial, medio o final de una palabra coincide con el de otra palabra.
3. Reconocimiento de rimas. Se trata de reconocer si una palabra es idéntica a otra al coincidir el sonido inicial o final.
4. Pronunciar un fonema que ocupa un lugar determinado en una palabra.
5. Articular todos los sonidos de una palabra en orden correcto (segmentación).
6. Contar los fonemas que contienen una palabra.

7. Ante una secuencia de sonidos del habla, presentados de forma aislada, reconocer la palabra que se forma con ellos (blending).
8. Omitir algunos fonemas en las palabras.
9. Especificar los fonemas que se omiten en las palabras.
10. Sustituir unos fonemas por otros en las palabras”.

Sin embargo, hay que hacer notar que estas actividades encaminadas a estimular la capacidad de los(las) niños(as) para analizar la estructura sonora del lenguaje no son exclusivas de esta metodología de enseñanza, más bien, el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido puede resultar más fácil si los métodos de lectura incorporan actividades para desarrollar este tipo de habilidad metalingüística (Dale, 1982).

- *Silábico*. Se deriva del fonético. Se le atribuye a Tomás Guyot (S.XVII) (citado en Fernández y otros, 1986), de la escuela de Port-Royal, el descubrimiento de este. Su unidad base son las sílabas que luego se combinan en palabras y frases. Inicialmente se enseñan las vocales con las diferentes consonantes. Funciona basado en el criterio de que el(la) niño(a) debe efectuar por sí mismo el restablecimiento del sentido entre el encadenamiento de esas palabras constituyentes de la frase, con lo cual se pierde de vista la función simbólica del lenguaje (Bellenger, citado por Fernández y otros, 2006).

Obviamente, se empieza por las sílabas directas (una consonante, una vocal), luego se pasa a los diptongos y así hasta formar palabras nuevas. Este facilita la pronunciación de algunas consonantes difíciles de pronunciar sin el apoyo vocálico. Otra de las ventajas es que permite enseñar a descifrar cualquier palabra, aunque no se conozca su significado, en un tiempo relativamente corto, pero no cumple con el objetivo esencial de la lectura, que es leer comprendiendo el significado.

La enseñanza de éste se puede graduar de acuerdo con la dificultad que presente el(la) niño(a) o con otros criterios que hayan sido establecidos previamente. Puede producir desmotivación en el(la) niño(a), puesto que se reduce a una repetición mecánica

de sílabas y sonidos que no dicen nada. También puede dejar secuelas en la pronunciación, como tartamudeo, sonsonete, indecisión en la articulación de sonidos, restando fluidez y espontaneidad a la lectura.

Ahora bien, en el estudio inicial de la sílaba es frecuente el uso de algunos recursos, como, por ejemplo, las barajas fotosilábicas, y la introducción de significantes escritos con significación propia, es decir, palabras monosílabos con el fin de incrementar la motivación hacia su estudio.

Por otra parte, la memorización de principios o reglas parece tener un valor limitado de silabación, pues parece ser un instrumento de mayor valor en el reconocimiento de palabras.

Así pues existen diversos estudios, como los de Ausubel (1978); Secadas (1981); y Clemente (1987), que atribuyen ventajas significativas al método sintético (citados en Quiros y Della, 1984), entre las cuáles se pueden mencionar:

- Cuando hay una estimulación hacia el(la) alumno(a), sirve para establecer una asociación entre el fonema-grafema, y por ende una forma más eficaz de reconocer las letras en el proceso de la lectura.
- Es muy utilizado en la educación especial, en niños(as) con dificultades sensorio-motriz o psíquica, al permitir la asociación de las letras a través de imágenes visuales, auditivas, motrices y táctiles.
- Proporciona una mayor autonomía al(la) alumno(a), pues cuando conoce todos los componentes de la lectura, puede identificar cualquier palabra que se le presente.
- El(la) niño(a) no gasta energía ni tiempo, ya que para aprender el método solo requiere un aprendizaje mínimo de signos para poder realizar diversas combinaciones posibles y formar diferentes palabras.
- Cuando a la letra se le une el sonido adquiere un contenido, una significación, una dimensión temporal” (Lebrero y Lebrero, 1999).

- Una vez entendida la pronunciación y forma de la letra, este aprendizaje queda escondido en el(la) niño(a), logrando de manera mecánica la lectura al combinar las letras ya conocidas en palabras y frases.

- Cuando se enseña la percepción aislada de los fonemas, al fusionarlos para que formen palabras o frases el(la) niño(a) los identifica más velozmente.

- Reconsigue una articulación correcta y una precisión en la lectura y escritura (Jiménez y Artiles, 1995).

- En general la lectura oral del reconocimiento de los fonemas de las letras se produce a nivel de la sílaba.

- Es un método que se presta mucho al castellano (Fernández y otros, 1986).

- Es un método lógico, fácil de aplicar, económico y desligable de la riqueza léxica (Fernández, 2006).

Sin embargo así como existen ventajas de éste método también existen algunos inconvenientes, al momento de su utilización, pues se considera que es un modelo tradicional y son criticados duramente cuando se usan exclusivamente sin la ayuda de otro método al momento de enseñar la lectura, estas desventajas se enumeran enseguida:

- Se favorece la memorización mecánica, al pretender que el(la) niño(a) aprenda el sonido de cada letra.

- Se impide la velocidad lectora por captar un campo visual muy reducido y por precisar numerosos movimientos regresivos de la vista (Lebrero y Lebrero, 1999).

- Es un método lento, al pretender que el(la) niño(a) aprenda al leer letra a letra o sílaba a sílaba, que haga los movimientos labiales y vocales adecuados en la pronunciación de los sonidos. Mismos que puede producir una deficiencia lectora.

- El aprendizaje se basa en la simple repetición, desciframiento e imitación de las palabras al leer y escribir (Fernández y otros, 1986).
- Hace que el(la) niño(a) participe de manera pasiva, al proporcionarle al(la) niño(a) todas las claves necesarias para la lectura.
- No hay una comprensión del texto, puesto que se privilegia el desciframiento de las palabras.
- Al establecer que el(la) niño(a) primero aprenda el sonido de cada letra, conduce a que éste al momento de leer la palabra la delecte en lugar de verla como un todo.
- Al enseñar al(la) niño(a) sílaba por sílaba, esto conducirá a éste al silabeo al leer palabras o frases.
- Finalmente se puede decir que es poco probable que se le pueda dar significado a una letra, por lo que la significación lectora no aparece en los primeros momentos del aprendizaje (Jiménez y Artiles, 1995).
- Su consecuente problemática es la búsqueda de una motivación que generalmente se basará en el premio-castigo.
- Parece ser que no favorece a la comprensión lectora ni a la velocidad (Fernández, 2006).

Ahora bien existe otro método más reciente para la enseñanza de la lectura que es el analítico que se expondrá enseguida.

Capítulo 3.1 Método analítico para el desarrollo de la lectura asociado a las dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras.

Este método tuvo sus orígenes hacia finales, del siglo XVIII y el siglo XIX, y su aplicación se debe al doctor Decroly (sin año), quién menciona que éste puede ser utilizado tanto para niños(as) normales como para niño(as) con necesidades educativas especiales.

En tanto que, la aplicación de este método consiste en enseñar la lectura y la escritura de las palabras completas, o de frases, sin descomponerlas en sílabas o letras (Forgione, 1950). Es decir, parte de la frase u oración como unidad significativa. Trata de crear una asociación entre la fórmula escrita y la acción enunciada.

De tal manera que arranca de palabras percibidas globalmente que contengan conceptos familiares pertenecientes al lenguaje infantil. Utiliza recursos lúdicos. La observación de un objeto o evento con la manera de expresarlo. El(la) niño(a) reconoce las oraciones y las palabras, estableciendo espontáneamente relaciones.

Su aplicación consiste en: que el(la) niño(a) siga una tendencia natural y espontánea; se le ofrece al(la) niño(a) primero objetos, después frases, finalmente palabras, hasta que el(la) niño(a) termina de ordenar los elementos de manera abstracta; todos los días el(la) niño(a) tiene que escribir una nueva frases, cada vez más larga; una vez que el(la) niño(a) tenga varias frases, se le invita a que haga una historia; todo de preferencia que sea a su contexto cercano y a temas que le motiven.

En cuanto a su clasificación, se dividen en dos que son: léxico y global-natural.

- *Léxico.* Lo importante es que el(la) alumno(a) aprenda y comprenda una serie de palabras que constituyen la base del aprendizaje posterior; para ello se plantean técnicas como cantinelas, versos, frases rítmicas, etc. Cada palabra se acompaña de dibujos con el fin de apoyar icónicamente a la comprensión lectora. (Fernández, citado en Fernández, 1986).

Las palabras, que han sido aprendidas, se utilizan repetidamente en frases y oraciones, prestándose atención a los detalles de las mismas, sílabas, letras, sonidos, elementos que se emplean, para que el(la) alumno(a) reconozca nuevas palabras.

Estos parten de un número reducido de palabras generadoras que componen los fonemas fundamentales de la lengua escrita. Así cada alumno(a) aprende todos los elementos fónicos dentro de una *pequeña estructura* que es además, la palabra verdadera llena de significado.

Las técnicas según Hendrix (1959) adoptan dos formas metodológicas:

- a) aprendizaje previo de todas las palabras generadoras (regresivo).
- b) aprendizaje de cada palabra generadora con análisis de sus componentes y recopilación de nuevas palabras con los elementos ya aprendidos. (progresivo).

En este sentido, pretende que el(la) niño(a) aprenda y comprenda una serie de palabras que son acompañadas de dibujos que se relacionen con ellas, lo que significa que el aprendizaje de dichas palabras seguirá esta secuencia:

1. "Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma;
2. Lectura de la palabra;
3. Descomposición de la palabra en sílabas;
4. Descomposición de la palabra generadora;
5. Recomposición de la palabra generadora;
6. Combinación de las sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras y;
7. Agrupación de las palabras en frases y oraciones" (Jiménez y Artiles, 1995: 83-84).

Es así que el propósito de estos siete puntos, es dar al(la) niño(a) una habilidad para adquirir la lectura, a través de un proceso que va de lo general a lo particular, mediante dibujos que logren acaparar la atención de los(as) niños(as) y por ende se sientan más motivados(as) durante el transcurso en la enseñanza de la lectura.

Después de que ya se aprendió la palabra, se pasa a descomponerla en sílabas, para después pasar a la frases en lugar de palabras; un ejemplo de esto es el lineamiento global-natural de Freinet, que se explica a continuación.

- *Global-natural*. El primer antecedente histórico se encuentra en Comenio (citado en Fernández y otros, 1986) donde se expresa la palabra por medio de la expresión figurativa.

Posteriormente Radonvilliers publica su obra *De la manera de enseñar las lenguas* donde recomienda un procedimiento parecido. Se basa en la necesidad de salvar las dificultades cuando el(la) niño(a) tiene que reunir letras y sílabas para llegar a las palabras (Ruiz, citado en Jiménez, 1989).

Por su parte Nicolás Adams (citado en Nieto, 2001) en su obra *Verdadera manera de enseñar cualquier lengua* dice: los elementos no llevan consigo ninguna idea que los atraiga y entretenga. El(la) alumno(a) pondrá mucho menos tiempo en saber las cinco palabras: mamá, papá, yo, hermano, hermana, del que hubiera sido necesario para distinguir con seguridad una a de una b o de una c.

Es así como, teniendo en cuenta las aportaciones de Mialaret (citado en Jiménez y Artiles, 1995), la secuencia que lleva este lineamiento es:

1. Preparación para las adquisiciones globales. Adquiere importancia el dominio de la expresión a través del dibujo, la escritura es presentada como la expresión de dibujos significativos y se estimula la expresión verbal para luego introducir la escritura como medio de comunicación;
2. En la iniciación de la lectura, el(la) maestro(a) introduce frases que surgen dentro del contexto de la conversación y el diálogo que se presenta en el interior del salón de

clases, así el contenido que lee el(la) niño(a) es significativo al darse dentro de su cultura. Las frases son escritas en cartulinas y puestas al alcance del(la) alumno(a);

3. Son introducidas algunas estrategias por el(la) maestro(a) para promover la observación y el reconocimiento de las frases, se enfatiza la localización, memorización y simbolización de las mismas y;
4. El(la) alumno(a) termina con la comprensión del significante dentro del contexto de lo que se está leyendo.

Esta serie de pasos da camino a la globalización como un proceso natural y que es propio del(la) niño(a) con ayuda del(la) maestro(a) que le supervisa.

Ahora bien anteriormente se ha marcado que dicho método es de los más recientes en la adquisición de la lectura, sin embargo diversos defensores de la globalidad como Gill, Currier, Ferreiro y Teberosky, Delgado y Culebras, entre otros (citados en Lebrero y Lebrero, 1999), dan algunas razones positivas por las que el método es conveniente, mismas que se dan a conocer enseguida:

- Hay una mayor motivación para los(as) alumnos(as) al ser un aprendizaje divertido y creador.
- Los(las) niños(as) tienen un reconocimiento mayor cuando primero se les enseña la palabra en su totalidad.
- Respeta la marcha natural en el proceso de aprendizaje de las habilidades lecto-escritoras, partiendo de formas de lenguaje con significación y del entorno familiar del(la) alumno(a) (Jiménez y Artiles, 1995).
- Elimina la lectura llamada mecánica, la cuál es referida como aquella que los(as) alumnos(as) aprendían repitiendo y siguiendo al maestro, a través de palabras aisladas, o sea las sílabas (Fernández, 1986).

- Los(las) niños(as) adquieren la lectura y escritura por medio del dibujo libre, es decir, la observación visual contribuyendo además a una mejor adquisición de la ortografía.
- Los(las) niños(as) empiezan a leer de lo menos complejo que son las palabras, seguidas de las frases y por último cuentos, fomentando una motivación significativa.
- Da la posibilidad de que el(la) niño(a) con necesidades educativas especiales de lectura, tenga la oportunidad de integrarse al grupo en general, al correlacionar la lectura y escritura en temas centrales del programa escolar.
- Se toma en cuenta los temas de interés del(la) alumno(a).
- Permite la aplicación de métodos de lectura silenciosa, favoreciendo hábitos de reconocimiento y los movimientos de los ojos (Segers citado en Fernández, 1986).
- Impulsa al(a) niño(a) al trabajo intelectual y a la búsqueda personal (Nieto, 2001).
- Es decir, que pone en juego la actividad total del(la) alumno(a): funciones cognoscitivas, afectivas y motrices (Lebrero y Lebrero, 1999).

Aunque hay otros estudios como los de Gray, Ausubel, Vigotsky, y Clemente, (citados en Quiros y Della, 1984) que han marcado las limitaciones del método global-natural, entre las que destacan:

- Hay una excesiva percepción de la vía visual sobre la auditiva, básica para la expresión oral.
- Al presentarle al(la) niño(a) dibujos solamente, es más difícil que aprenda palabras nuevas sin presentar la escritura.
- Cuando lo que se va a leer viene del contexto adulto, no se responde a la expresión infantil.

- Es un trabajo más laborioso para el(la) profesor(a) al tener que seleccionar cuidadosamente la metodología a utilizar.
- Requiere de una buena preparación por parte del(la) profesor(a) en cuanto a que sea más activo e imaginativo.
- El maestro tiene más dificultad para descubrir el interés y necesidad que el(la) alumno(a) necesita para aprender a leer.
- Convierte las correspondencias entre grafemas y fonemas en un lenguaje pictórico o gráfico... pero no alfabético (Jiménez y Artiles, 1995).
- Se da un aprendizaje más lento al tener el(la) niño(a) que aprender desde el principio la palabra en su totalidad.
- Se le acusa el favorecer defectos lingüísticos (Fernández y otros, 1986).
- Primero hay que crear el automatismo lector y luego la comprensión el(la) niño(a) no tiene aún capacidad comprensiva (Nieto, 2001).
- Concluyéndose que las unidades totales, como representación de conceptos genéricos, pueden causar confusión y disociación cognitiva (Lebrero y Lebrero, 1999).

No obstante, a pesar que se mostró los dos tipos de métodos, el presente trabajo de investigación pone más énfasis en el método sintético, ya que sus estrategias, de gran manera, hacen hincapié en la metodología de fonemas-grafemas, por lo cual permite a los(as) psicólogos(as) educativos(as) tener las herramientas necesarias para trabajar y atender a un niño(a), con problemas para relacionar fonemas y grafemas dentro de la lectura y por ende aminorar la lectura carencial o disléxica. Pero, para entender un poco más tal metodología, es necesario que se realice una revisión más detallada sobre dicho término, el cual será visto a continuación.

Capítulo 3.2 Metodología de los fonemas-grafemas para el desarrollo de la lectura asociado a la lectura carencial o disléxica.

Si bien, el método antiguo para aprender a leer procede de la letra a la sílaba, de la sílaba a la palabra y de la palabra a la frase, el cual para la psicología clásica es perfecto, puesto que una lenta graduación conduce del elemento más simple (la letra) al conjunto más complejo (la palabra y la frase), y por ende el(la) niño(a) aprende mejor a leer (Bravo, 1999).

Es por ello, que para poder enseñar los fonemas-grafemas es necesario la enseñanza del alfabeto y que este sea el método por el cual el(la) niño(a) sea capaz de tener el conocimiento del sistema de lectura, a continuación se hace hincapié a dicho término.

- Enseñanza de las letras del alfabeto. Antes que nada, es importante destacar que la inhabilidad de los(as) niños(as) con lectura carencial o disléxica para manejar el alfabeto constituye una de las principales fuentes de preocupación de los(as) docentes, pues, el problema reside fundamentalmente en el modo no estructurado en que se enseña el alfabeto a los(as) niños(as). Pues, es bien sabido que habitualmente los(as) alumnos(as) con una percepción normal aprenden el alfabeto a medida que van necesitando las distintas letras, lo cual daría razón a los(as) educadores(as) que aconsejan evitar su memorización.

Pues se debe considerar que este período alfabético, se caracteriza por un proceso que implica el aprendizaje de los fonemas correspondiente a las letras, y de las asociaciones letra a letra y palabra a palabra con sus respectivos fonemas. Según Bravo (1999), su aprendizaje abre un camino para decodificar las múltiples combinaciones de fonemas que constituyen todas las palabras legibles en un idioma y facilita la lectura de palabras desconocidas.

Por ende lo que primero se debería enseñar son las vocales, puesto que su aprendizaje facilita mucho más la decodificación alfabética de las palabras, ya que pueden aprenderse las asociaciones silábicas más corrientes con algunas consonantes.

Pues, para efectuar el aprendizaje de la lectura es necesario pasar de la conciencia silábica inicial a una conciencia fonológica. Siendo que el desarrollo de la conciencia fonológica es una característica del período alfabético que implica tanto la toma de conciencia de los fonemas como el desarrollo de la habilidad para operar con ellos. (Bermeosolo, citado por Bravo, 1999).

Para esto hay que empezar con la enseñanza de las letras que son varias, para ello se nos puede presentar un pequeño problema didáctico: ¿en qué orden las vamos ir mostrando? Por supuesto que no se trata de un problema difícil de resolver (Das y otros, 1999).

Es por eso que, de acuerdo a Dale (1982) una técnica simple para examinar la percepción infantil del alfabeto reside en que el(la) docente observe el(la) niño(a) mientras éste(a) escribe en hojas rayadas, pues así las tendencias disléxicos se manifestarán de inmediato, puesto que a diferencia de los(as) niño(as) afectados(as) de dislexia visual, los(as) pequeños(as) con una percepción normal por lo común pueden escribir el alfabeto en secuencia y sin vacilación alguna.

Aquello, es porque el sujeto con lectura carencial o disléxica puede cometer errores relacionados con la posición que ocupan las letras, por ejemplo: m, n, p, u. Asimismo, confunde letras similares, como b-d-p-q, r-h-u-n, h-p-y, t-f-j, m-w, n-z, r-s, v-w-k-y-x, o-e-c.

De tal modo, cabe resaltar que entremezcla letras mayúsculas y minúsculas al escribir el alfabeto, o estilos de letra cursiva y de imprenta. Las razones de esta falta de coherencia son, en realidad, de carácter práctico. Por ejemplo, si al(la) niño(a) no se le enseñó el alfabeto en secuencia, por ende nunca podrá visualizar las letras en un continuo, lo cual conllevará a que invente su propio sistema para identificar la forma de ciertas letras. Aunque pueda escribirlas con un movimiento hacia atrás de la mano, la b y la d permanecen estables ante sus ojos, en tanto que la b puede fácilmente confundirse con la d, la p o la q.

Por tanto, al aprender el alfabeto es preciso que los(as) niños(as) asimilen un concepto central por vez. Por tal causa no conviene que el(la) educador(a) se ocupe de la pronunciación mientras enseña las formas de las letras. Debido a que en las etapas

iniciales de adquisición de las bases preceptuales no cabe pretender que el(la) niño(a) aquejado(a) de la dificultad para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica) maneje dos fuentes de información a la vez.

Por ejemplo, debe asociar las formas de las letras con sus nombres, no con los sonidos que éstas representan. Debe así identificar la forma de la letra, como m, con el nombre de dicha letra, pero, hasta tanto no logre hacerlo, no conviene que se le enseñe a pronunciarla, ya que, los sonidos de los símbolos deben enseñarse una vez que el(la) pequeño(a) domine su secuencia y su forma.

Por lo que, los(as) educadores(as) deberán determinar cuándo está preparado(a) el (la) niño(a) para asimilar experiencias más complejas en el manejo de la secuencia alfabética. En la siguiente escala se presentan en secuencia las distintas actividades que el (la) docente puede incrementar en el aula (Das y otros, 1999: 25-27).

“Paso 1 - Aprendizaje de la secuencia alfabética con forma de letras móviles
(Se utilizarán letras de papel de lija si la tarea plantea dificultades).

Paso 2 - Seguimiento de la secuencia alfabética en la pizarra.

Paso 3 - Seguimiento de la secuencia alfabética en papel (o láminas
Plastificadas).

Paso 4 - Copia de la secuencia alfabética en la pizarra (siguiendo el modelo
de las láminas o el presentado por escrito).

Paso 5 - Copia de la secuencia alfabética en papel rayado (siguiendo el
modelo de la lámina o el presentado por escrito).

Paso 6 - Reproducción de la secuencia alfabética, teniendo a la vista el
modelo visual (para verificar reversiones o transposiciones).

Paso 7 - Reproducción de memoria de la secuencia alfabética, sin
reversiones, transposiciones o letras fuera de secuencia”.

Además es necesario que los(as) alumnos(as) se esfuercen por redactar informes o resúmenes de libros hasta tanto no hayan aprendido la secuencia alfabética (Dale, 1982). Para que con esto se logre que los(as) niños(as) vayan formando cada una de las sílabas, y así las identifiquen para la formación de las palabras, para después ir formando frases, que logren identificar al momento de combinarlas con una adecuada combinación y pronunciación de los sonidos de cada una de las letras, tanto individuales como en sílabas o en la propia frase.

Pero para que las letras del alfabeto puedan ser aprendidas eficazmente, es necesario que también se enseñe cuál es el fonema de las distintas letras, tanto consonantes como vocales, para que el niño(a), sea capaz de relacionar cada una de las letras y así las pueda reconocer tanto visualmente como auditivamente, ya que dentro de la lectura es importante tener en claro que los fonemas y los grafemas son dos elementos totalmente distintos, pero fáciles de confundir.

- *Pronunciación de los sonidos de las letras.* En este aspecto, es imprescindible hablar de reconocimiento fonológico, que en esencia puede entenderse como la capacidad de transformar las letras en sonidos, es decir en fonemas, las cuales de acuerdo a Das y otros (1999) es cada una de las unidades de sonido, pudiendo ser uno de estos fonemas el elemento diferenciador entre dos palabras, como, por ejemplo, *col* y *gol*.

Es por eso que, ante dicha circunstancia se puede decir que el reconocimiento fonológico y codificación fonológica son las denominaciones que se utilizan para designar lo mismo, incluyendo lo que se entiende como correspondencia grafema-fonema, es decir, la capacidad de pronunciar fonemas que están escritos. Por ello, siguiendo al autor acabado de mencionar, una manera de evaluar el reconocimiento fonológico puede ser a través de seis tareas:

- Producción de rimas, por ejemplo identificar las palabras con terminaciones iguales.

- Pronunciaciones inventadas, tal es el caso de la *f* que pronuncian *efe* en lugar de *ffffff*.

- Fusión de fonemas. combina estos sonidos: /c/-/a/-/s/-/a/
- Aislamiento de los sonidos. ¿Cuáles son los sonidos en la palabra *rosa*?
- Manipulación de fonemas. ¿Qué palabra queda si se quita la /s/ a *peste*?
- Segmentación de fonemas. ¿Qué sonidos oyes en la palabra *pato*?

Es así que, considerando a Condemaráin (1998) la denominación de las letras, a medida que las escribe, constituye un medio de establecer asociaciones visuales, auditivas y kinestésicas. También establece la correcta secuencia de las letras dentro de la palabra y proporciona una base para la ortografía: especialmente en las palabras que no poseen una correspondencia exacta entre el sonido y la letra (correspondencia fonema/grafema).

De tal manera que durante cada lección se refuerzan las asociaciones establecidas en la agrupación de sonidos y el deletreo. Tan pronto como el(la) alumno(a) pueda formar una frase o una oración, se ubican las palabras dentro de un contexto con el fin de que el(la) niño(a) pueda entender sus funciones y significados.

Por eso, justamente el deletreo debe ser preciso para traducir el significado de una palabra escrita, una oración o un párrafo independientemente de la forma en que se haya aprendido. Pues, por un lado a los(las) niños(as) con un lenguaje oral deficiente cuesta entenderlos, y por otro los(las) niños(as) que no deletrean bien las palabras también cuesta entenderlos cuando su modo de comunicación es la escritura. La cuestión, entonces, no es cuán importante es deletrear, sino cómo aprendemos a deletrear y qué relación tiene con leer.

Además, en ese aspecto, hay que tener presente lo que da a entender Salgado (2000) al decir que la enseñanza fonológica de las letras (es decir su enseñanza a través del fonema que representan) lograría superar el problema del deletreo que se deriva del uso de sus nombres. Por ejemplo en la palabra /p/e/l/o/t/a/ no se leería: /pe/e/ele/o/te/a/ sino que se leería así: /p/ /e/ /l/ /o/ /t/ /a/.

Por tal motivo, habitualmente se describe la lectura como la traducción fonemica del grafema o la conversión del deletreo ortográfico en deletreo fonemico (asignación de un fonema a un grafema), la escritura u ortografía podría ser exactamente el proceso inverso (asignación de un grafema a un fonema) con la traducción del lenguaje oral en escrito.

Así que, no hay que olvidar que cuando una palabra escrita es mostrada a un niño(a) con dificultad, el tiempo dado para ver la palabra escrita es tan breve que a menos que se conozca la palabra, no será capaz de escribirla. En casos de lesión cerebral, puede leerse correctamente una palabra, pero no ser capaz de escribir bien dicho término (Condemarín, 1998).

Por consiguiente, se puede mencionar que el aprendizaje de la lectura implica también el de la secuenciación de letras y sílabas con sus correspondientes sonidos. Pues en cierto sentido los(las) niños(as) podrían aprender a pronunciar palabras completas sin hacer análisis fonológico, desglosando la palabra en sonidos o subsílabas. No son capaces de llevar a cabo agrupamientos ortográficos o morfológicos (palabras) tales como –pato- y –gato-.

Es por eso que para que haya una lectura sin errores, es decir para que la(s) palabra(s) sean pronunciadas y habladas correctamente, de igual manera, es necesario tener presente algunas reglas de pronunciación. Pues, aunque la pronunciación está sujeta a reglas, las palabras irregulares tienen que memorizarse exactamente como logografías o cuadros pictóricos y finalmente, pronunciamos utilizando el significado. Todas estas estrategias nos sirven de gran ayuda para adquirir nuestro bagaje de pronunciación.

Pues, así es como somos capaces de pronunciar palabras que hemos visto escritas o que son usadas con poca frecuencia. Por lo que el(la) niño(a) con lectura carencial o disléxica no conoce la pronunciación de una palabra, no es capaz de traducir la palabra completa en su unidad ortográfica mientras la escribe, lo cual origina que, a su vez, el problema de la lectura sea cada vez mayor.

Igualmente, otro aspecto que es preciso señalar en cuanto a la metodología de los fonemas-grafemas es la formación de las sílabas simples, mismo que será mencionado a continuación.

- Formación de las sílabas simples.

Los(as) maestros(as) en un principio leen a los(as) alumnos(as) principalmente disílabos, para posteriormente pasar a los trisílabos, como gusano, aguja, gallina, torito. Sin embargo como menciona Torres (1916), estos últimos, al leer la tercera sílaba, los(as) niños(as) han olvidado cómo dice la primera, y no pueden juntar las tres. Pero estas dificultades se corregirán en base a ejercicios moderados.

Todo esto quiere decir que los(as) maestros(as) harán ejercicios complementarios y variados, en base al aprendizaje de las sílabas tanto de tres como de dos, las cuales deberán contener primeramente sílabas directas simples, como son: ra, sa, ta, etc., debido a su fácil pronunciación; para luego pasar a sílabas duras, como: at, ap, ac, ab, etc. Sin embargo, es preciso como marca Torres (1916) que el(la) maestro(a) mezcle de vez en cuando algunas sílabas inversas simples para ir preparando la lectura de las sílabas compuestas, que serán las últimas, en aprender.

Una vez aprendidas las sílabas directas e inversas simples, vendrán las mixtas simples, como: mar, col, mes, pan, etc. Así, según Torres (1916) se invita a que los(as) niños(as) lean de alguno de estos modos:

Pa.....n	p.....an
Sa.....l	s.....al
Co.....l	c.....ol
Ma.....r	m.....ar
Me.....s	m.....es

Después de que los(as) niños(as) las lean, se les induce a agregar el tercer sonido. Así, realizados estos ejercicios tantas veces como sean necesarios, escribiendo y leyendo

palabras que contengan dichas sílabas, ya se puede pasar a la lectura-escritura de las lecciones del texto.

En estos textos el(la) niño(a), deberán encontrar algunas combinaciones nuevas: los primeros diptongos, sin embargo no es necesaria ninguna enseñanza especial de los diptongos. Es decir, si se trata de que los(as) niños(as) lean la palabra viejo, se les descompone en tres sílabas, así: vi-e-jo. A esto se llama disolver los diptongos. En vista de varios casos, los(as) niños(as) concluirán por leerlos con facilidad (Nervi, 1980).

Ahora bien, con lo que respecta a los triptongos, ya que estos son más escasos en la lengua, bueno sería que no los lean por ahora, sino hasta que la necesidad los ponga enfrente de esas combinaciones literales.

Por eso, según Nervi (1980) las sílabas mixtas simples con diptongo son fáciles de leer, pues se descomponen así:

mi.....el

ci.....en

fi.....el

bi.....en

Por cierto este período es más o menos largo, siendo que los(as) niños(as) no pueden leer ni escribir las sílabas de golpe, sino que necesitan deletrearlas. Es natural que así sea. No obstante, el(la) maestro(a) procurará habituarlos: 1º, a que lean las sílabas de las palabras sin pronunciar las letras de que se componen; 2º, a que escriban las sílabas de palabras al dictado, o palabras silabeadas.

Lo primero es fácil porque el(la) niño(a) ve las letras y no tiene más que juntarlas. Pero para lo segundo tiene que distinguir por el oído los sonidos de las sílabas compactas que se le dictan; esa distinción es tarea ardua para un principiante, y por tanto escribe otra sílaba y no la que se desea, o no escribe nada.

Veamos, por ejemplo, las letras parecidas, como la b, m y p; d y t; l y r sencilla, suelen serle motivo de confusiones en la escritura al dictado, aunque ya no lo sean en la lectura. Si se le dice palo, escribe malo, o maro o paro, etc.

En tales casos la corrección es muy sencilla. Se le pregunta qué sonido es m y lo dice bien, en seguida que o junta con a y hace ma. Al punto reconoce su error, y así se hace hasta que se logre la escritura correcta.

Si el(la) niño(a) no escribe nada, entonces como no debe dejársele así, se le invita a que haga la sílaba con cuatro o cinco consonantes, entre las cuales éste la que se requiere; al formar la deseada, la reconoce y la escribe en seguida.

Justamente y como se sabe, entonces la escritura consiste, básicamente, en un sistema de representación gráfica, es decir un tipo de *dibujo* bastante particular; incluso hay quienes dicen que escribir es *dibujar* nuestro idioma. Teniendo en cuenta si nació en un entorno en el cual se ha podido ver escritura a su alrededor, (envases, revistas, televisión, libros, en suma, en cualquier tipo de portador del texto), ya hacia los 2 o 3 años es muy probable que haya logrado diferenciar lo que nosotros llamamos el dibujo (icono) de las letras (como otro dibujo diferente, portador de un significado lingüístico) (Horrocks y otros, 1982).

Así se llega a suponer que un grupo de letras cualesquiera pueden servir para transmitir cualquier tipo de significado. Ya que en principio no se establece una relación relevante entre la cadena sonora que utiliza para construir ese significado (los fonemas que articula oralmente para pronunciar las palabras que emplea al hablar), y la cadena gráfica (el conjunto de letras que puede servir para representarlo).

Por ello la relación se puede establecer directamente con el referente de la palabra, no con la cadena sonora. Así por ejemplo, es muy probable que se presuponga que para decir -oso- se necesitan muchas letras (dado el tamaño del animal al cual se esta nombrando), mientras que la palabra -mosquito- seguramente deberá ser una palabra mucho más pequeña. Es por eso que si la palabra aparece escrita junto a un dibujo, lo más probable es que se presuponga que allí dice el nombre del elemento que el dibujo representa (Domínguez, 1996 a).

Posteriormente se comienza a presuponer que el sistema de escritura, como menciona debe tener alguna relación bastante directa con la articulación oral del lenguaje, es decir, con la pronunciación que habitualmente se utiliza al hablar, pues de

hecho sirve para transmitir los mismos significados; es entonces cuando trata de ir descubriendo cuál podría ser esa posible relación.

Es por eso que, la cadena sonora también es susceptible de fragmentarse; y la fragmentación más natural y espontánea que cualquier hablante puede realizar de ella es su separación en sílabas.

Es así como, al parecer, la primera relación que se establece entre la cadena sonora y la cadena gráfica es una relación de tipo silábica: cree que cada letra debe servir para representar el fragmento mínimo de la cadena sonora que, espontáneamente, puede articular en forma aislada, en una sola emisión de voz (la sílaba).

Así lograra establecer, entonces, una relación de tipo alfabética, atribuyendo a cada letra la representación no ya de una sílaba sino de cada uno de los sonidos articulados que la conforman.

Por otro lado Smith y Spoehr (1974) citados por Crowder (1985) han propuesto que los(as) lectores(as) emplean una unidad parecida a la sílaba para extraer el significado de la escritura. Su propuesta describe cómo las palabras escritas se subdividen automáticamente en estas unidades silábicas, antes de acceder al sonido, y de ahí al significado. Esta propuesta implica un proceso de tanteo que funciona con sílabas en lugar de palabras.

Por lo tanto, una vez que el(la) niño(a) ha aprendido a segmentar en sílabas, se le deberá enseñar que sílabas forman palabras con un significado.

- Formación de palabras, frases y oraciones.

En la actualidad los pedagogos y psicólogos educativos tratan de orientarse hacia la formación de palabras, frases y oraciones lo más rápidamente posible; por consiguiente, luego de enseñar las primeras sonoridades se busca la combinación de éstas y la producción de palabras antes de incorporar nuevos elementos.

Por ende la formación de las palabras estudia el análisis y la comprensión de los mecanismos en virtud de los cuales se crean y se renueva el léxico. Estos mecanismos son principalmente morfológicos, están referidos a distintas formas de combinación de palabras y sus subunidades, la creación de palabras pueden incluir procedimientos como: prestamos de otras lenguas, formación de nuevos términos mediante la combinación de las letras iniciales de los nombres de instituciones (acronimia) o la eliminación de unidades en final de palabra (apocope o acortamiento) (Lang, 1997).

De tal modo, los ejemplos referentes a la formación de palabras no sólo pueden encontrarse en el léxico de la lengua existente, como en los diccionarios, si no también en los neologismos de la terminología científica, en la tecnología, como el comercio, medios de comunicación, creativo de la literatura moderna y lenguaje coloquial actual.

Es así como este método de la palabra se ha atribuido con frecuencia, según Gray (citado en Quiros y Della, 1984), quien sostuvo que cuando las palabras se presentan con figuras no es necesario recurrir al penoso deletreo para ser aprendidas rápidamente. Pero el método tuvo tal vez su mayor sostén actual en Decroly (citado en Quiros y Della, 1984), quién consideró que la principal atención de la lectura está dirigida hacia el significado de ella y que si se enseña la lectura de las palabras como un todo, para luego pasar a los elementos constitutivos, se esta de acuerdo con la evolución lógica de las disposiciones preceptuales visuales.

En sí, se debe comenzar enseñando los primeros sonidos de varios sustantivos y luego mostrarle al(a) niño(a) cómo se forma una nueva palabra al combinar estos sonidos entre sí. Así por ejemplo: p de pelota, a de aro, n de nene; reuniendo estos sonidos resulta pan.

En tanto, se pueden encontrar dos tipos de elementos morfológicos o palabras: uno constituido por nombres, verbos, adjetivos, adverbios, y otro constituido por conjunciones, artículos o preposiciones, como es el caso de: *que, el, la y de*, que son palabras funcionales.

Sin embargo, ya que el significado de las palabras, ayuda a comprender la sintaxis porque ésta y el significado interactúan entre sí (Das y otros, 1999), es importante su

enseñanza, para ello su estudio puede ser de carácter diacrónico, retrotrayéndose a los orígenes etimológicos de formación de palabras y examinando patrones morfológicos que regían en el pasado. De carácter sincrónico que va a determinar las características del vocabulario en el futuro inmediato.

También es necesario destacar que las frases pueden ser consideradas como un conjunto o totalidad que se articula en dos grandes subconjuntos: uno presidido por un nombre y el otro por un verbo. Se dirá, pues, que la frase se compone de un conjunto nominal y de un conjunto verbal. Aunque, en algunos casos se puede encontrar frases constituidas por sólo dos elementos, uno de los cuales pertenece al paradigma de las formas nominales y el otro al de las verbales como, por ejemplo: Elvira salta, Manolo salió, etc. (Tusón, 1985).

En segundo término, es preciso resaltar que además de las palabras sueltas, el(la) niño(a) tiene que leer frases y oraciones. Siendo que, el(la) niño(a) requiere del conocimiento de la sintaxis de las oraciones. Pues, el significado y la sintaxis son como gemelos y se ayudan mutuamente. Se puede recordar el significado de una oración recurriendo a su sintaxis. Al mismo tiempo, se puede apreciar mejor la sintaxis de una oración si se conoce su significado. ¿Qué se quiere decir con apreciación de la sintaxis? En esencia, se requiere que el lector comprenda la secuencia en que se disponen las palabras en un orden gramaticalmente correcto.

Por tal razón, el procesamiento secuencial o sucesivo juega un papel importante en la comprensión de la sintaxis, de tal manera que el aspecto semántico o significado dependerá de la forma en que el(la) niño(a) agrupe ideas en la oración. Es decir, el proceso de unir todas las ideas en la oración y ver la relación mutua entre ellas requiere el procesamiento simultáneo. En pocas palabras, el principio fundamental del método consiste en asociar, tan estrechamente como sea posible, la expresión a la actividad global del(la) alumno(a) con la frase (Hendrix, 1959).

Por lo mismo, puede señalarse que mientras leer afecta a palabras aisladas, la comprensión generalmente afecta a oraciones y, por ende, a párrafos o al discurso completo. Además, una de las primeras cosas que se hace es analizar una secuencia de palabras en la oración. Las frases más utilizadas, como ya se mencionó anteriormente,

son las nominales y las verbales. Otro ejemplo sería: -Le gustaba el perro que era tierno y peludo-. La frase verbal es: -Le gustaba el perro-. Y la frase nominal es empleada para describir el perro con los adjetivos.

No obstante, ¿Se lee las oraciones frase a frase, locución a locución o cláusula a cláusula? La respuesta es: en frases. Ello ayuda a dividir las oraciones en partes con significados y a recordar la frase según se procesa su significado. Es decir, para la comprensión de una oración:

- 1) Se intenta obtener el máximo significado de las palabras que componen la frase;
- 2) Se comprende;
- 3) Se establecen conexiones entre los distintos elementos, y
- 4) Se emplea algún tiempo en ensamblarlas al final de una oración (Domínguez, 1996b).

Otro proceso que se hace al analizar la sintaxis de una oración es quedarse con claves o signos respecto al orden de las palabras. Al comparar las oraciones: -El perro muerde al hombre- y -El hombre muerde al perro-, no cambia nada salvo el orden de las palabras y, a menudo, el significado es muy diferente. Por otra parte, el orden de las palabras puede ser distinto; hasta las palabras pueden ser diferentes y el significado permanece invariable. Por ejemplo: -Me doy un baño antes de comer- y -Antes de comer; me doy un baño-. El orden de las palabras es diferente, pero el significado sigue siendo el mismo.

En una oración ambigua, el significado depende del contexto o la actitud mental de la persona, ya que las palabras no cambian. Por ejemplo: -El hombre gordo no come su comida de cada día-. El oyente se pregunta: ¿Cómo es que está gordo, entonces? Debe de estar comiendo por la noche.

Asimismo, la siguiente clave o indicador importante que ayuda a comprender la sintaxis es la morfología de la palabra. Una palabra puede ser nombre, adjetivo o verbo y

es importante que se entienda de qué se trata. La clave para entender el significado de la oración viene dada por el tipo de palabra.

Por ejemplo. En la oración: -Visitar a parientes puede ser aburrido- ocurre que los parientes pueden ser aburridos o que yo me aburro cuando visito a parientes. Hay dos elementos morfológicos o palabras: uno constituido por nombre, verbos, adjetivos, adverbios, y otro constituido por conjunciones, artículos o preposiciones, como es el caso de *que, el, la y de*, que son palabras funcionales. Es por eso que, el significado de las palabras ayuda a comprender la sintaxis porque ésta y el significado interactúan entre sí.

Por tanto, en vista de todo lo anterior, puede señalarse que la dificultad que tienen los(las) niños(as) para comprender puede ir más allá de la sintaxis. El significado que reside más allá de la sintaxis deriva tanto el contexto cultural y experiencias autobiográficas de los(as) niños(as) como de la educación formal.

Capítulo 4. Evaluación de las dificultades en la lectura para asociar fonemas-grafemas en las palabras: lectura carencial o disléxica.

En primer lugar, es imprescindible destacar que la evaluación educativa es la capacidad para emitir juicios, valorar posiciones frente a lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que potencialmente puede saberse.

Sin embargo, no es fácil identificar a niños(as) con problemas de lectura. Aunque saltan a la vista en situaciones familiares o en el salón de clases, es difícil reconocerlos oportunamente, saber por qué fallan, y cómo ayudarlos a salir adelante (Young y Tyre, 1992).

Por ello, la evaluación de los(as) niños(as) con lectura carencial o disléxica, se basará fundamentalmente en el desarrollo evolutivo. Es decir, mediante la entrevista el profesional investigará exhaustivamente la *historia del(la) niño(a)* en el contexto familiar, social y escolar, ya que a través de eso se podrá comprender en cada caso particular el significado, la causa del problema. Así pues, sería importante tomar en cuenta la vía por la cual el(la) paciente ha llegado con el psicólogo. En lo cual, según Bono (2000: 78-80) hay que tomar en cuenta aspectos como:

- “Datos del embarazo, parto y postparto. Alimentación sueño.
- Desarrollo motor.
- Desarrollo del lenguaje y la marcha. Control esfinteriano.
- Enfermedades, problemas orgánicos o psicomáticos. Problemas sensoriales.
- Desarrollo afectivo. Relaciones con los miembros de la familia. Carácter.
- Escolaridad. Adaptación, rendimiento, dificultades, relaciones sociales, intereses y aptitudes. Actitud general frente a la escuela y a sus maestros y compañeros.

- Datos relativos a la familia. Enfermedades. Estado socioeconómico y cultural. Relaciones familiares. Actitud de la familia con el(la) niño(a).
- Informe de la escuela”.

Dichos aspectos son importantes tomar en cuenta al diagnosticar a un(a) niño(a) con dificultades en la lectura para identificar los fonemas-grafemas en las palabras, ya que de esta manera se puede saber realmente cuál es la dificultad de dicho(a) sujeto, conllevando así a buscar la manera de intervenir y mejorar dicha problemática. No obstante, para ello también es necesario requerir a la aplicación de otras pruebas criterioles y de habilidad que permitan llegar a tal objetivo. A continuación se da hincapié a las pruebas criterioles.

4.1 Pruebas criterioles

Tal vez ciertos tests que se catalogan como detectores, pueden realmente ser tests de diagnóstico, ya que puede tratarse de baterías de test que se pasen a los(as) niños(as) para tratar de delimitar áreas de dificultad a fin de planificar y sugerir técnicas correctivas apropiadas para el(la) niño(a). A veces un procedimiento de detección concreto brinda la posibilidad de examinar cierto número de factores en cualquier momento. No obstante, sería importante recordar que no existe un acuerdo claro y general en cuanto a qué procedimientos de detección, diagnóstico, disposición a la lectura y otros tipos que existen.

Se puede decir que los procedimientos de detección se dividen particularmente en dos categorías: los basados en normas, y los orientados a los criterios. Estos últimos se han elaborado para identificar niños(as) en situación de riesgo con referente al lenguaje escrito, es decir niños(as) que tienen la posibilidad de salir mal en la lectura y el deletreo posteriormente en su trayectoria escolar, o bien para su uso diagnóstico con niños(as) que ya presentan tales dificultades.

Estos tests de detección han sido validados con muestras de niños(as), y proporcionan algún tipo de normas o medias con respecto a las cuales se compara el (la) niño(a). En el enfoque de orientación a criterios, se presenta un cierto número de ítems y

se observa si el(la) niño(a) puede resolverlos y qué tipo de errores comete. Así, entre los test orientados a criterios se incluirían los de Jordon, Clay, y Aubrey (citados por Thomson, 1992).

Por otro lado, los procedimientos de detección basados en normas incluyen los descritos por Satz (1978), Silver y Hagin (1972), Newton y Thomson (1976). Procedimientos intermedios serían los de Slingerlan (1971) y Miles (1982). El objetivo fundamental de estos procedimientos de detección es precisamente la detección temprana, a fin de prevenir el fracaso en la lectura mediante la identificación de futuras dificultades (Thomson, 1992).

Pero bueno, para tener más en claro las dos categorías de los procedimientos de detección, a continuación se habla un poco más sobre ellas. Aunque hay que mencionar que para la realización de este trabajo se recurrieron solamente a los procedimientos de detección orientados a criterios.

1. *Procedimientos de detección normativos.* Es muy cierto que aunque no exista una concepción unitaria del proceso de lectura, sí existe una notable coincidencia en los ítems de los test que se han utilizado para desarrollar pruebas de detección. Por ejemplo, Beecher y Goldfluss (sin año) revisaron 16 estudios que utilizaban procedimientos de detección o de pre-lectura, y describían las funciones exploradas por estos test de disposición a la lectura. En tanto, los procedimientos evaluativos más comunes eran: conceptualización (inteligencia); vocabulario; conocimiento de letras; memoria visual (frecuentemente memoria secuencial); y funciones viso-motoras (Thomson, 1992).

Sin embargo, otro procedimiento muy bien estudiado por Satz y sus colaboradores (citados por Thomson, 1992) se basa en la teoría del retraso madurativo en la dificultad para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica), especialmente en la idea de que las primeras habilidades infantiles implican principalmente aptitudes viso-perceptivas y de integración Inter.-modalidades. Mientras que las habilidades que se desarrollan después incluyen el lenguaje y las operaciones formales. Así pues, los(as) niños(as) más pequeños(as) tendrán usualmente más dificultades de discriminación perceptiva de letras y de análisis de rasgos distintivos,

mientras que los(as) niños(as) más mayores tendrán a cometer más errores en tareas lingüísticamente orientadas.

Si bien, los primeros estudios que se realizaron por Satz y Friel (citados por Thomson, 1992) encontraron que los mejores predictores de posibles dificultades posteriores en los(as) niños(as) más pequeños(as) eran la localización de dedos, recitado del alfabeto y los test de reconocimiento/discriminación; y para los(as) niños(as) mayores, el estatus económico, el cierre gramatical, los test de de vocabulario visual y fluidez verbal (nombrar objetos bajo condiciones de tiempo).

De tal manera, esa idea de oponer la discriminación perceptiva y el análisis, es decir, las habilidades perceptivo/motoras/memorísticas, a la comprensión, la sintaxis y otras habilidades de tipo lingüístico, es un intento de integrar las diferentes dificultades cuya aparición en la lectura carencial o disléxica ha sido notificada, mediante el argumento de que se relacionan con diferentes niveles de edad.

No obstante, Jansky (citada por Thomson, 1992) crítica la idea de Santz (1973) según la cual el lenguaje no es un elemento especialmente importante en las primeras etapas del desarrollo de la habilidad lectora del(la) niño(a), ya que ésta autora afirma que observando a niños(as) con dificultades lingüísticas orales, se llega a la idea de que hay ciertas estructuras lingüísticas críticas que el(la) niño(a) necesita adquirir para desarrollar el lenguaje escrito apropiadamente. Esto, basándose en los procedimientos de detección que ella y Hirsch (sin año) desarrollaron, identificando cinco factores principales: aptitud visomotora; lenguaje oral (definición de palabras); emparejamiento de patrones; memoria de patrones y lenguaje oral –habla.

En cierto sentido, también, porque la autora afirma que el grado superior de asociación con la lectura es el del lenguaje oral, seguido por el emparejamiento de patrones y aptitud visomotora. De igual manera, comenta que el emparejamiento de patrones y la memoria de patrones no eran modalidades específicas, es decir intersectaban todas las demás modalidades y el factor común parecía ser la actividad verbal.

En sí, muchos de los ítems del test del cual se basa Jansky (1978) consistían en la asignación de nombres, por ejemplo nombrar imágenes, describir historias y viñetas de dibujos, y nombrar letras, así como la conciencia de las estructuras lingüísticas profundas en tareas como la repetición de frases. Por ello, dicha autora da a entender que lo importante es la interacción de aptitudes perceptivo/motoras y el lenguaje

De otra forma, el test de Dislexia de Bangor (Miles, citado por Thomson, 1992) es un inventario diseñado para generar signos positivos, es decir ítems con sesgo disléxico. En dicho test se incluyen conocimientos sobre la repetición de palabras polisílabas, sustracción, multiplicación, los meses del año, dígitos en orden directo e inverso, confusiones b/d, y consideración de la incidencia de dificultades disléxicos en la familia.

Aquello, fundándose en un simple sistema de puntuación de los signos positivos y negativos en la dificultad para asociar fonemas grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica). Por tanto, Miles describe las extrañas estrategias usadas por los disléxicos, tales como tener que empezar desde el principio de los meses del año cada vez que cometían un error, o los complejos ejercicios de suma para obtener la respuesta correcta en tablas de multiplicar sencillas.

2. *Procedimientos de detección orientados a criterios:* A diferencia del tipo de procedimiento basado en normas, uno de los propósitos de la orientación a criterios es el definir claramente algún tipo de meta conductual, por ejemplo: ser capaz de leer el tomo 3 de alguna lectura, o todavía más específico: ser capaz de identificar combinaciones de consonantes. Así, tras describir los objetivos, en este tipo de procedimiento se hace un plan de entrenamiento basado en lo que el(la) niño(a) puede y no puede hacer. No se contempla ningún tipo de deficiencias subyacentes, es decir, las posibles causas del problema.

En este caso la idea es la de aplicar un tratamiento a los síntomas. Clay (citado por Thomson, 1992: 203) da algunos ejemplos, y propone que los objetivos deberían ser:

- “Observar cuidadosamente lo que el(la) niño(a) hace y dice; y usar tareas similares a las que se enseñan en la clase (en lugar de tests estandarizados);

- Observar lo que el(la) niño(a) sí ha podido aprender (no lo que no ha podido);
- Descubrir qué conductas relacionadas con la lectura no se le deben intentar enseñar, mediante un análisis de cómo se desenvuelve en la lectura, no a partir de material en imágenes o puzzles, ni de puntuaciones normativas; y
- Modificar la conducta lectora del(la) niño(a) yendo de la respuesta menos adecuada a la más adecuada, mediante el entrenamiento en tareas de lectura más que en percepción visual o en discriminación auditiva, u otras actividades diferentes”.

Aparte de estos objetivos, Clay (1972) sugiere que debería llevarse a cabo una encuesta con fines diagnósticos entre todos(as) los(as) niños(as) que al cumplir los seis años no hayan hecho buenos progresos en la lectura. Los ítems que dicho autor propone deben incluir: exactitud en la lectura de libros (5 a 10 minutos), análisis de los errores, integración de habilidades, identificación de letras (5 a 10 minutos), conceptos sobre escritura (5 a 10 minutos), disposición a la lectura; test de palabras (2 minutos), test de vocabulario escrito y dictado (Thomson, 1992).

Por otro lado, en otros procedimientos se presenta a los(as) niños(as) diversos tipos de tareas relacionadas con hipotéticas dificultades visuales, motoras y perceptivas. Los tests de Slingerland (1971) y Jordán (1972) son ejemplos de este tipo. En estos últimos, por ejemplo, los ítems de los test incluyen emparejamiento visual, en los que se pide a los(as) niños(as) que rodeen con un círculo la palabra de una serie que corresponda con la que se les da (se le puede mostrar al(a) niño(a), por ejemplo: barn y pedirle que lo compare con: barn, pnar, etc.

En el caso de emparejamiento auditivo se le presentan tareas similares, o se le puede pedir que identifique y escriba la letra inicial de una palabra, o que escriba letras sueltas de memoria. En este caso el(la) evaluador(a) puede usar estos test o diseñar sus propios procedimientos de evaluación. Aunque son especialmente útiles los ítems en los que se pide escribir de memoria letras presentadas auditivamente, la identificación de los sonidos iniciales de algunas palabras, ya sean letras individuales, o combinación de letras y, en particular, combinaciones finales.

Asimismo, puede ser apropiado utilizar varias tareas de emparejamiento auditivo o visual sino se tiene certeza acerca de la naturaleza de la dificultad. Muchos de estos procedimientos pueden ser usados en la evaluación inicial, pero son más útiles una vez que se ha puesto en marcha el tratamiento. Por ello, dicha observación orientada a criterios en base a conductas perceptivas/motoras/memorística ha de ser utilizado para evaluar a los sujetos con los que se está trabajando en la presente investigación.

De acuerdo a Thomson (1992) para evaluar al individuo que presenta dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica), se ha de considerar tres funciones principales, que se refieren a:

1. Llegar a un tipo de diagnóstico, que ayude a determinar si el(la) niño(a) tiene algún problema para asociar los fonemas-grafemas en las palabras, y si es así de qué tipo, asimismo determinar si su aprendizaje es lento, si sufre una inadaptación, si padece deficiencias sensoriales. Puesto que la lectura carencial requiere el uso de metodologías especiales de enseñanza;
2. Perfilar dificultades específicas; entre las que pueden incluirse dificultades de la memoria auditiva, dificultades para combinar o de percepción visual. Lo que esto implica es que dentro de la categoría de presentar dificultades para asociar los fonemas-grafemas en las palabras habrá grados mayores o menores de dificultad específica en relación con determinados aspectos de la situación de aprendizaje.; y;
3. Planificar un tratamiento. Con el propósito de diseñar programas de intervención teniendo en cuenta el nivel en el que aparecen las dificultades del(la) niño(a).

Por lo mismo, Tansley y Panckhurst (citados por Thomson, 1992), sugiere que la evaluación debería ser (i) funcional, es decir que identifique lo que se interpone en el camino del aprendizaje y (ii) descriptiva, es decir identificar lo que puede caberse para que el aprendizaje sea posible.

En tanto existen dos enfoques principales de evaluación: pruebas de clasificación, y pruebas de diagnóstico. Refiriéndose a concepto de pruebas primarias y secundarias, en

donde las primeras examinan la conducta manifestada y las segundas se relacionan a los supuestos déficits, tales como los motores, los perceptivos o memorísticos (Tyson, citado por Thomson, 1992).

Entre estas pruebas se encuentra la lectura de Neale (sin año), que busca definir la precisión, la fluidez, la comprensión y la prueba de deletreo, para la identificación de algún retraso general o específico, en el cual entran las medidas de las adquisiciones de la lectura.

Asimismo se utilizan tests estandarizados que permitan calcular la edad de lectura y/o deletreo, incluyendo pruebas de reconocimiento de palabras aisladas, que conlleven a obtener inmediatamente una edad de lectura a fin de poder realizar comparaciones entre la edad cronológica del(la) niño(a) y su inteligencia (Thomson, 1992).

En cierta manera, algunas de las pruebas criterioles que se han de utilizar en este trabajo son:

- Lista de comprobación de sonidos Básicos: Permite identificar a niños(as) con dificultades en la lectura en la asociación de fonemas-grafemas, para esto hay que realizar un análisis informal de los errores, tanto de lectura, como de escritura y deletreo (Thomson, 1992).

Para hacer éste informe se necesita anotar cuidadosamente los errores concretos que el(la) niño(a) produce, y planificar un procedimiento de reeducación en relación con el nivel inicial concreto, utilizando una Lista de Comprobación de Sonidos Básicos de Cotterel.

Puesto que permite observar la lectura y el deletreo del(la) niño(a), ya sea en un test o en las tareas de clase, lo cual servirá para que una vez anotados los errores de grupos concretos se planifique un programa de enseñanza para ayudar a los(as) niños(as) a superar esas dificultades.

- Pauta de observación orientada a conductas perceptivas/motoras/memorísticas: Otro tipo de evaluación que se utiliza para detectar los problemas de la lectura es

la Aston Teaching Portfolios (Aubrey, citado en Thomson, 1992), la cuál identifica las dificultades en el funcionamiento de las modalidades visual y auditiva.

Esta pauta incluye áreas como la memoria a corto plazo y las habilidades secuenciales, la identificación de sonidos, combinación y discriminación. La cuál sirve para dividir a los(as) niños(as) en sí son fuertes o débiles en un canal o en el otro, una vez ubicado el canal auditivo o visual hay que crear un programa reeducativo para aplicarlo en el área donde se aprecia la debilidad.

- Análisis de los errores de lectura y deletreo: Asimismo para identificar a los sujetos que presentan dificultades para asociar fonemas-grafemas también se utiliza el enfoque de Análisis de los errores de lectura y deletreo de Snowling (citado por Thomson en 1992), que consiste en presentarle al individuo palabras aisladas, para que a través de esto si el(la) niño(a) lee automáticamente con rapidez, ya que las palabras presentadas forman parte de su vocabulario visual y por ende se puede realizar una estimación de su amplitud.

Sin embargo si las palabras dadas al(la) niño(a) éste no logra descifrarlas con éxito puesto que no las tiene en su vocabulario visual, sirve para reconocer los errores fonológicos que el individuo tiene, que no le permite avanzar en el proceso de lectura de un texto.

De tal manera, puede decirse entonces que éstas tres comprobaciones de análisis de los errores de lectura, ayudan a identificar las dificultades de los sonidos de habla en las palabras, es decir permiten conocer los problemas que presentan los(as) niños(as) en la identificación de fonemas-grafemas en las palabras.

Igualmente, los(as) psicólogos(as) educativos(as) suelen incluir en sus valoraciones pruebas de habilidad y ejecución. En sí, tales pruebas sirven como tests estandarizados de diagnóstico para la detección de problemas en la lectura para asociar fonemas-grafemas los cuales se desarrollan a continuación:

4.2 Pruebas de habilidad y ejecución

El propósito de estas pruebas es conocer los niveles de conocimiento, habilidad, o cualquier otro aspecto de la persona, para que una vez que se determina lo que se desea evaluar, se tomen decisiones sobre el tipo de información que se necesita y la manera en cómo se estructura (Lewis, 1996).

Sin embargo, todas las pruebas de esta índole tienen limitaciones, ya que este tipo de medición nunca será tan exacta y consideran el error estándar de medición, que indica el rango en donde el examinado puede variar su puntuación.

Estas pruebas de habilidad y ejecución se centran al nivel del cómo, proporcionando los vínculos y la solidez para manifestar diversos factores como: la visión, identidad, valores y creencias de actuaciones en un determinado entorno. Por lo tanto, como menciona (Dilts, 1997) pueden dirigirse hacia diferentes niveles de complejidad con respecto a determinadas habilidades y capacidades, como son:

1. Habilidades del comportamiento sencillas incluyen acciones específicas, concretas, fácilmente observables que se producen en breves períodos de tiempo (de segundos a minutos).
2. Habilidades cognitivas sencillas son procesos mentales específicos, fácilmente identificables y susceptibles de ser sometidos a prueba que se producen dentro de un período breve de tiempo (de segundos a minutos). Este tipo de habilidades mentales produce resultados del comportamiento observables fácilmente que pueden medirse y proporcionan una retroalimentación inmediata.
3. Habilidades lingüísticas sencillas incluyen el reconocimiento y uso de palabras, frases y preguntas clave específicas como: formular preguntas específicas, reconocer y responder a palabras clave, analizar o recapitular frases clave, etc. Una vez más, se puede observar y medir fácilmente el desempeño de estas habilidades.
4. Habilidades del comportamiento complejas (o interactivas) comprenden la construcción y coordinación de secuencias o combinaciones de acciones del comportamiento sencillas.

5. Habilidades cognitivas complejas son aquellas que requieren una síntesis o secuencia de otras habilidades mentales sencillas.

6. Habilidades lingüísticas complejas comprenden el uso interactivo de la lengua en situaciones sumamente dinámicas (y a menudo espontáneas).

Es así que estas pruebas que miden las habilidades antes citadas, como menciona Fiske (citado por Dilts, 1997) pueden servir de indicadores para el diagnóstico o para la descripción del sujeto, ya que son una buena técnica de valoración de variables cognitivas. Por ende en el presente trabajo al evaluar a los sujetos de investigación se utilizaron las siguientes pruebas de habilidad y ejecución para complementar las pruebas criterios utilizadas, las cuáles son:

- *Test gestáltico visomotor para niños(as) (Adaptación de E. Koppitz)*. Es un test breve y significativo de percepción visomotora para niños(as) pequeños(as) que constituye una ayuda valiosa en el diagnóstico de problemas de aprendizaje, perturbaciones emocionales y disfunciones neurológicas. También intenta ayudar en la homogeneización de los que entran en la escuela y en la predicción de desempeño en la escuela primaria.

De igual manera, los puntajes obtenidos en el Bender se relacionan con la lectura y la aritmética, esto es porque se necesita un cierto grado de madurez en la percepción visomotora para que un(a) niño(a) pueda aprender a leer. Pues una parte esencial del complejo proceso involucrado en la lectura es la percepción de patrones, relaciones espaciales y organización de configuraciones. Y como se sabe, habilidades similares son las que están involucradas en la lectura y sobre todo en la aritmética (Munsterberg, 1984).

Cabe mencionar que el test Bender consiste en nueve figuras impresas en tarjetas blancas, las cuales son presentadas una por una para ser copiadas por el sujeto en una hoja blanca. Las 20 categorías, según Munsterberg (1984: 27 y 28), que se toman en cuenta son:

1. "Distorsión de la forma (las 9 figuras): desproporción entre las partes; cantidad incorrecta de puntos; destrucción de la forma del dibujo; líneas en lugar de puntos; falta de integración de las partes;
2. Rotación (las 9 figuras); rotación de la figura o parte de la misma en 45° o más;
3. Borraduras (las 9 figuras): borraduras y repaso de la figura; línea extra;
4. Omisiones (las 9 figuras): omisión de hileras, columnas, partes de la figura;
5. Orden confuso: no se puede discernir un orden en la disposición de las figuras en el papel;
6. Superposición de figuras: dos o más figuras se superponen;
7. Comprensión: todas las figuras están ubicadas en menos de la mitad de la hoja; todas las figuras se adhieren al borde exterior de la hoja;
8. Segunda tentativa: tentativa espontánea de realizar el dibujo una segunda vez;
9. Perseveración (figuras 1, 2, 6): más de 14 puntos o columnas; más de cinco curvas sinusoidales;
10. Círculos o rayas en lugar de puntos (figuras 1, 3, 5): dos o más sustituciones de puntos por círculos o rayas;
11. Línea ondulada (figuras 1, 2): grosera desviación de la línea recta;
12. Forma de los círculos (figura 2): tres o más desviaciones groseras del círculo;
13. Desviaciones en la oblicuidad (figura 2): dos o más cambios abruptos en inclinación;

14. Rayas o puntos en lugar de círculos (figura 2): sustitución de más de la mitad de los círculos;
15. Achatamiento (figura 3); punta de flecha eliminada (o suavizada);
16. Número incorrecto de puntos (figura 3): más o menos 16 puntos;
17. El cuadrado y la curva no se unen (figuras A y 4): el vértice del cuadrado y la curva a más de 3mm de distancia;
18. Ángulos en las curvas (figura 6): presencia de tres o más ángulos;
19. Omisión o adición de ángulos (figuras 7 y 8): número incorrecto de ángulos; y
20. Recuadros (9 figuras): recuadro alrededor de cada figura".

Asimismo, el Bender emplea otras 11 categorías, las cuales están relacionadas con los indicadores emocionales que presentan los(as) niños(as), ya que dichos indicadores reflejan actitudes emocionales y la estructura de la personalidad. Aunque, no se considera que los indicadores emocionales sean una función de la percepción visomotora, es decir, un(a) niño(a) puede no tener problemas visomotores y sin embargo mostrar una alta incidencia de indicadores emocionales en su protocolo. Mientras que otro(a) niño(a) con pronunciadas dificultades en la percepción visomotora puede estar libre de indicadores emocionales. Así, entre tales indicadores emocionales, de acuerdo a Munsterberg (1984) se encuentran:

1. Orden confuso; parece estar relacionado con una falta de capacidad para planear.
2. Línea ondulada: asociado con falta de estabilidad.
3. Rayas en lugar de círculos (figuras 2): asociado con impulsividad y falta de interés o atención.

4. Aumento progresivo del tamaño (figuras 1, 2 y 3): asociado con baja tolerancia a la frustración y explosividad.
5. Gran tamaño (macrografismo): asociado a conductas actuadas en el caso de los(as) niños(as).
6. Tamaño pequeño (micrografismo): asociado a la ansiedad, constricción, timidez y conducta retraída.
7. Líneas finas: asociado con timidez y retraimiento.
8. Repaso del dibujo, de las líneas: relacionado con agresividad e impulsividad.
9. Segunda tentativa: relacionado con impulsividad o ansiedad.
10. Expansión: asociado con impulsividad y tendencia a la actuación.
11. Constricción: relacionado con retraimiento, timidez y depresión.

Por lo tanto, la escala de maduración consiste más o menos en 30 ítems de puntuación mutuamente excluyentes, los cuales se computan como presentes o ausentes. Todos los puntos obtenidos, se suman en un puntaje compuesto. Un puntaje alto indica pobre desempeño, en tanto que un puntaje bajo refleja una buena actuación.

En cuanto al tiempo promedio, de acuerdo a Münsterberg (1984) que necesitan los(as) niños(as) comprendidos entre los 5 y 9 años y medio para completar el Bender es de 6 minutos 6 segundos. Por lo mismo, el tiempo es significativo cuando el(la) niño(a) termina en más o menos tiempo que el indicado por los límites críticos de su intervalo de edad.

Por otro lado, otra de las pruebas psicológicas que se utilizan para complementar el diagnóstico, referente al nivel de maduración y emocional de los(as) niños(as), es el dibujo de la figura humana en los(as) niños(as) (DFH).

- *Test del dibujo de la figura humana en los(as) niños(as) (DFH)*: El dibujo de la figura humana, se ha convertido en un instrumento muy usado para evaluar a los(as) niños(as), aunque generalmente es utilizado desde el ámbito clínico; sin embargo existen dos enfoques para la interpretación del DFH. En el primer enfoque se le considera como una técnica proyectiva, y se analizan los dibujos buscando signos de necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de personalidad; en cambio el segundo enfoque lo ve más como un test evolutivo de maduración mental (Münsterberg, 1995).

Ahora bien, tomando en consideración este último enfoque, hay que remontarse al representante más notable de éste, o sea Goodebough (citado en Münsterberg, 1995); para que así este forme parte del diagnóstico referente a los(as) niños(as) con problemas de asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica), es decir, a través de este se complementará la información obtenida referente al nivel evolutivo del(la) niño(a) y sus relaciones interpersonales, como son sus actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida y su modo de enfrentarla; así como sus miedos y ansiedades que pueden afectarlo conscientemente.

Así este test proyectivo, requiere que el(la) niño(a) dibuje una persona, en este sentido, el psicólogo(a) pedirá al(la) niño(a) que lo haga, lo que llevará a este a que mire dentro de sí mismo y sus propios sentimientos en el intento de capturar la esencia de una persona.

Para que el(la) niño(a), se sienta cómodo(a), al realizar la actividad, se le debe sentar en un lugar confortable frente a una mesa completamente vacía, presentarle una hoja de papel y un lápiz del número 2 con goma de borrar, para posteriormente decirle esta consigna: En esta hoja dibujarás una persona entera, puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa y no caricatura o figura hecha con palos (Münsterberg, 1995).

Hay que considerar que para esta prueba, el(la) niño(a), no tiene límite de tiempo, además que podrá borrar cuantas veces crea necesario, si el(la) niño(a) no queda satisfecho con su dibujo se le debe permitir que lo empiece de nuevo al revés de la hoja.

En este sentido una vez que el(la) niño(a) haya terminado de dibujar, el(la) psicólogo(a), procederá a diagnosticarlo de manera evolutiva y emocional. Así en el primer ítem, referido al evolutivo Münsterberg (1995), menciona que se da sólo en relativamente pocos DFH de niños(as) ubicados(as) en un nivel de edad menor, y que luego aumenta en frecuencia de ocurrencia a medida que aumenta la edad de los(as) niños(as), es decir, que se relaciona primordialmente con la edad y maduración del(la) niño(a). Así, según éste autor se esperaría lo siguiente:

- Los(as) niños(as) de 5 años deberían colocar en sus dibujos: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo y piernas, referente a los hombres; y en las mujeres lo anterior pero además se esperaría que dibujará los brazos.
- Los(as) niños(as) de 6 años deberían colocar en sus dibujos: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos, referente a los hombres; y en las mujeres lo anterior pero además se esperaría que dibujará los pies y piernas bidimensionales.
- Los(as) niños(as) de 7 años deberían colocar en sus dibujos: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas, brazos, pies y brazos bidimensionales, referente a los hombres; y en las mujeres lo anterior pero además se esperaría que dibujará los piernas bidimensionales y cabello.
- Los(as) niños(as) de 8 años deberían colocar en sus dibujos: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas, brazos, pies y brazos bidimensionales, referente a los hombres; y en las mujeres lo anterior pero además se esperaría que dibujará el cabello.

En cuanto a lo que se refiere a los indicadores emocionales, estos reflejan las ansiedades, preocupaciones y actitudes, y cumplen con tres criterios: debe tener validez clínica; debe ser inusual en pacientes que no son psiquiátricos; y, no debe estar relacionado con la edad y la maduración (Koppitz, 1995). Por lo tanto, de acuerdo a éste autor se puede encontrar en los dibujos de los(as) niños(as):

- Integración pobre de las partes de la figura. En ese sentido, en niños(as) que son agresivos(as), se asocia con inestabilidad, personalidad pobremente integrada y coordinación pobre o impulsividad.

- El sombreado. Es una manifestación de angustia; en las manos y/o cuello se asocian a niños(as) tímidos y agresivos.
- Inclinación de la figura en 15°. Asociado a niños(as) con lesiones cerebrales, alumnos(as) deficientes y alumnos(as) de clases especiales.
- La figura grande. Refleja extrema inseguridad, retraimiento y depresión.
- Las transparencias. Están asociadas con inmadurez, impulsividad y conducta actuadora.
- La cabeza pequeña. Indica sentimientos intensos de inadecuación intelectual.
- Los ojos bizcos. Son dibujados por niños(as) muy hostiles hacia los demás, se interpreta como reflejo de ira y rebeldía.
- Los dientes. Son signo de agresividad.
- Los brazos cortos. Parece estar asociado con tendencia al retraimiento, a encerrarse dentro de sí y a la inhibición de los impulsos.

Así como estos indicadores se pueden encontrar otros más que están asociados al comportamiento del(la) niño(a) (ver Münsterberg, 1995).

Sin embargo, este test en el ámbito escolar puede ser utilizado, sólo si se complementa con otros tests e instrumentos, así por ejemplo, el Bender y DFH utilizados de manera combinada predicen mucho mejor el rendimiento de los(as) niños(as) que están en la escuela (Münsterberg, 1995). Pues junto con los valores emocionales que el(la) niño(a) obtenga se podrá obtener una predicción del desempeño escolar y observar como se siente él(ella) emocionalmente en ese momento de su vida, pues hay que considerar que los aspectos emocionales determinan gran parte de las actitudes positivas o negativas y de las ganas para hacer o no las tareas de la vida cotidiana.

Asimismo, otra prueba que ayuda a corroborar el diagnóstico de los(as) niños(as), referente a la percepción visomotora de acuerdo a su edad equivalente es el Manual de la Evaluación de la Percepción Visual (FROSTIG).

- *Test de la Evaluación de la Percepción Visual (FROSTIG)*: El trabajo de Frostig sobre la perspectiva visual ganó el reconocimiento nacional debido a que ella, con un grupo de colegas, publicó una prueba de percepción visual ampliamente usada: El Método de Evaluación de la Percepción Visual, DTVP, (Frostig; Lefever y Whittlesey, 1966 citados en Hammill; Pearson y Voress, 1995). Sus autores construyeron el DTVP para medir cinco aspectos distintos de la percepción visual: coordinación ojo-mano, figura-fondo, constancia de forma, posición del espacio y relaciones espaciales.

Las consideraciones de estas revisiones y los juicios de la Consumer's Guide, aunados a la creencia de que el campo necesita de una buena medida de la percepción visual, inspiró desarrollar el DTVP-2, la segunda edición de la prueba. Las áreas con referente a Hammill; Pearson y Voress (1995: VIII) incluidas o mejoradas se listan a continuación:

1. "Se incrementa la confiabilidad para la subpruebas hasta niveles aceptables.
2. Se proporcionó una amplia evidencia sobre la validez de contenido, la relacionada con el criterio y la de constructo.
3. Se emprendió el análisis de validez factorial para fortalecer la validez de la prueba.
4. Se analizaron estudios que muestran la ausencia de sesgos raciales, de sexo y de preferencia manual.
5. Los datos normativos están basados en una gran muestra estratificada con características demográficamente similares a las del censo de 1990 de la población en edad escolar.

6. Se desarrollaron dos nuevas puntuaciones compuestas (percepción visual con reducción de respuesta motriz e integración visomotora (para facilitar el diagnóstico.

7. Se extendieron las edades a las que se puede aplicar la prueba para incluir a los(as) niños(as) de 10 años”.

Dentro de los procesos perceptuales:

- Se discuten algunas ideas generales sobre la percepción y se presenta un modelo de tres niveles que representan las habilidades perceptivas.

- Se describen los tipos de habilidades de percepción visual más comúnmente mencionadas en la literatura clínica y de investigación.

- Se analiza la cuestión de si las habilidades de percepción visual son independientes o no y la relevancia de esto para la práctica clínica.

Una descripción del DTVP-2: Es una batería de ocho subpruebas que miden habilidades visomotoras así como habilidades visuales diferentes aunque relacionadas entre sí. La batería está diseñada para usarla con niños(as) de 4 a 10 años de edad empíricamente.

Las ocho pruebas que incluye el DTVP-2 en base a Hammill y otros (1995) se describen más adelante de manera breve:

Subprueba 1. Coordinación ojo-mano. Se solicita a los(as) niños(as) que dibujen una línea continua dentro de una banda ancha y recta. Las bandas subsecuentes son cada vez más delgadas y tortuosas (ángulos o curvas).

Subprueba 2. Posición del espacio. Se les muestra a los(as) niños(as) una figura como estímulo y se les indica que seleccione la figura exacta de una serie de figuras similares pero diferentes. Esto es estrictamente una tarea de igualdad.

Subprueba 3. Copia. Se muestra a los(as) niños(as) una figura simple y se les indica que la dibujen en una hoja de papel. La figura sirve como un modelo para el dibujo. Y las que siguen son cada vez más complejas.

Subprueba 4. Figura-Fondo. Se muestran las figuras estímulo a los(as) niños(as) y se les indica que descubran tantas de ellas como puedan en una página donde se encuentran ocultas en un fondo confuso y complejo.

Subprueba 5. Relaciones Espaciales. Se muestra a los(as) niños(as) una rejilla de puntos espaciados de manera uniforme. Las líneas dibujadas conectan algunos puntos para formar un modelo. Se les da a los(as) niños(as) una rejilla en blanco con el mismo número de puntos y se les indica que reproduzcan el modelo representado en la primera conectando los puntos adecuados en la segunda.

Subprueba 6. Cierre Visual. Se muestra a los(as) niños(as) una figura estímulo y se les indica que seleccionen la figura exacta de una serie de figuras incompletas. Para completar la igualdad, los(as) niños(as) tienen que llenar mentalmente lo que falta en la figuras de la serie.

Subprueba 7. Velocidad Visomotora. Se muestra a los(as) niños(as): a) cuatro diseños geométricos diferentes, dos de los cuales tiene señales especiales, y b) una página incompleta llena con los cuatro diseños, ninguno de los cuales está marcado. Lo que tiene que hacer es dibujar las señales en tantos diseños apropiados sea posible en un período establecido.

Subprueba 8. Constancia de Forma. Se muestra a los(as) niños(as) una figura estímulo y se les pide que las encuentre en una serie de figuras. En la serie, la figura en blanco difiere en tamaño, posición o sombreado (o en todos estos rasgos juntos) y pueden estar ocultas en un fondo distractor.

De tal manera, los usos de DTVP-2 (p. 6-10) son cuatro:

a) “Documentar la presencia y grado de dificultades de percepción visual o visomotora en niños(as) individuales.

- b) Identificar candidatos para tratamiento.
- c) Verificar la eficacia de estos programas de intervención.
- d) Sirve como instrumento de investigación”.

Así pues, dado que la prueba requiere de poco lenguaje hablado se le puede aplicar a niños(as) sordos(as), con dificultad auditiva, o las que no hablan español. En estos casos el examinador necesitará hacer señas, gestos o proporcionar ejemplos adicionales.

La prueba también puede emplearse en niños(as) con impedimentos motores obvios, (como parálisis cerebral) en estos casos el examinador decidirá si intenta las subpruebas de respuesta motriz realizada.

Se debe tener especial cuidado cuando se evalúa a niños(as) hiperactivos(as), perturbados(as) o ansiosos(as).

OJO: las subpruebas no deben aplicarse si hacen que el(la) niño(a) se sienta indebidamente ansioso o frustrado.

Probablemente se tendrá que quitar del escritorio todos los materiales excepto los que el(la) niño(a) está utilizando para evitarle un cansancio y permitirle descansos frecuentes y actividades relajantes.

Con respecto a la duración de la prueba, se puede señalar que el tiempo requerido para aplicar la prueba completa será de 30 a 60 minutos aproximadamente. Y normalmente se hace en una sesión aunque en algunos individuos puede aplicarse en varias sesiones.

Asimismo, para poder interpretar los datos es necesario tomar en cuenta muchos aspectos importantes como es el perfil/examinador, así como la identificación de los datos, el registro de las subpruebas y de los cocientes compuestos, perfil de las puntuaciones, información de otras pruebas, las condiciones de la aplicación, las características, así como el registro de la interpretación y las recomendaciones.

No obstante, la última prueba abordada en el presente trabajo es el WIC-RM, mismo que ayuda a encontrar el coeficiente intelectual en dos modalidades que es la escala verbal y la escala de ejecución, mismas que dan un coeficiente total en comparación a su edad.

- *Test de la Escala de Wechsler (WISC-RM)*: Wechsler dice que la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar de manera propositiva, para pensar racionalmente y para conducirse adecuadamente y éticamente en su medio ambiente (Morales, citado en Weschsler, sin año).

Para construir sus pruebas de inteligencia se basó en 3 hipótesis, las cuales se refieren a que:

a) Si se utilizan las pruebas es posible cuantificar un fenómeno tan complejo como el de la inteligencia, al considerarla en sus diversos factores compuestos.

b) La inteligencia debe definirse como un potencial que permita al individuo confrontar y resolver situaciones particulares.

c) La inteligencia se relaciona necesariamente con compuestos biológicos del organismo.

Las pruebas (WAIS, WISC, WPPSI) se componen de una escala verbal y otra de ejecución. Se obtiene un Coeficiente Intelectual (CI) verbal; Coeficiente Intelectual (CI) de ejecución y un Coeficiente Intelectual (CI) total, por que la inteligencia se constituye por la habilidad para manejar tanto símbolos, abstracciones y conceptos, como situaciones y objetos concretos.

En México en 1982, se estandarizo un WISC-RM, el cual se desarrollo para usarse con niños y adolescentes de 6-16 años de edad. Se puede decir que el propósito de este instrumento es evaluar la ejecución del niño bajo un conjunto de condiciones establecidas. Dicha prueba, según Weschsler, D. (sin año: 7-9) está clasificada en:

- “La Escala Verbal: Información
 - Comprensión
 - Aritmética
 - Semejanzas
 - Vocabulario
 - Retención de dígitos
- La Escala de ejecución: Figuras incompletas
 - Ordenamiento de dibujos
 - Diseño de cubos
 - Ensamble de objetos
 - Claves A Y B; así como laberintos”.

Con la información que se obtiene en cada una de la actividad a realizar para que la prueba nos indique los resultados finales del CI de unos(as) niños(as) en base a su edad. Por lo cual esta prueba también es informativa. Y nos ayudará a tener una noción importante de las habilidades que tiene el niño o la niña.

De tal forma, es importante medir estrictamente el tiempo límite. Aproximadamente se requiere de 50-75 minutos para la aplicación de 10 subescalas, aunque este depende de las diferencias individuales. Sin embargo, se debe hacer todo el esfuerzo para aplicar todas las subpruebas en una sola sesión. El lugar donde se va aplicar el instrumento debe tener buena iluminación y ventilación, así como estar libre de ruidos y otras interrupciones del exterior, esto es para que la aplicación y la ejecución de tal prueba no se vea afectada.

Por lo que, para eso se deberá tomar en cuenta la vía por la cual el(la) paciente ha llegado con el psicólogo; presentarle actividades que el mismo niño(a) ejecute con el objetivo de detectar los errores de *tipo disléxico*; evaluar mediante pruebas de habilidad y ejecución el nivel que presenta el niño(a), tanto de maduración como emocional, como es el caso del test gestáltico visomotor para niños(as); el test del dibujo de la figura humana (DFH). Así como el test de la Evaluación de la Percepción Visual (FROSTIG) y el test de la Escala de Wechsler (WISC-RM)

Es por ello, que en base a toda la información teórica, sobre las dificultades de lectura basadas en la dificultad para asociar fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica), así como los métodos y estrategias para ayudar a los(as) niños(as) a superar dicha deficiencia, mencionada a lo largo del presente trabajo, se realizará una intervención psicopedagógica. Con la cual trabajaremos a lo largo de la investigación y que nos ayudará a identificar correctamente, nuestros objetivos, dentro del método a desarrollar.

Capítulo 5. Método

Objetivo general.

Diseñar y aplicar una intervención relacionada con dificultades en la identificación de fonemas y grafemas, en el proceso de la lectura, asociada a la lectura carencial o disléxica.

Objetivos Específicos:

- Detectar a dos niñas y un niño que presentan problemas en la lectura relacionados con la dificultad para identificar los fonemas-grafemas en las palabras (lectura carencial o disléxica).
- Diseñar y aplicar una estrategia en base al método sintético para que los(as) niños(as) desarrollen el conocimiento para identificar los fonemas-grafemas en las palabras.
- Evaluar la estrategia aplicada en base al método sintético para valorar el avance en los(as) niños(as) en el proceso de identificar los fonemas-grafemas en las palabras.

5.1 Sujetos

Se trabajó con dos niñas y un niño del grupo de segundo año de educación primaria, turno matutino, cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años.

5.2 Escenario.

El trabajo se realizó en una zona urbana, en una primaria pública ubicada en la colonia López Portillo, delegación Iztapalapa.

Cabe destacar que las características de dicha institución son que está grafiteada por la parte exterior, cuenta con salones pequeños, destinados para aproximadamente 30

alumnos(as), con bancas duplex, asimismo el salón cuenta con poca luz natural, sólo hay un bote de basura y su interior se encuentra pintado de gris azulado.

5.3 Materiales

A lo largo del trabajo de investigación se utilizarón materiales como: hojas blancas de papel bond, de 21.59x27.54; 8 cartulinas blancas; 3 plumones acuacolor de color negro; una caja de 12 colores norma; 3 lápices del 2 ½ marca berol; 3 gomas blancas factis; 3 sacapuntas; 3 tijeras marca barrilito de punta redonda; 3 resistoles marca pritt adhesivo; 3 imágenes por cada una de las 29 letras del alfabeto, donde se representen con la inicial de las mismas objetos, animales y personas.

Así como 6 sillas de madera; 3 mesas de madera rectangulares, 3 relojes de mano; el cuento de *la oveja negra* impreso para las dos niñas y el niño e impresiones de las actividades a realizar.

Fase I. Diagnóstico de los sujetos.

En esta fase se muestran las pruebas criterioles y de ejecución utilizadas en el diagnóstico de los sujetos:

5.4 Instrumentos:

1. Pruebas de detección (pruebas criterioles):

Para llevar acabo la detección de las dificultades de los fonemas-grafemas en las palabras de los tres sujetos se utilizaron las siguientes pruebas:

- Se empleó una lista de comprobación de sonidos básicos (Maldonado, citado en Thomson, 1992), a través de una serie de ejercicios para la identificación de problemas auditivos: La cual consta de un cuadro con diferentes letras y combinación de consonantes (Ver anexo 1).

- Se empleó una hoja de análisis de los errores de lectura y deletreo (Snowling, citado en Thomson, 1992) (Ver anexo 2).
- Se empleó una pauta de observación orientada a conductas perceptivas/motoras/memorísticas (Aston Teaching Portafolios, Aubrey et al., citado en Thomson, 1992) (Ver anexo 3).

2. Pruebas de diagnóstico (pruebas de habilidad y ejecución):

Por otra parte se emplearon algunas pruebas psicológicas, con el fin de complementar el diagnóstico de dificultades de lectura en los(as) niños(as), las cuales son:

1. Escala de evaluación del test gestáltico visomotor para niños(as) (Adaptación de Koppitz, 1984);
2. Manual y protocolo de respuestas del Dibujo de la Figura Humana en los(as) niños(as) (DFH) (Münsterberg, 1995);
3. Manual de evaluación de la percepción visual de Frostig (DTVP-2) (Hamill; Pearson y Voress, 1995) y;
4. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM) (Weschler, sin año).

5.5 Procedimiento.

Fase II. Diseño del programa de intervención.

El objetivo de esta fase es: Diseñar y aplicar una estrategia en base al método sintético para que los(as) niños(as) desarrollen el conocimiento para identificar los fonemas-grafemas en las palabras.

El propósito de la intervención retoma la importancia de recurrir al método sintético, el cual parte del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas) para que el(la)

niño(a) conozca y domine las estructuras más complejas (frases, texto), e identifique los procesos de decodificación del significante, pues se considera que:

1. El estudio de vocales y consonantes, se asocie con una representación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se está enseñando.
2. Se combinen letras, se identifiquen sílabas.
3. Se formen palabras a través de la unión de las sílabas aprendidas, poniéndose especial énfasis en la significación de las palabras.
4. Se formen pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí y se introduzca a la lectura oral.
5. Se desarrolle con la conciencia fonológica para que el sujeto adquiera una lectura fluida.

Todo esto según Jiménez y Artilles (1995: 93), considerando la importancia de desarrollar en el niño(a) la conciencia fonológica mediante:

1. “El reconocimiento dentro de una palabra de un fonema especificado previamente.
2. El reconocimiento de si el sonido inicial, medio o final de una palabra coincide con el de otra palabra.
3. El reconocimiento de rimas, en donde se trata de reconocer si una palabra es idéntica a otra al coincidir el sonido inicial o final.
4. La pronunciación de un fonema que ocupa un lugar determinado en una palabra.
5. La articulación de todos los sonidos de una palabra en orden correcto (segmentación).
6. El conteo de los fonemas que contienen una palabra”.

Lo cual sería fundamental, para que de esa manera las dos niñas y el niño puedan mejorar su dificultad en la lectura, siendo que estas actividades están encaminadas a estimular la capacidad de los(las) niños(as) para analizar la estructura sonora del lenguaje, es decir el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido.

El programa de intervención constó de 12 sesiones, mismas que fueron aplicadas en seis semanas (lunes y miércoles), cada una con una duración de 40 a 80 minutos. Dichas actividades se adaptaron a las dificultades de las dos niñas y el niño, de las cuáles unas fueron grupales y otras individuales. A continuación se muestra el programa de intervención para así mejorar dichas problemáticas: el programa está basado en la estrategia de decodificación del método sintético (enseñanza de las letras del alfabeto, pronunciación de los sonidos de las letras, formación de las sílabas simples, hasta llegar a formación de palabras, frases y oraciones):

Sesión 1	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño y niña	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de letras	Identificar el sonido de las letras	Identificar y reconocer sonidos de la a-z	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer tarjetas con las letras de la a-z - Hacer tarjetas con diferentes objetos que empiecen con cada letra de la a-z - Indicar el sonido correcto de cada palabra - Hacer que los(as) niños(as) pronuncien los sonidos de las letras 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciar el sonido de la letra y repetirlo - Reconocer objetos que empiecen con la letra indicada 	80 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas de colores - Plumones negros - Recortes de objetos - Tijeras - Resistol
Sesión 2	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño y niña	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de letras	Ubicar fonemas-grafemas	Reconocer las letras del alfabeto y el sonido de las mismas.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer las letras del abecedario en hojas. - Cortar las letras para que queden como rompecabezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Armar el rompecabezas de cada letra - Pronunciar el sonido de la letra cuando ya la haya armado 	80 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Tijeras

Sesión 3	Objetivos	Objetivos específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño(a)	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de letras	-Identificar si el(la) niño(a) es capaz de reconocer los sonidos de cada una de las letras del alfabeto y las vocales.	Identificar que a través de los ejercicios el (la) niño(a) aprenda a distinguir entre el nombre de las letras del alfabeto y su respectivo sonido. - Identificar en el(la) niño(a) su percepción visual	- Dar las instrucciones y hacer como el ejemplo de que avión se escribe con “a”, elefante se escribe con “e”. - Indicar como debe realizar la copia al momento de ir leyendo.	- Pintar las figuras que empiezan como “avión” - Copiar palabras o frases de una lectura a otra.	80 min	- Copias para realizar las actividades (97 y 99 del libro enseñando a leer). - Lápices de colores - Lápiz, goma, sacapuntas.

Sesión 4	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño y niña	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de sílabas	Reconocer como se separan en sílabas las palabras	Construir palabras con dos y tres sílabas	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar en tarjetas sílabas diferentes, como: ta, za, pa, to, cu, bo, ca, ma 	<ul style="list-style-type: none"> - Juntar las sílabas para formar palabras coherentes - Combinar las sílabas para formar más palabras 	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas de colores - Tijeras - Plumones
			<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar diferentes dibujos de objetos que se compongan por dos y tres sílabas respectivamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciar la palabra de acuerdo al dibujo - Pronunciar en sílabas la palabra - Pronunciar cada fonema que componen las palabras 	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustraciones - Cartulinas de colores - Plumones - Cartulina blanca

Sesión 5	Objetivos	Objetivo Específico	Trabajo de la instructora	Trabajo del (la) niño (a)	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de palabras	Usar el deletreo de las palabras para llevar a cabo una lectura	Identificar vocales y consonantes dentro de una lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar al(la) niño(a) el cuento de “la oveja negra” (de Augusto Monterroso). - Dar las indicaciones necesarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el cuento “la oveja negra” (Augusto Monterroso) de acuerdo con las siguientes propuestas: sólo las vocales; después sólo las consonantes sin acompañarse con las vocales; después leer todo el texto. 	80 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de la “oveja negra” impreso en hojas blancas.
Sesión 6	Objetivos	Objetivo Específico	Trabajo de la instructora	Trabajo del (la) niño (a)	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de palabras	Practicar la palabra	<ul style="list-style-type: none"> - Formar y reconocer palabras basadas a un modelo guía - Identificar vocales y consonantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar al(la) niño(a) las indicaciones precisas para ejecutar adecuadamente la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir las letras de una palabra, una debajo de otra. Junto a cada letra escribir la primera palabra que se le ocurra. 	80 minutos.	Hojas blancas, lápiz, goma, sacapuntas.

Sesión 7	Objetivos	Objetivo Específico	Trabajo de la instructora	Trabajo del (la) niño (a)	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de palabras	Practicar el sonido de las palabras	Nombrar palabras con el volumen de voz, la duración, el tono y el timbre que esté más de acuerdo a su significado	- Presentar al(la) niño(a) diferentes palabras que vayan de acuerdo a la actividad y dar las instrucciones necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> - Leer diferentes palabras con el volumen de voz que este más de acuerdo con su significado. Por ejemplo: gritar, en voz baja, fuerte, etc. - Leer palabras con la duración adecuada a su significado: Por ejemplo: despacio, rápido, etc. - Leerá palabras con el tono y el timbre adecuado a su significado, por ejemplo; cantar, suspiro, melodía, etc. 	80 minutos	- Palabras impresas en hojas blancas

Sesión 8	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del (la) niño (a)	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de palabras	Construir palabras	Corroborar que con una palabra se pueden formar mucho más palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar en una hoja blanca el ejemplo de la actividad. - Dar las instrucciones necesarias 	<ul style="list-style-type: none"> - Agregar una letra por vez hasta formar una nueva palabra, las cuales estarán situadas en forma de escalera. 	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad impresa en hojas blancas, goma, lápiz y sacapuntas.
Sesión 9	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del (la) niño (a)	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de palabras	Identificar los sonidos de las palabras, al irlos diciendo.	Lograr que el (la) niño(a) sea capaz, de reconocer las palabras al momento de escucharlas y sea capaz de escribirlas.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer que el (la) niño(a) sea capaz de entender las instrucciones desde la primera vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir instrucciones al momento de leerlas e ir escribiendo. - Completar diciendo o escribiendo. - Asociar con una línea, identificar las palabras que falta. 	80 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Copias de las actividades (libro métodos EOS páginas 7-13) - Colores - Lápiz, goma, sacapuntas.

Sesión 10	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño y niña	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de frases u oraciones	Reconocer e identificar los sonidos de las letras en pequeñas frases	Identificar que las palabras pueden formar frases con sentido	- Dar al(la) niño(a) 10 trabalenguas - Instruir al(la) niño(a) durante la actividad	- Recitar frases cortas (trabalenguas) - Reconocer los sonidos y sílabas que se repiten dentro de la misma frase	80 min.	- Hojas impresas con los trabalenguas - Lápiz - Hojas en blanco
Sesión 11	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño y niña	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de frases u oraciones	Utilizar la palabra o palabras adecuadas para completar frases u oraciones y expresar su significado	Lograr que el niño o la niña logren identificar las palabras a utilizar en los enunciados.	- Explicar al (la) niño(a) la importancia de cada una de las instrucciones a seguir, así como darle un ejemplo de lo que hay que realizar.	- Leer en voz alta, cada una de las oraciones y buscar con cual oración se escucha mejor, para poner en la línea que complete la frase.	80 minutos	- Hojas impresas con las oraciones (71, 72,74 y 82, páginas del libro método esperanza)

Sesión 12	Objetivos	Objetivos Específicos	Trabajo de la instructora	Trabajo del niño y niña	Tiempo	Materiales
Reconocimiento de frases u oraciones	Reafirmar los sonidos de las letras mediante rimas	Reconocer los fonemas de las palabras para reafirmar la expresión gráfica, oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Dar al(la) niño(a) un pequeño cuento que rime - Dar las instrucciones de la actividad 	<ul style="list-style-type: none"> -Leer la rima - Ubicar las palabras que tienen uno o varios fonemas iguales - Ubicar las palabras que tienen el mismo número de sílabas 	80 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas impresas con el cuento - Lápiz - Hojas blancas

Fase III. Evaluación del impacto del programa.

El objetivo de esta fase es: Evaluar la estrategia aplicada para valorar el avance en los(as) niños(as) en el proceso de identificar los fonemas-grafemas en las palabras.

Ahora bien, a continuación se presentan los resultados de las tres fases utilizadas durante el diagnóstico e intervención de los(as) sujetos(as).

Capítulo 6. Resultados de las fases del diagnóstico y la intervención.

6.1 Fase I. Resultados del diagnóstico de los sujetos.

Enseguida se presentan los siguientes datos recolectados con las pruebas.

Pruebas criteriales:

	Sujeto 1 Edad: 7 años Sexo: Femenino	Sujeto 2 Edad: 8 años Sexo: Masculino	Sujeto 3 Edad: 7 años Sexo: Femenino
Lista de comprobación de sonidos básicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó dificultad para identificar el sonido de las letras del alfabeto y palabras compuestas, por ejemplo “b” por “ba”; “ll” por “ya”; “bl” por “blel”; etc. - Combinación deficiente de los sonidos para formar palabras. - Conoció el nombre pero no el sonido de algunas letras. - Si se bloqueaba en una palabra le era difícil descomponerla en sus sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentó dificultades para pronunciar correctamente el sonido de las letras: c, d, m. -Pronunció incorrectamente los vocablos: bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, dr, fr, pr, v, w, gui, ga, gue, ya. - Al pronunciar ce pronunció que. - Dijo qui, en lugar de ci. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó dificultad para recordar la dirección y orientación de las letras y palabras. - Presento dificultad para retener el nombre de las letras y las palabras vistas. - Presento escasa atención a los elementos estructurales de las palabras. - Presentó sílabas o letras en orden equivocado en la lectura y el deletreo. - Presentó mala memoria serial, por ejemplo días de la semana, meses del año, etc. - Presentó dificultades para memorizar secuencias de sonidos el tiempo suficiente como para combinarlo.
Análisis de los errores de lectura y deletreo.	<ul style="list-style-type: none"> - Invertió algunas palabras (ejemplo: ventana=venatna, tambor=tarborn), letras (ejemplo: g,z,b) y números (ejemplo:5,6). 	<ul style="list-style-type: none"> - Su descifrado fonético de las palabras fue deficiente. - Invertió palabras y letras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó problemas para identificar si un sonido es igual o diferente.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Análisis de los errores de lectura y deletreo.	<ul style="list-style-type: none"> - Omitió determinadas letras, por ejemplo la “s” sobre todo cuando ésta se encontraba al final de una palabra. - Escribió adivinado las letras. - No hubo relación entre los sonidos, y las letras escritas 	<ul style="list-style-type: none"> - Añadió palabras que no estaban, a veces cambiando el significado. - Sustituyó grafías de consonantes fonéticamente cercanas, como sonoras (b por d, c por qu, pr por tr, h por ch, r por rr, ll por l). 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó confusión de las consonantes similares en el deletreo o la lectura. - Presentó mala pronunciación de palabras. - Presentó errores de deletreo raros. - Presentó dificultad para emparejar palabras que rimen. - Presentó dificultad para encontrar palabras que rimen.
Observación orientada a conductas perceptivas/ motoras /memorísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para saber que cuando una palabra lleva la “r” intermedia suena como “ere” (ejemplo, la palabra “America” la leía como “Amerrica”). - Al leer, a veces, confundió la vocal “e” con la vocal “a”; - Actuó al azar, sin relación entre las palabras y las letras que las representan; - Invertió el orden de algunas letras y palabras, por ejemplo, al deletrear la sílaba “al” la leía como “la”. - Presentó dificultades para discriminar tamaños, formas y letras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cometió errores de sustitución entre grafías propias de sonidos emitidos. - No fue sensible a las diferencias sutiles entre vocales (buen por bun, cuenta por cunta, siguiente por siguiente). - Confundió vocales (o por a). - Confundió el orden de emisión de los sonidos (traviesa por tarviesa, alegres por alerges, trotar por tortar). - Invertió el orden de letras y palabras (es por se, el por le, en por ne). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tuvo que apoyar en medios visuales para reconocer las palabras, más que en la atribución de los sonidos. - Presentó dificultad para transformar sonidos sueltos en palabras o sílabas, por ejemplo, s-a-l. - Presentó dificultad para identificar los sonidos aislados que constituyen las palabras, es decir, en la integración de fonemas. - Confundió el orden de omisión de algunos sonidos. - Invertió algunas letras. - Invertió algunas letras y palabras. - Dio letras correctas, pero la secuencia muchas veces fue incorrecta.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Observación orientada a conductas perceptivas/ motoras /memorísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó escasa atención a los elementos estructurales de las palabras, por ejemplo prefijos y sufijos. - Presentó confusión de las consonantes similares en el deletreo o la lectura, por ejemplo: y/ll, p/q; - Omitió las terminaciones de las palabras, sobre todo la “s”; - Tuvo errores de deletreo - Presentó dificultades para emparejar y encontrar palabras que rimaran. - Se distrajo fácilmente con estímulos simultáneos, se mostró inquieta durante la narración de historias y tuvo dificultades para atender al habla; - Algunas sílabas y letras las deletreó en orden equivocado: <ul style="list-style-type: none"> - Presentó dificultades para memorizar secuencias de sonidos el tiempo suficiente como para combinarlos. - Tuvo dificultades para identificar los sonidos aislados que constituyen las palabras, es decir, en la integración de los fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad en: diseminar tamaños, formas, letras o números; para recordar la dirección y orientación de las letras y palabras; para retener el nombre de las letras y las palabras vistas; escasa atención a los elementos estructurales de prefijos y sufijos. - Dificultades para encontrar palabras que rimen. - Tenía memoria serial pues al pedirle que ordenara los meses del año no supo hacerlo en el orden correcto, tuvo dificultades para memorizar secuencias de sonidos en un tiempo determinado. - Dificultades para transformar sonidos sueltos en palabras o sílabas. - Dificultades para identificar los sonidos aislados que constituyen las palabras, o sea, la integración de fonemas y omisión de los sonidos iniciales cuando se le pidió que realizará alguna combinación. - Dificultades para advertir que a las letras que forman sílabas se les puede dar sonidos orales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustituyó sonidos. - Combinación deficiente de los sonidos para las palabras. - Desconoció el nombre pero no el sonido de las letras - Si se bloquea en una palabra no puede descomponerla en sus sonidos. - Presentó descifrado fonético muy deficiente. - Sustituyo los artículos determinados por las indeterminaciones. - Pudo invertir palabras o letras. - Pudo hacer al revés palabras, frases y lectura palabra a palabra. - Tuvo una baja de percepción. <ul style="list-style-type: none"> - Mezcló líneas y partes. - Añadió palabras que no están, a veces cambió el significado. <ul style="list-style-type: none"> - Presentó omisión de determinaciones de las palabras. - No logro escribir sinónimos. - Cometió errores de substitución entre grafías de propias de sonidos emitidos con fricción (ll por ñ). - Confundió vocales (algunas veces). - Actúo al azar, sin relación entre las palabras y letras que les presenta cuando cree no conocerlas.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
<p>Observación orientada a conductas perceptivas/ motoras /memorísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó dificultad de no saber cómo leer las palabras que llevan “u” intermedio, como es el caso de “que”, “gue”, etc. O bien para leer la sílaba “gir” la leía como “guir” - Dificultad para encontrar palabras pequeñas contenidas en una palabra grande. Ejemplo: barrendero = barren. - Dificultad para ordenar lógicamente varias palabras dentro de una oración. - En matemáticas, tuvo dificultad para llevar a cabo las restas. 		

Pruebas de habilidad y ejecución:

	Sujeto 1 Edad: 7 años Sexo: Femenino	Sujeto 2 Edad: 8 años Sexo: Masculino	Sujeto 3 Edad: 7 años Sexo: Femenino
<p>Escala de Evaluación del Test Gestáltico Visomotor para niños (Adaptación de E. Koppitz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó un nivel de maduración de 5 años 6 meses a 5 años 8 meses, edad menor a la que realmente tenía y que era de 7 años 2 meses (de acuerdo a la fecha de aplicación)- En indicadores emocionales presentó: <ul style="list-style-type: none"> - Problemas en su maduración para aprender aritmética y a leer. - Planeamiento pobre e incapacidad para organizar el material, lo cual se relaciona con confusión mental. <ul style="list-style-type: none"> - Poca inestabilidad en la coordinación motora. - Conducta retraída, constricción y timidez. - Fue capaz de repetir patrones e indicaciones pero tuvo problemas para darse cuenta de que la figura era diferente de otra. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sufrió una disfunción en la percepción visomotora. - Parecía probable que el niño tuviera dificultades en la lectura al tener la dificultad para discriminar entre puntos y círculos y tener incidencia de rotación de los dibujos. - Se encontró en su Bender los siguientes indicadores emocionales: Orden confuso, que parece estar relacionado con una falta de capacidad para planear, incapacidad de organizar el material y confusión mental; y aumento progresivo de tamaño, que está relacionado con una baja tolerancia a la frustración y explosividad. El sujeto solo presento dos indicadores emocionales, lo que sugiere que el niño está bien integrado por lo que puede tolerar una tensión considerable. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentó un nivel de maduración de 5 años 2 meses a 5 años 3 meses, edad menor a la que realmente tiene y que es de 7 años 5 meses (de acuerdo a la fecha de aplicación). - Presentó problemas con la aritmética y sobre todo con la lectura, ya que necesita un cierto grado de madurez en la percepción visomotora para que ella aprenda a leer. -Planeamiento pobre e incapacidad para organizar el material - Presentó inestabilidad en la coordinación motora - Presentó pobre control motor debido a la tensión que experimenta la niña con dificultades emocionales.
<p>Dibujo de la Figura Humana (DFH)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Su nivel de maduración fue de Normal bajo a Normal, dando lugar a un Coeficiente Intelectual (CI) de 80-110. 	<ul style="list-style-type: none"> - El dibujo del niño mostró nueve indicadores emocionales los cuales son: 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó un nivel de maduración Normal bajo, dando lugar a un Coeficiente Intelectual (CI) de 70-90.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
<p>Dibujo de la Figura Humana (DFH)</p>	<p>En indicadores emocionales presentó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de inmovilidad, una incapacidad de progresar, avanzar con aplomo, tendencia a retraerse y timidez. - Atención y necesidad de más cariño. - Inestabilidad, una personalidad pobremente integrada o inmadurez por parte de ella, misma que puede ser el resultado de regresión, debido a unas serias perturbaciones emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integración pobre de las partes de la figura, que pareció estar asociado con inestabilidad, personalidad pobremente integrada y coordinación pobre; - Grosera asimetría de las extremidades, asociada con coordinación pobre e impulsividad; - Inclinación de la figura en 15° o más, que sugirió una inestabilidad y falta de equilibrio general; - Cabeza pequeña, pareció indicar sentimientos intensos de inadecuación intelectual; - Brazos largos, que estuvieron asociados con una inclusión agresiva en el ambiente; -Manos seccionadas, o sea el dibujo de brazos sin manos ni dedos, que reflejó sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente o por la incapacidad para actuar; -Omisión de los pies, pareció reflejar un sentido general de inseguridad y desvalimiento; - Omisión del cuello, pareció estar relacionado con impulsividad, inmadurez y controles internos pobres; 	<ul style="list-style-type: none"> - Omitió los pies, lo que indica timidez, así como un sentido general de inseguridad y desvalimiento, es decir un sentimiento de “no tener pies en que pararse”. - Presentó integración pobre de las partes de la figura que dibujó está asociada con inestabilidad, una personalidad pobremente integrada, coordinación pobre o impulsividad, la inclinación de la figura refleja inestabilidad - La figura pequeña parece reflejar sentimientos de inadecuación, un yo inhibido, preocupación por las relaciones con el ambiente y, sobre todo, depresión. <p>Niña le falta una base firme.</p>

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Dibujo de la Figura Humana (DFH)		<ul style="list-style-type: none"> - Ojos vacíos u ojos que no ven, fueron asociados con sentimientos de culpa por tendencias voyeuristas, con una vaga percepción del mundo, con inmadurez emocional, falta de discriminación y depresión. 	
Método de evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2)	<ul style="list-style-type: none"> -Contó con un Cociente de 92 con una edad equivalente de 6 años 8 meses en Percepción Visual General, -Su Cociente fue de 87 con una edad equivalente de 6 años 3 meses, esto en Percepción Visual con respuesta Motriz Reducida. -Tuvo un Cociente de 98 con una edad equivalente de 7 años 1 mes en Integración Visomotora. <p>Todos por muy debajo de su edad actual.</p> <p>Debido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la coordinación de sus movimientos de la mano con la visión. - Dificultad en igualar dos figuras de acuerdo con sus rasgos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de percepción visual. -Dificultades motoras finas o dificultad en la coordinación de sus movimientos de la mano con la visión. - Deficiencia en la percepción visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó percepción visual general de 68 puntos estándar el cual equivale a una edad de 6.5 años. - Presentó una percepción con respuesta motriz reducida la cual fue de 29 puntos estándar, el cual equivale a una edad de 5.5 años. - Presentó una integración visomotora en la que obtuvo un puntaje de 39 puntos estándar que equivalen a una edad de 7.5 años. - Obtuvo una edad escalar de 6.5 años. - Presentó movimientos manuales torpes. - Se le dificultó coordinar los movimientos del ojo a la mano.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Método de evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2)	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en juntar puntos con el fin de reproducir modelos presentados visualmente. - Dificultad en reconocer una figura estímulo cuando la figura ha sido dibujada incompleta. - Dificultad en igualar dos figuras que varían en uno o más rasgos discriminativos, como tamaño, posición, sombreado o todos éstos a la vez. 		
Escala de Inteligencia Revisada para el nivel escolar en México, DF. (WISC-RM)	<ul style="list-style-type: none"> - Presentó un Coeficiente total de 94, el cual está en el rango obtenido en el DFH. - Un bajo rendimiento presentado en actividades referidas a información, aritmética, vocabulario, figuras incompletas, ordenación de dibujos y diseños de cubos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad del sujeto en la percepción visomotora. - Tendió a ejecutar de manera deficiente habilidades de juego, conductas adaptativas. - Presentó dificultades motoras finas, o dificultad en la coordinación de los movimientos de la mano con la visión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala verbal obtuvo 50 puntos de forma normalizada, el cual equivale a un CI de 100. - En la escala de ejecución 49 puntos de forma normalizada, el cual da un CI de 99. - Escala total de 109 puntos normalizados que dan un CI de 100. - Se encuentra en un nivel de maduración normal bajo a normal.

Con lo antes mencionado y mediante la evaluación que se les hizo a las dos niñas y al niño se corrobora que los sujetos presentan dificultades en la lectura, pues en base a Snowling (citado por Thomson, 1992), poseen dificultades en el predominio de la estrategia visual frente a la estrategia fonológica para la lectura y el deletreo, lo cual, de acuerdo a Aston Teaching Portafolios, Aubrey (citado por Thomson, 1992), sería por las dificultades presentadas en la percepción visual, motoras y perceptivas.

Al tener dificultades en la percepción visual pueden tener dificultades en la lectura y en la escritura, puesto que, para ambas ejecuciones se necesita de la habilidad de dicha percepción, pues por ejemplo al no coordinar su vista y mano no podrán dibujar las letras y seguir una lectura; y a su vez tendrán algunos problemas para discriminar y relacionar letras o palabras dentro de un texto (Hammill y otros, 1995).

Por otro lado, tomando en cuenta a Border (citado en Nicasio, 1998) en los tipos de errores de la lectura y el deletreo, se puede ver que las dos niñas y el niño se encuentran en el tipo disfonético, ya que tienen déficit en el análisis de las palabras y en las habilidades relacionadas con la captación de la palabra.

Así pues, con las diferentes dificultades de las dos niñas y el niño en cuanto a errores en el proceso de leer se determinó que los sujetos de acuerdo con Crystal (citado en Cairo y otros, 2001), tienen una lectura carencial o disléxica al tener problemas de omisión, confusión de letras, sonidos, añadir letras e invertir el orden de las mismas. Así como tener dificultades visomotoras y psicomotrices.

De tal manera, que en éstas dificultades psicomotrices como menciona Dupré (citado en Rebollo, 1996), se relacionan con una debilidad motriz media, un problema en la percepción y en la coordinación; mismo que según Bravo (1985), está relacionado con la dificultad para percibir ciertas letras y palabras, recayendo en lo que Border (citado en Nieto, 2001), menciona como una disléxica disfonética.

Esta lectura carencial disfonética puede ser causada por una lectura lenta con una deformación en el silabeo, pues no pronuncian correctamente algunas consonantes (c, d, m, bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, dr, fr, pr, v, w, gui, ga, gue, ya) y confunden algunas letras con sonido similar, alterando la forma de las palabras, ocasionando que su lectura oral sea

inferior a la lectura mental, la lentitud del habla, la costumbre de leer la palabra ya leída, las deformaciones debidas al silabeo; presentando errores en la ilación, la ausencia de grupos acentúales y de puntuación, que impiden que el texto sea comprendido por el oyente o el lector (Ajuriaguerra y otros, citados en Nieto, 2001).

Es decir, hay dificultades para identificar diferencias leves entre los sonidos vocales o consonantes, dificultades para asociar sonidos específicos con los respectivos símbolos impresos, y dificultades para el deletreo y la composición. (Brueckener, 1992), manifestando otros errores que parecen inseparables del concepto mismo de estos fonemas, como es el caso de los ensordecimientos consonánticos (b = p, d = t, g = k, ch, s, f, j, z, v y gn), de las alteraciones vocálicas sobre las nasales y algunas vocales cuyo sonido es muy parecido (oe o, ë é, á in) especialmente.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos por los sujetos, se concluye que estos tienen dificultades en la percepción visomotora, en consecuencia tienden a ejecutar de manera deficiente habilidades de juego, conductas adaptativas y presentan alteraciones motoras finas, o dificultades en la coordinación de los movimientos de la mano con la visión.

De tal manera les origina dificultad en la lectura relacionado con la dificultad que tienen para efectuar tareas relacionadas con el procesamiento fonológico de las palabras impresas, al tratar de asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para articular las palabras (Quiros y Della, 1984).

Por lo anterior los sujetos se saltan palabras o renglones, tratan de adivinar, omiten o agregan sonidos o palabras, dicen palabras sin sentido, repiten palabras o sílabas, esforzándose por leer lo que se les pide.

6.2 Fase II. Resultados de la aplicación del programa de intervención.

Sujeto 1.

Respecto a este sujeto y en base a las sesiones se encontró lo siguiente:

1. Reconocimiento de letras.

La primera sesión, que tenía como propósito identificar los sonidos de las letras de la a-z, se trabajó en equipo: es decir los tres sujetos juntos, claro está turnándose uno(a) después del otro(a). En sí, la niña realizó la actividad con ayuda de las instructoras, ya que estas decían primero el sonido de las letras y después lo decían cada uno de los(as) niños(as). Así pues, durante la actividad la niña siguió las instrucciones y se mostró activa en toda la sesión.

En cuanto a la pronunciación de los sonidos de las letras, se puede decir que la niña presentó algunas dificultades, pues: “h” la pronunció como “che”; “j” la pronunció como “je”; “k” la pronunció como “que”; “q” la pronunció como “que”; “r” la pronunció como “re”; y la “w” la pronunció como “gue”.

No obstante, sí pudo reconocer objetos que empezaban con la letra indicada; por ejemplo, a: abeja, anillo, ardilla; b: banca, blusa, burro; etc., y así sucesivamente hasta acabar con todas las letras del abecedario.

Por otro lado, en la segunda sesión, misma que se trabajó individualmente y que tenía como objetivo reconocer las letras del alfabeto y el sonido de las mismas, y que a su vez consistía en armar un rompecabezas para formar todas las letras del alfabeto, de igual manera la niña siguió las instrucciones y se mostró activa, aunque para realizar los ejercicios necesitó de la ayuda de la instructora, pues sí se le dejaba hacer sola dichos ejercicios no podía continuar la actividad.

Pero, aún así presentó dificultades para reconocer algunas letras como la “d” y la “b”, ya que las confundía, las demás sí las pudo reconocer, y también le causó dificultad

identificar el sonido de algunas, por ejemplo: “c” la pronunció como “ese”; “n” la pronunció como “lli”; y la “h” la pronunció como “che”.

De tal manera, presentó dificultades para identificar las letras mayúsculas de las letras minúsculas, pero después de haberle repetido una y otra vez cuáles eran las letras mayúsculas y cuáles las minúsculas terminó por no equivocarse en diferenciar mayúsculas y minúsculas.

Ahora bien, durante la tercera sesión, la cual se trabajó individualmente y que tenía como objetivos identificar que a través de los ejercicios la niña aprendiera a distinguir entre el nombre de las letras del alfabeto y su respectivo sonido e identificar en ella su percepción visual, la niña siguió las instrucciones y necesitó de la ayuda de la instructora. Además, reconoció correctamente las letras y el sonido de las letras: “a”, “u”, “t”, “o”, “i” y “p” (ver anexo 4) y no tuvo problemas en identificar vocales y consonantes.

Sin embargo, en la segunda actividad que consistía en leer letra por letra, para así copiar correctamente en los espacios vacíos la palabra que faltaba (ver anexo 5), se obtuvo que la niña presentó algunas dificultades en su percepción visual, ya que a pesar de tener un modelo guía, sólo se dejaba guiar como ella sabía escribir las letras, por ejemplo: en el texto donde tenía que escribir las letras “d”, “i”, “j”, y “o” escribió “d”, “i”, “j” e “i”, y en donde tenía que escribir “c”, “a”, “j”, “ó” y “n” escribió “c”, “a”, “s”, “o” y “n”.

Asimismo, presentó dificultad para reconocer algunas letras del alfabeto y pocas veces su sonido, tal es el caso de la: “h”. “j”, “k”, “y”, así como “w”.

Es por eso que con las actividades realizadas en estas tres sesiones fueron útiles para que la niña pudiera reconocer todas las letras del alfabeto y por tanto el sonido de las mismas, lo cual es indispensable para poder llevar a cabo una mejor lectura.

2. Reconocimiento de sílabas.

La cuarta sesión fue empleada con el objetivo de que la niña aprendiera a separar, formar y leer sílabas. Aquí, la niña también siguió adecuadamente las instrucciones, se mostró activa ante la actividad y requirió de un poco de ayuda de la instructora

Con referente a la primera actividad a la niña se le mostraron diversas tarjetas con sílabas, para que así ésta pudiera formar palabras de dos o tres sílabas. En sí, las palabras de dos sílabas que se buscaba que la niña formará eran: ta-za, pa-to, cu-bo, ca-ma, y ro-sa, y las palabras con tres sílabas eran: za-pa-to, man-za-na, cu-chi-llo, to-bo-gán y mú-si-ca, mismas que sí pudo formar y pronunciar con su respectivo fonema que componían dichas palabras.

Igualmente, de esas palabras de dos sílabas requeridas también logró formar otras palabras como: bo-ta, ta-pa, pa-ta, ca-sa, ma-sa, chi-llo, chi-to, cu-ca, si-gan, chi-ca, y bo-ca, y palabras de tres sílabas como: gan-chi-to y gan-chi-llo. Por lo cual, con esto se pudo observar que las palabras que más se le facilitó formar fueron las de dos sílabas.

Por consiguiente, en la segunda actividad de ésta misma sesión, que consistió en presentarle a la niña diferentes objetos para que primero pronunciará la palabra de acuerdo al dibujo, después separará en sílabas la misma y finalmente pronunciará los fonemas que la componen, se le mostró un dibujo con cada una de las letras del alfabeto como fueron: ardilla, blusa, corazón, chamarra, dado, escoba, foca, gusano, helado, indio, jarra, kiosco, luna, llanta, manzana, navaja, ñoño, oreja, pera, quesadilla, rana, silla, tobogán, uno, vasos, wildo, Xochimilco, yeso y zapato.

En dichas palabras la niña pronunció correctamente el sonido de todas las letras, además de que situó adecuadamente que palabra correspondía a cada uno de los dibujos, y por ende pudo separar en sílabas tales palabras. .

En sí, todas las actividades de estas sesiones, referidas a formación de sílabas, las consideramos importantes, puesto que representan el segundo paso del método sintético, ya que dicho paso conlleva a posteriormente formar palabras.

3. Reconocimiento de palabras.

El propósito de la quinta sesión fue que el sujeto aprendiera a reconocer la palabra como un todo. Aquí, igualmente la niña siguió correctamente las instrucciones.

En sí, la actividad consistió en presentarle a la niña un cuento titulado “la oveja negra”, mismo en donde primero tenía que leer sólo vocales, después sólo las consonantes y por último leer todo el texto, lo cual si logró hacer, aunque en algunos casos sustituyó algunas palabras por otras como: “mucho” por “muchos”; “remaño” por “rebaño”; “puedo” por “quedó”; “lápidamente” por “rápidamente” y “pubieran” por “pudieran”, así como también sustituyó letras, por ejemplo: “b” por “d” y a la inversa.

No obstante aún así leyó el texto y entendió más o menos cuál era la idea principal del mismo, ya que dijo que la lectura se trataba de una oveja negra que querían matar, aunque agregó que la querían matar porque se portaba mal.

Por otra parte, en la sexta sesión que tenía como objetivo formar y reconocer palabras basadas a un modelo guía e identificar vocales y consonantes (ver anexo 7), la niña también entendió las instrucciones, pero presentó: dificultad para lograr reconocer palabras.

Al igual, mostró dificultad para identificar semejanzas (letras, sílabas, etc.) de una palabra a otra y dificultad para identificar diferencias (letras, sílabas, etc.) de una palabra a otra, por ejemplo de la palabra “solapa” y la palabra “aplauzo” tuvo problemas para darse cuenta que ambas palabras comparten algunas letras como: “s”, “o”, “l”, “a”, “p”, “a”, y la única que no compartían era la “u”. Sin embargo, aún así, con un poco de ayuda de la instructora pudo formar palabras coherentes.

En la segunda actividad, que consistía igualmente en formar palabras, pero ahora con ayuda de algunas preguntas, siguió presentando dificultades en reconocer las palabras, por lo cual pidió otra vez ayuda a la instructora, misma que al darle pistas de que palabras eran, finalmente pudo saber de que palabras se trataban y las logró formar.

Por consiguiente, en la séptima sesión que tenía como objetivo practicar el sonido de las palabras, es decir nombrarlas de acuerdo al volumen de voz, la duración, el tono y el timbre, esto adecuado a su significado, la niña logró entender las instrucciones, aunque cabe mencionar que al principio de la actividad requirió de la ayuda de la instructora para poder realizar dicha actividad.

En tanto, también se pudo observar que en tal sesión la niña leyó sólo algunas palabras con el volumen de voz adecuado a su significado, por ejemplo: gritar, al oído, explosión, en voz baja y fortísimo; asimismo leyó sólo algunas palabras con la duración adecuada a su significado, como es el caso de: prisa, a paso de tortuga, tardanza, relámpago, lentitud, apresuradamente y despacio. Aquí cabe mencionar que no sólo se dedicó a leer las palabras, sino que también hizo movimientos con su cuerpo, mismos que le permitieran representar dichas palabras.

Por último, logró leer palabras con el tono y timbre adecuado a su significado, aunque sólo de las palabras: cantar, suspiro, griterío, melodía y bajo.

Con lo que se refiere a la octava sesión cuyo objetivo era hacer que la niña corroborará que con una palabra se pueden formar mucho más palabras (ver anexo 9), la niña siguió las instrucciones, reconoció las palabras que se le indicaban, fue capaz de identificar vocales y consonantes, al igual que dijo y formó palabras coherentes, por ejemplo, de la palabra jade: logró decir las palabras: jirafa, arena, diente y enfermera. Por lo mismo, también identificó los significados de dichas palabras. En sí, se podría decir que en lo único que tuvo mayor dificultad fue en encontrar más palabras que empezarán con “o”, pero con esfuerzo finalmente pudo acordarse.

Por otro lado, en la novena sesión que tenía como objetivo que la niña fuera capaz, de reconocer las palabras al momento de escucharlas y que fuera capaz de escribirla (ver anexo 10), la niña presentó en un principio dificultad para entender las instrucciones, ya que en un momento se dejó guiar por lo que ella consideraba. Pero, cuando se le repitió de nuevo lo que tenía que hacer siguió la actividad como se le estaba indicando.

En sí, en la primera actividad la niña identificó lo que faltaba agregar en la palabra incompleta, ya que le sirvieron los dibujos que estaban en la hoja y que fueron una pista

para descubrir de qué palabra se trataba. No obstante, al principio presentó un poco de dificultad para asociar que palabras estaban en plural y cuáles en singular, pero una vez que se le dio un ejemplo de cómo tenía que hacerlo, por sí sola vio su error, logro corregir y hacer adecuadamente el ejercicio.

En lo que se refiere a la segunda actividad, misma en donde se le pidió a la niña que leyera la palabra sílaba por sílaba, haciéndolo correctamente y reconociendo el sonido adecuado de cada una de las letras, se pudo observar que sí logró decir el sonido de las letras, descifró en sílabas la palabra, leyó correctamente dicha palabra y también escribió la palabra indicada, aunque cabe mencionar que esto lo hizo con algunas faltas de ortografía, pues por ejemplo la palabra “cerilla” la escribió como “cenilla”, y “caracoles” la escribió como “canacones”.

Por lo tanto, el aplicar las actividades en estas sesiones de reconocimiento de palabras, es fundamental, ya que así los sujetos podrán avanzar al paso que sigue del método sintético y que se refiere al reconocimiento de frases y oraciones, puesto que ya una vez hecho esto, dichos sujetos podrán leer sin mayores dificultades uno o varios textos.

4. Reconocimiento de frases y oraciones.

En la décima sesión cuyo objetivo fue que el sujeto identificará qué palabras pueden formar frases con sentido y que identificará los sonidos y sílabas que se repetían (esto a través de la lectura de algunos trabalenguas), se obtuvo que la niña logró identificar el sonido de las letras, pudo separar correctamente en sílabas, recitó correctamente las frases, asimismo reconoció la mayoría de los sonidos y sílabas que se repetían, y leyó los trabalenguas rápidamente, no obstante el hecho de leerlos rápido le ocasionó que en algunas ocasiones dijera unas palabras por otras, como es el caso de “cosas” por “copas”, “digo” por “diego” y “cuantos” por “cuentos”.

Ahora bien, en la onceava sesión que tenía como objetivo que el sujeto completará frases utilizando la palabra o palabras adecuadas, para así expresar el significado y que se realizó en tres partes, se pudo obtener que en la primera (ver anexo 12), la niña siguió

correctamente las instrucciones, conoció el significado de las palabras, así como también leyó y completó correctamente las oraciones.

Así pues, en la segunda parte de la actividad la niña completó con las letras adecuadas las palabras que se le indicaban, reconoció correctamente las letras, sílabas y palabras que se exponían en el modelo y finalmente logró escribir correctamente la oración que se le dictaba, lo cual pudo hacer sólo si se le dictaba sílaba por sílaba.

Por último, en la tercera parte de la actividad, la niña sólo logró copiar correctamente algunas palabras (aunque la mayoría), sin embargo cuando se le dictaba lo hacía sin ningún error, claro está que esto lo hacía si se le dicta sílaba por sílaba.

Ahora, en lo que se refiere a la doceava sesión cuyo objetivo era reafirmar los sonidos de las letras mediante rimas, esto a través de un cuento con rima, donde tenía que leerlo, así como ubicar las palabras que tenían uno o varios fonemas iguales y ubicar las palabras que tenían el mismo número de sílabas, se obtuvo que la niña logró sólo reconocer algunos fonemas de las palabras, tal es el caso de: “gente”, “urgente”, “desensilla”, “silla”, “asiento”, “cuanto”, “llegar” y “llega”.

De tal manera, leyó adecuadamente el texto y entendió de qué trataba el texto, aunque se puede decir que en el aspecto de reconocer palabras con fonemas y sílabas iguales presentó algunas dificultades, pues de todo el texto sólo fue capaz de reconocer diez palabras con fonemas y sílabas similares.

En sí, pueden ser varias las dificultades que presentó dicho sujeto, sin embargo a comparación de los errores que tuvo la niña en el diagnóstico y los errores que presentó en estas doce sesiones, generalmente se puede decir que ahora dichas dificultades son menores, pues cuando escribe palabras en plural, ya no omite la “s”, lee un poco más rápido las palabras y sobre todo el texto, ya no escribe adivinando las letras, y también deletrea más claramente las palabras dividiéndolas correctamente en sílabas.

Sin embargo, sigue presentando dificultades para emparejar y encontrar palabras que rimen e invierte algunas letras, lo cual a veces es porque se apresura en leer lo que

se le indica o porque se deja guiar por las primeras sílabas, asimismo presenta algunas dificultades en cuanto a la relación entre los sonidos y las letras escritas.

Además, cabe mencionar que la diferencia entre las actividades que realiza la niña con o sin ayuda es significativa, puesto que en tareas que se le hacen difíciles requiere de mayor explicación o de ejemplos claros que le permitan entender lo que debe hacer, por eso, ante dicho aspecto es importante el apoyo de alguna persona experta que no sólo le ayude a la niña a ejecutar las tareas, sino más bien que le motive a llevar a cabo dicha(s) tarea(s) por sí sola y sobre todo con más eficacia.

Sujeto 2.

Con lo que se refiere a este sujeto, durante las sesiones se encontró lo siguiente:

1. Reconocimiento de letras.

En la primera sesión referida a identificar los sonidos de las letras de la a-z, como se trabajó en equipo, es decir, junto con los tres sujetos, el niño ejecutó la actividad con ayuda de las instructoras, donde, primero ellas dijeron el sonido de las letras y después cada uno de los(as) niños(as). Durante la actividad el niño se mostró tímido y pasivo, puesto que pronunciaba el sonido de las letras en voz muy baja.

Posteriormente cuando ya se le dejó que por sí sólo dijera el sonido de las letras sin ayuda de las instructoras, se obtuvo que el niño pronunció correctamente el sonido de las siguientes: a, b, c, ch, d, e, f, i, k, l, m, n, o, p, r, s, u, x, y, z; sin embargo no reconoció el sonido de las letras: g, h, j, ll, ñ, q, t, v, w.

Ahora bien en la segunda actividad de ésta misma sesión que consistió en reconocer objetos que empezarán con la letra indicada, el niño reconoció correctamente los objetos con las siguientes letras: a, c, ch, d, e, f, i, j, k, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, w, y, z; sin embargo no reconoció objetos con las letras: b, g, h, l, q, v, x.

Es así como en la segunda sesión cuyo objetivo era reconocer las letras del alfabeto y el sonido de las mismas, a través de un rompecabezas que el niño tenía que armar de

todas las letras del alfabeto, como ésta actividad se trabajó individualmente, en ella el niño se mostró más activo y al resultarle la actividad atractiva, mostró más soltura, además de sentirse en confianza con la instructora.

Cabe destacar que al principio de la actividad sólo se le enseñó una vez al niño como debía ejecutarla, pero posteriormente él trabajo solo, apoyándolo sólo cuando no sabía el sonido o no reconocía la letra.

En este sentido el sujeto 2 reconoció con facilidad las siguientes letras: a, b, c, ch, e, f, g, i, k, l, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, w, x, y, z; sin embargo tuvo dificultades para reconocer las siguientes letras: d, h, j, ll, q, v.

De igual manera reconoció con facilidad el sonido de las siguientes letras: a, b, ch, e, f, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, w, x; sin embargo tuvo dificultades para reconocer el sonido de las siguientes letras: c, d, g, q, v, y, z.

Asimismo durante la sesión 3 cuyos objetivos eran identificar que a través de los ejercicios el niño aprendiera a distinguir entre el nombre de las letras del alfabeto y su respectivo sonido e identificar en el niño su percepción visual; de igual manera se trabajó individualmente por lo que el niño se mostró participativo, además de sentirse en confianza con la instructora, por lo que la ejecutó con la ayuda de la misma.

De esta manera se obtuvo que el niño reconoció correctamente de acuerdo a lo que se le pedía en el ejercicio las letras y el sonido de las siguientes: a, u, t, o, r, p (ver anexo 4); además de que no tuvo problemas en identificar cuales eran vocales y cuáles eran consonantes.

Asimismo con lo referente a la segunda actividad (ver anexo 5), que consistió en leer letra por letra y copiar correctamente en los espacios vacíos la palabra que correspondía, el niño en la lectura tuvo dificultades para reconocer el sonido de las siguientes letras: j, d, g, q, tr, y; sin embargo supo colocar correctamente en los espacios vacíos la palabra que correspondía.

Es así como estas tres actividades sirvieron para que el niño reconociera las letras y el sonido de las mismas, puesto que fue el primer paso en el método sintético que utilizamos, para que los sujetos pudieran aprender a leer sin dificultades.

2. Reconocimiento de sílabas.

La cuarta sesión fue empleada para éste objetivo de que el niño aprendiera a separar en sílabas y leerlas correctamente. En la primera actividad al niño se le presentaron diferentes sílabas para que formará palabras con dos o tres sílabas, de las palabras originalmente que se pretendía que el niño formará fueron: ta-za, pa-to, cu-bo, ca-ma, rosa, za-pa-to, man-za-na, cu-chi-llo, to-bo-gán y mú-si-ca.

Sin embargo el niño de esas palabras sólo formó: pa-to, za-pa-to, man-za-na, cu-chi-llo, to-bo-gán y mú-si-ca; aunque formó otras palabras con las mismas sílabas como son: pa-pa, chi-na, llo-ro y man-ta; logrando formar un total de 10 palabras, de las cuales cinco formó con dos sílabas y otras cinco con tres sílabas; cabe destacar que las palabras con dos sílabas se le ocurrieron a él sólo, pero las palabras con tres sílabas la instructora le ayudó, diciéndole la palabra y él tuvo que buscar las sílabas correctas.

Por lo que en ésta formación de palabras con tres sílabas el niño confundió al tratar de formar cu-chi-llo, la “cu” con la “mu”; y al tratar de formar man-za-na, confundió la “za” con la “ya”. Para formar las otras palabras con dos y tres sílabas, lo hizo correctamente, sin ayuda y pronunciado los fonemas adecuadamente.

En la segunda actividad de ésta misma sesión, que consistió en presentarle al niño diferentes objetos para que primero pronunciara la palabra de acuerdo al dibujo, después separará en sílabas la misma y por último pronunciará los fonemas que la componen, se le mostró un dibujo con cada una de las letras del alfabeto como fueron: ardilla, blusa, corazón, chamarra, dado, escoba, foca, gusano, helado, jarra, kiosco, luna, llanta, manzana, navaja, ñoño, oreja, pera, quesadilla, rana, silla, tobogán, uno, vasos, wildo, Xochimilco, yeso y zapato.

En dichas palabras pronunció correctamente el sonido de todas las letras, además de que ubicó adecuadamente que palabra correspondió a cada uno de los dibujos. Con lo

referente a la separación de sílabas, el niño tuvo dificultad solamente al separar las siguientes palabras: blusa y llanta.

Por tanto en base a las actividades para el reconocimiento de sílabas que fue el segundo paso empleado en el método sintético para enseñar a leer correctamente al sujeto, el niño reconoció adecuadamente como se separaban las palabras en sílabas, sólo presentó dificultad cuando se le presentaron dos consonantes juntas como “bl” y “ll”.

3. Reconocimiento de palabras.

El propósito de la sesión 5 fue que el niño aprendiera a reconocer la palabra como un todo, para ello como primer actividad se le presentó al sujeto un cuento, donde tenía que leer primero las puras vocales, después sólo las consonantes y por último el texto completo.

Es así que al darle la instrucción de cómo tenía que hacer el ejercicio, a la primera entendió y lo realizó por sí solo, reconociendo correctamente las cinco vocales en todo el texto. Con lo referente a las consonantes las que le fallaron fueron: j, gl, tr, d, y.

En este sentido cuando se le pidió que leyera completo el texto lo hizo sílaba por sílaba, sustituyendo la “d” por la “b” e intercambiando las letras cuando tenía que leer “el” decía “le”. Sin embargo se le enseñó que cuando tuviera dificultad en ese tipo de palabras primero dijera el sonido de la vocal y después de la consonante, es así como el niño leyó las siguientes palabras correctamente, como cuando tenía que leer “en” primero pronunciaba el sonido de la vocal, luego el de la consonante y después decía la palabra completa.

Sin embargo al preguntarle de que trataba el texto, el niño tuvo dificultad para comprenderlo en su totalidad, diciendo que trataba de una oveja que la habían fusilado y le habían hecho una estatua.

Asimismo en la sesión 6 cuyo objetivo era formar y reconocer palabras basadas a un modelo guía e identificar vocales y consonantes (ver anexo 6), el niño al darle la instrucción de cómo debía hacer el ejercicio, lo hizo por sí sólo, pidiendo ayuda sólo en los

últimos cuadros, donde tenía que identificar palabras más extensas. Asimismo el niño reconoció correctamente tanto las vocales y consonantes que contenía el ejercicio, y sólo preguntó por el significado de la palabra “solapa”, puesto que de las demás palabras ya sabía su significado.

En la segunda actividad que consistía de igual manera formar palabras, pero con ayuda de algunas preguntas, mismas que le fueron de gran ayuda para identificar con más rapidez cuál era la palabra correcta, ejecuto sólo la actividad, pidiendo ayuda solamente en la quinta y séptima palabra; además reconoció correctamente todas las vocales y consonantes, y la única palabra que nunca pudo adivinar, la cuál se le tuvo que decir cuál era fue la séptima “galeron”, además de que no sabía su significado.

Posteriormente en la sesión 7 cuyo objetivo era practicar el sonido de las palabras, nombrando las mismas con el volumen de voz, la duración, el tono y el timbre que esté más de acuerdo a su significado, el niño se mostró tímido al ejecutar la actividad, aunque fue individualmente, pero sí lo realizó, dándole primero la instrucción y un ejemplo de cómo debía ejecutarlo, para que después lo hiciera solo.

Es así como en las palabras que tenía que leer con el tono de voz de acuerdo a su significado, primero las leyó sílaba por sílaba, para después pasar a leer la palabra completa con el volumen adecuado, haciéndolo correctamente.

De la misma manera las palabras que tuvo que leer de acuerdo a la duración de la misma, primero las leyó con los ojos, tardándose, para después pasarlas a leer en voz alta ya sea rápidamente o lentamente, en base al significado de la palabra, concluyendo el ejercicio adecuadamente.

Por último las palabras que tuvo que leer con el tono y el timbre adecuado a su significado, por pena no lo quiso hacer, entonces se le pidió que nadamas leyera la palabra, haciéndolo sílaba por sílaba.

Asimismo la sesión 8 consistió en hacer que el niño corroborará que con una palabra se pueden formar mucho más palabras (ver anexo 9), en ella el sujeto logró formar palabras coherentes, aunque se tardó demasiado en buscar la palabra correcta

que empezará con la letra adecuada, haciendo más esfuerzo en encontrar palabras con “i”, además de que siguió confundiendo la “d” con la “b”, aunque dijo correctamente la palabra, al momento de escribirla es donde se daba la confusión de ambas letras.

Ahora bien en la sesión 9 cuyo objetivo era que el niño fuera capaz, de reconocer las palabras al momento de escucharlas y fuera capaz de escribirlas (ver anexo 10), en la primera parte del ejercicio, el niño identificó lo que dice la palabra por el dibujo, fijándose solamente en la última letra de la palabra para ver si tenía la “s” fue porque hablaba en plural, sino porque hablaba en singular, es así como logró escribir correctamente las palabras cuando se requería.

Por ello en la segunda parte del ejercicio se le pidió que leyera la palabra sílaba por sílaba, haciéndolo correctamente y reconociendo el sonido adecuado de cada una de las letras.

Por lo que en todos los ejercicios que realizó en la sesión leía las palabras sílaba por sílaba haciéndolo correctamente, además de que las escribió adecuadamente guiándose de la palabra que ya estaba escrita para ponerla adecuadamente.

De tal manera que durante estas sesiones referidas a que el niño reconociera las palabras, el sujeto siguió leyendo sílaba por sílaba la palabra, aunque al final ya entendía el significado de la misma, por lo que si se le pedía que la leyera nuevamente ya lo hacía en su totalidad y no sílaba por sílaba.

4. Reconocimiento de frases y oraciones.

La sesión 10 fue hecha para cumplir con éste objetivo, para que así el niño pudiera identificar que las palabras pueden formar frases con sentido, para ello se le pidió que leyera algunos trabalenguas identificando los sonidos y sílabas que se repetían en las mismas.

Es así como el niño logró identificar correctamente el sonido de las letras, además de que separó correctamente en sílabas, que es la forma que utiliza para leer el trabalenguas, asimismo reconoció correctamente las sílabas y sonidos que se repiten. Sin

embargo presentó dificultad para recitar el trabalenguas en su totalidad, sólo lo logro hacer sílaba por sílaba.

De la misma manera en la sesión 11 cuyo objetivo fue que el niño fuera capaz de completar frases utilizando la palabra o palabras adecuadas para expresar el significado, en la primera parte de la actividad (ver anexo 12), el niño leyó correctamente el enunciado y cuando se le pidió que completara la frase primero lo decía y luego lo iba escribiendo correctamente.

En la segunda parte del ejercicio completó con las letras adecuadas las palabras, reconoció correctamente la letra, sílaba y palabra de acuerdo al modelo, finalmente cuando se le dictó la oración sólo la logró escribir correctamente si se le dictaba sílaba por sílaba.

Por último en la tercera parte de la actividad, copió correctamente las palabras, cuando se le dictó lo hizo correctamente si se le iba diciendo sílaba por sílaba; sin embargo cuando tuvo que escribir las oraciones, cuando se le dictaron por las prisas de que ya se había terminado la sesión y se quería ir no puso atención a lo que se le dictó y escribió por escribir.

En general se puede decir que el niño leyó correctamente las oraciones aunque lo hiciera por sílabas, entendió lo que le dicen las mismas y escribió correctamente éstas si se le dictaba sílaba por sílaba.

Finalmente la sesión 12 cuyo objetivo fue reafirmar los sonidos de las letras mediante rimas, donde se le presentó al niño un cuento con rima, donde tuvo que leerlo, así como ubicar las palabras que tenían uno o varios fonemas iguales y ubicar las palabras que tenían el mismo número de sílabas.

En esta actividad el niño reconoció correctamente los fonemas, leyó adecuadamente el texto aunque lo hizo en sílabas y finalmente reconoció las palabras con fonemas y sílabas iguales, aunque presentó aún dificultad para entender el texto en su totalidad, pues dijo que el texto se trataba de un caballo pequeño que volaba.

Ahora bien en base a todas las sesiones, se concluyó que el sujeto 2 que anteriormente presentaba dificultades para pronunciar correctamente el sonido de las letras: c, d, m; pronunciaba incorrectamente los vocablos: bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, dr, fr, pr, v, w, gui, ga, gue, ya; añadía palabras que no estaban, a veces cambiando el significado; sustituía grafías de consonantes fonéticamente cercanas, como sonoras (b por d, c por qu, pr por tr, h por ch, r por rr, ll por l); confundía vocales (o por a); confundía el orden de emisión de los sonidos (traviesa por traviesa, alegres por alerges, trotar por tortar); invertía el orden de letras y palabras (es por se, el por le, en por ne).

Ahora ya pronuncia correctamente el sonido de todas las palabras, ya no añade palabras, ni confunde vocales, así como tampoco invierte el orden de las letras y palabras. Aunque aun tiene dificultad en leer palabras que tengan vocablos con bl, cl, fl, gl, pl, cr, dr. Pero en general logra leer adecuadamente palabras, oraciones o textos que se le presenten aunque lo haga sílaba por sílaba, logrando entender el significado de las palabras y oraciones leídas, presentando más dificultad en entender lo que le dice el texto.

Sin embargo aunque en la mayoría de las letras como las lee las escribe correctamente, presenta dificultades al tener que escribir las siguientes letras: b, d, j, c y g, aunque cuando ya se le presentan escritas o impresas en hojas, si reconoce su sonido.

Sujeto 3.

Con lo que se refiere a éste sujeto, durante las sesiones se encontró lo siguiente:

1. Reconocimiento de letras.

En la primera sesión referida a la identificación de los sonidos de las letras de la a-z, se trabajó en equipo, es decir, junto con los tres sujetos, en la que la niña ejecutó la actividad con ayuda de las instructoras, donde, primero ellas dijeron el sonido de las letras y después cada uno de los(as) niños(as). Durante la actividad la niña se mostró tímida y pasiva, puesto que pronunciaba el sonido de las letras en voz muy baja y constantemente repetía lo que sus compañeros decían esperando que ellos, las pronunciaran primero.

Posteriormente cuando ya se le dejó que por sí solos dijeran el sonido de las letras sin ayuda de las instructoras, se obtuvo que la niña pronuncia correctamente el sonido de las siguientes letras: a, b, c, ch, d, f, g, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v; sin embargo no reconoció el sonido de las letras: e, i, l, ll, o, p, q, x, y, z.

Ahora bien en la segunda actividad de ésta misma sesión que consistió en reconocer objetos que empezarán con la letra indicada, la niña reconoció correctamente los objetos con las siguientes letras: a, b, c, ch, d, e, f, g, h, l, m, n, ñ, o, p, q, r, t, u, y, z; sin embargo no reconoció objetos con las letras: f, ll, u, v, w, x, y, z.

Siendo así que en la segunda sesión cuyo objetivo era reconocer las letras del alfabeto y el sonido de las mismas, a través de un rompecabezas que la niña tenía que armar de todas las letras del alfabeto, como ésta actividad se trabajó individualmente, en ella la niña se mostró más activa y al resultarle la actividad atractiva, demostrando mayor interés.

Cabe destacar que al principio de la actividad sólo se le enseñó una vez a la niña como debía ejecutar la actividad, para que posteriormente trabajara sola, apoyándose sólo cuando no sabía el sonido o no reconocía la letra.

En este sentido el sujeto 3 reconoció con facilidad las siguientes letras: a, b, c, ch, d, f, g, h, i, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z; sin embargo tuvo dificultades para reconocer las siguientes letras: e, i, j, k, w, x, y, z.

De igual manera reconoció con facilidad el sonido de las siguientes letras: a, b, c, ch, d, e, f, g, h, l, m, n, ñ, r, s, u; sin embargo tuvo dificultades para reconocer el sonido de las siguientes letras: e, i, j, k, ll, o, p, q, s, t, v, w, x, y, z.

Asimismo durante la sesión 3 cuyos objetivos eran identificar que a través de los ejercicios que la niña aprendiera a distinguir entre el nombre de las letras del alfabeto y su respectivo sonido e identificar en la niña su percepción visual; de igual manera se trabajó individualmente por lo que la niña se mostró participativa, además de sentirse en confianza con la instructora, por lo que la ejecuta con la ayuda de la misma.

De esta manera se obtuvo que la niña reconoció correctamente de acuerdo a lo que se le pedía en el ejercicio las letras y el sonido de las siguientes: a, u, t, o, r, p, z; además de que no tuvo problemas en identificar cuales eran vocales y cuáles eran consonantes.

Asimismo con lo referente a la segunda actividad, que consistió en leer letra por letra y copiar correctamente en los espacios vacíos la palabra que correspondía, la niña en la lectura tuvo dificultades para reconocer el sonido de las siguientes letras: g, j, l, o, q, tr, y; sin embargo supo colocar correctamente en los espacios vacíos la palabra que correspondía.

Es así como estas tres actividades sirvieron para que el niño reconociera las letras y el sonido de las mismas, puesto que es el primer paso en el método sintético que vamos a utilizar, para que los sujetos puedan aprender a leer sin dificultades.

2. Reconocimiento de sílabas.

La cuarta sesión fue empleada para éste objetivo de que la niña aprendiera a separar en sílabas y leerlas correctamente. En la primera actividad a la niña se le presentó una serie de sílabas diferentes para que formará palabras con dos o tres sílabas, de las palabras originalmente que se pretendía que la niña formará fueron: ta-za, pa-to, cu-bo, ca-ma, rosa, za-pa-to, man-za-na, cu-chi-llo, to-bo-gán y mú-si-ca.

Cabe mencionar que la niña formó todas las palabras: ta-za, pa-to, cu-bo, ca-ma, rosa, za-pa-to, man-za-na, cu-chi-llo, to-bo-gán y mú-si-ca; aunque formó otras palabras que ella sola con las mismas sílabas formó como son: ro-llo, chi-to, pa-sa, y llo-ro; logrando formar un total de 14 palabras, de las cuales 9 formó con dos sílabas y otras cinco con tres sílabas; pero las palabras con tres sílabas la instructora le ayudó, diciéndole la palabra y ella tuvo que buscar las sílabas correctas.

Para formar las otras palabras con dos y tres sílabas, lo hizo correctamente, sin ayuda y pronunciado los fonemas adecuadamente.

En la segunda actividad de ésta misma sesión, que consistió en presentarle a la niña diferentes objetos para que primero pronunciara la palabra de acuerdo al dibujo,

después separará en sílabas la misma y por último pronunciará los fonemas que la componen, se le mostró un dibujo con cada una de las letras del alfabeto como fueron: ardilla, blusa, corazón, chamarra, dado, escoba, foca, gusano, helado, jarra, kiosco, luna, llanta, manzana, navaja, ñoño, oreja, pera, quesadilla, rana, silla, tobogán, uno, vasos, Wildo, Xochimilco, yeso y zapato.

En dichas palabras pronunció incorrectamente el sonido de algunas letras como son: g, w, x, k además de que ubicó adecuadamente que palabra correspondió a cada uno de los dibujos. Con lo referente a la separación de sílabas, la niña tuvo dificultad solamente al separar las siguientes palabras: guitarra, hueso, oveja, unicornio.

Por tanto en base a las actividades para el reconocimiento de sílabas que es el segundo paso empleado en el método sintético para enseñar a leer correctamente al sujeto, la niña reconoce adecuadamente como se separan las palabras en sílabas, sólo presenta dificultad cuando se le presentan dos consonantes juntas como “tr”, “gu”, “bl” y “ll”.

3. Reconocimiento de palabras.

El propósito de la sesión 5 fue que la niña aprendiera a reconocer la palabra como un todo, para ello como primer actividad se le presentó al sujeto un cuento, donde tenía que leer primero las puras vocales, después sólo las consonantes y por último el texto completo.

Así que al darle la instrucción de cómo tenía que hacer el ejercicio, la niña no logro entender a la primera y se le mostró un ejemplo, con esto la niña logro reconocer las cinco vocales en todo el texto. Con lo referente a las consonantes las que le fallaron fueron: g, r, n.

En este sentido cuando se le pidió que leyera completo el texto lo hizo sílaba por sílaba, sustituyendo la “d” por la “b”, la “e” por la “a”, la “g” por la “j” e intercambiando las letras cuando tenía que leer “el” decía “le” y en lugar de “que” decía “qui”. Sin embargo se le enseñó que cuando tuviera dificultad en ese tipo de palabras primero dijera el sonido de la vocal y después de la consonante, es así como la niña leyó las siguientes palabras

correctamente, como cuando tenía que leer “en” primero pronunciaba el sonido de la vocal, luego el de la consonante y después decía la palabra completa, pero le costo mucho trabajo.

Sin embargo al preguntarle de que trataba el texto, la niña se mostró insegura y no supo explicar de qué se trataba, solo menciona a la oveja.

Asimismo en la sesión 6 cuyo objetivo era formar y reconocer palabras basadas a un modelo guía e identificar vocales y consonantes, la niña al darle la instrucción de cómo debía hacer el ejercicio, lo hizo por si sola, pidiendo ayuda sólo en los últimos cuadros, donde tenía que identificar palabras más extensas. Asimismo la niña reconoció correctamente tanto las vocales y consonantes que contenía el ejercicio, en el que le costo trabajo formar palabras coherentes.

En la segunda actividad que consistía de igual manera formar palabras, pero con ayuda de algunas preguntas, mismas que le fueron de gran ayuda para identificar con más rapidez cuál era la palabra correcta, ejecuto sólo la actividad, pidiendo ayuda solamente en la quinta y séptima palabra; además reconoció correctamente todas las vocales y consonantes, y la única palabra que nunca pudo adivinar, la cuál se le tuvo que decir cuál era fue la séptima “galeron”, además de que no sabía su significado.

En la sesión 7, el objetivo era practicar el sonido de las palabras, nombrando las mismas con el volumen de voz, la duración, el tono y el timbre que esté más de acuerdo a su significado, la niña se mostró insegura al ejecutar la actividad, trabajando individualmente, no pudo realizarla, a pesar de haberle dado la debida instrucción y un ejemplo de cómo ejecutarlo, para que después lo hiciera sola.

Durante la sesión 8, que consistió en hacer que la niña corroborará, que con una palabra se pueden formar mucho más palabras, en ella el sujeto logro formar palabras coherentes, aunque se tarda demasiado en buscar la palabra correcta que empiece con la letra adecuada, haciendo más esfuerzo en encontrar palabras con “o”, y con la “v” además sigue confundiendo la “e” con la “a”, y “g” con la “j” aunque decía correctamente la palabra, al momento de escribirla es donde se daba la confusión de ambas letras.

En la sesión 9 cuyo objetivo era que la niña fuera capaz, de reconocer las palabras al momento de escucharlas y sea capaz de escribirlas, en la primera parte del ejercicio, la niña reconoció la palabra por el dibujo, fijándose solamente en la última letra de la palabra para ver si tenía la letra “s”, sabiendo que de tenerla sería plural, sino era singular, es así como lograba escribir correctamente las palabras cuando se requería.

Para la segunda parte del ejercicio se le pidió que leyera la palabra sílaba por sílaba, haciéndolo inadecuadamente, por lo cual al hacer la copia, no identifico cual correspondía en cada una de los enunciados.

Después de realizar los primeros ejercicios se le explico la forma adecuada de realizarlos, ya que había cometido cierto error, al confundir un enunciado plural con singular, y viceversa, posteriormente contesto adecuadamente los siguientes ejercicios.

De tal manera que durante estas sesiones referidas a que la niña reconociera las palabras, el sujeto siguió leyendo sílaba por sílaba la palabra, de tal forma que la niña pudo identificar de forma correcta las palabras, formando así oraciones, con sus respectivas imágenes, a pesar de pronunciarlas de forma adecuada, tuvo problemas al transcribir las palabras, en especial algunas silabas, tales como: “ser” por “ce” o “sa” por “so”.

4. Reconocimiento de frases y oraciones.

La sesión 10 fue hecha para cumplir con éste objetivo, para que así la niña pudiera identificar que las palabras pueden formar frases con sentido, para ello se le pidió que leyera algunos trabalenguas identificando los sonidos y sílabas que se repetían en las mismas.

La niña logro identificar correctamente el sonido de las letras, además de que separo correctamente en sílabas, que es la forma que utilizo para leer el trabalenguas, asimismo reconoció las sílabas y sonidos que se repiten. Se presento dificultad para recitar el trabalenguas en su totalidad.

De la misma manera en la sesión 11 cuyo objetivo es que la niña sea capaz de completar frases utilizando la palabra o palabras adecuadas para expresar el significado, en la primera parte de la actividad, la niña no leyó correctamente el enunciado y cuando se le pidió que completara la frase lo hace mal, luego de explicarle la forma de hacerlo, se observa una mejora en la realización, más sin embargo, la copia resulta de forma errónea.

En la tercera parte de la actividad, se le pidió que copiara oraciones que se le presentaban lo cual realizó de forma adecuada, a pesar de esto, al momento de dictar las mismas no pudo escribirlas de manera correcta. Se volvió notorio que la niña lee correctamente las oraciones aunque lo haga por sílabas, entiende lo que le dicen las mismas, pero escribe incorrectamente éstas si se le dicta sílaba por sílaba.

Finalmente la sesión 12 cuyo objetivo era reafirmar los sonidos de las letras mediante rimas, donde se le presentó al niño un cuento con rima, donde tenía que leerlo, así como ubicar las palabras que tienen uno o varios fonemas iguales y ubicar las palabras que tienen el mismo número de sílabas.

En esta actividad la niña reconoció correctamente los fonemas, aunque no leyó adecuadamente el texto ya que lo hace en sílabas, finalmente reconoció las palabras con fonemas y sílabas iguales, aunque presentó dificultad para entender el texto en su totalidad, pues dijo que el texto se trataba de un caballo que vuela hacia su barrio.

A lo largo de la intervención, la niña (sujeto 3) mostró que es una pequeña, auditivamente capaz de reconocer y entender las palabras tanto en consonantes y vocales, así como en sílabas, y logra formar palabras con dos o hasta tres sílabas sin mayor dificultad, así es capaz de transcribir pequeñas oraciones, aunque al momento de escribirlas por ella misma se vuelve muy complicado, a pesar de entender el significado de las palabras.

Se puede mencionar también que la niña presentó dificultad para leer de corrido, únicamente silábicamente, hace evidente la necesidad de seguir trabajando con la pronunciación fonética de las sílabas, así como la escritura de palabras complejas, en cuanto a la lectura y escritura de palabras comunes, únicamente es necesario fomentar más la práctica de la lectura para aumentar sus habilidades, que hasta el momento se

muestran deficientes, por falta de estimulación, pues la niña tiene dificultad en sílabas encontradas como: ar, el, en , etc, mientras la copie lo hará contando palabras y no conforme vayan, por ejemplo: *van a saltar* por “*vanasaltar*”.

En el sujeto 3, se percibe la habilidad para seguir instrucciones, escucha activa, interés por aprender, identificación de vocales, consonantes, sílabas, palabras pequeñas, y oraciones pequeñas. Aunque hay que seguir trabajando con ella, pues aunque reconoce más letras, aún tiende a confundirlas.

6.3 Fase III. Resultados de la evaluación del impacto del programa.

Es así que con apoyo del diagnóstico y la intervención hecha a los tres sujetos se puede rescatar el antes y el después que las dos niñas y el niño lograron hacer durante este proceso, lo que lleva a deducir si el programa diseñado y aplicado fue significativo para los sujetos.

El sujeto 1 presentó algunas dificultades, sin embargo a comparación de los errores que tuvo la niña en el diagnóstico y los errores que presentó en las doce sesiones aplicadas, generalmente se puede decir que ahora dichas dificultades son menores, pues cuando escribe palabras en plural, ya no omite la “s”; lee un poco más rápido las palabras y sobre todo el texto; además que encuentra más rápido la idea principal de éste mismo; ya no escribe adivinando las letras; y también deletrea más claramente las palabras dividiéndolas correctamente en sílabas.

Asimismo, presenta una mejor relación entre los sonidos y las letras escritas; ya no presenta dificultad para saber que cuando una palabra lleva la “r” intermedia suena como “ere”; la dificultad para emparejar y encontrar palabras que rimen entre sí es más escasa; presenta más atención al realizar las actividades; de igual manera memoriza un poco más secuencias de sonidos el tiempo suficiente como para combinarlos; lee mejor las palabras que llevan “u” intermedia; encuentra más fácilmente palabras pequeñas contenidas en una palabra grande, por ejemplo: *barrendero = barren*; y son un poco más las palabras que puede formar a través de sílabas, así como ordenarlas lógicamente dentro de una oración.

Por otro lado, también presenta menor dificultad para organizar el material requerido, de acuerdo a las actividades; y presenta una mejor estabilidad en la coordinación motriz.

Pero, a pesar de sus logros, es necesario que se le siga apoyando a la niña, pues sigue presentando dificultad en su percepción visual; sigue invirtiendo en algunas ocasiones las letras “b” y “d”, lo cual a veces es porque se apresura en leer lo que se le indica o porque se deja guiar por las primeras sílabas; y sigue teniendo algunas dificultades en cuanto a la relación entre los sonidos y las letras escritas, aunque como se mencionó anteriormente sea menor dicha problemática.

Además, es importante que una persona experta no sólo le ayude a la niña a ejecutar las tareas, sino más bien que le motive a llevar a cabo dicha(s) tarea(s) por sí sola, para que así la niña posteriormente las pueda ejecutar sin ayuda y con mayor eficacia. Esto es porque en tareas que se le hacen difíciles requiere de mayor explicación o de ejemplos claros que le permitan entender lo que debe hacer.

El sujeto 2 que anteriormente presentaba dificultades para pronunciar correctamente el sonido de las letras: c, d, m; pronunciaba incorrectamente los vocablos: bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, dr, fr, pr, v, w, gui, ga, gue, ya; añadía palabras que no estaban, a veces cambiando el significado; sustituía grafías de consonantes fonéticamente cercanas, como sonoras (b por d, c por qu, pr por tr, h por ch, r por rr, ll por l); confundía vocales (o por a); confundía el orden de emisión de los sonidos (traviesa por traviesa, alegres por alerges, trotar por tortar); invertía el orden de letras y palabras (es por se, el por le, en por ne).

Ahora ya pronuncia correctamente el sonido de todas las palabras, ya no añade palabras, ni confunde vocales, así como tampoco invierte el orden de las letras y palabras. Aunque aún tiene dificultad en leer palabras que tengan vocablos con bl, cl, fl, gl, pl, cr, dr. Pero en general logra leer adecuadamente palabras, oraciones o textos que se le presenten aunque lo haga sílaba por sílaba, logrando entender el significado de las palabras y oraciones leídas, presentando más dificultad en entender lo que le dice el texto.

El sujeto 3 presentó una serie de dificultades, realmente evidentes, presentando las siguientes dificultades en la primera prueba de lista de comprobación de sonidos, presento las siguientes dificultades: dificultad para recordar la dirección y orientación de las letras y palabras, para retener el nombre de las letras y las palabras vistas, escasa atención a los elementos estructurales de las palabras, dificultad para poner letras o silabas en orden, equivocado en la lectura y el deletreo, por lo que se define que presentó mala memoria serial, por ejemplo en los días de la semana, meses del año, etc.

De las cuales se pudo tener excelentes resultados a través de los procesos, de reconocimiento de las actividades, reforzadoras de la intervención. Mientras que en la lista de análisis de errores de lectura y deletreo, presentó problemas para identificar si un sonido es igual o diferente, confusión de las consonantes similares, y pronunciación de algunas de ellas.

En la observación orientada a conductas perceptivas motoras, se logró presenciar que el sujeto 3, con mayor refuerzo y el apoyo visual, de las actividades logró reconocer con mayor facilidad las palabras, aunque todavía le fallaba la atribución de los sonidos.

En base a lo que el sujeto 3 no podía realizar, se logró observar un gran interés, para solventar los dificultades de la identificación de las letras y los sonidos. Lo que proporcionó resultados evidentes en la omisión de letras, puesto que ya lograba identificar, más letras del alfabeto, consonantes y vocales sueltas.

También se logró observar que al final de las sesiones la niña pudo tener un gran avance conforme a la sustitución de letras que se presentaba en un inicio.

Dentro de la observación orientada a conductas perceptivas/motoras/memorísticas, se logra observar que el sujeto 3, si se bloqueaba en una palabra, no se detenía, intentaba seguir identificando los sonidos que si conocía. Reconociendo que el sujeto 3, logro identificar un mayor número de letras que aparentemente son iguales son iguales, identificando líneas y partes de las letras, mismas que en un inicio no identificaba.

En el caso de los dictados y las identificaciones, en las primeras pruebas presentaba, un sin fin de errores, de sustitución de letras, mismas que en las últimas

sesiones se logro solventar, en donde se podía actuar o dictar al azar para que el sujeto 3, procediera a identificar y formar palabras o sílabas que se le dictaban, presentando un menor número de errores.

Es así como se pudo deducir que en las pruebas criterioles el sujeto 3 coincidía, en su nivel de maduración para la ejecución de las actividades u operaciones a realizar, por lo cual se considera que con las pruebas de evaluación se pudieron seleccionar las pruebas normativas adecuadas, para el mejoramiento de el proceso de aprendizaje que el sujeto 3, presentaba.

Además, cabe mencionar que el estado emocional del sujeto 3 incrementó, por lo que al final de la intervención se mostró, mucho más segura lo que se visualizaba en la participación del grupo y la socialización que presentó al empezar a hablar con más niños (as), del grupo.

Considerando que el sujeto 3 se presentó con mayor calificaciones, que en días anteriores, presentando sus tareas, con un mejor orden. En lo que se menciona que el objetivo del programa de intervención su cumplido y observado.

Por lo tanto, una vez presentado los resultados de la intervención, es recomendable dar pie a las conclusiones que se han de tener presentes para lograr avances en los sujetos en cuanto al desarrollo de la lectura referido a la asociación de fonemas-grafemas en las palabras, para que de ésta manera adquieran una lectura más fluida.

Conclusiones.

Hablar de problemas de aprendizaje no implica hablar de niños(as) con alguna discapacidad, más bien se ha de referir a dificultades en el proceso de aprendizaje que ocasionan un fracaso escolar en el (la) niño(a), dichas dificultades están referidas a problemas de lectura, escritura y aritmética ocasionadas por el contexto en el que el (la) niño(a) se desenvuelve.

En este caso en el presente trabajo se hizo más hincapié en las dificultades de la lectura que están relacionados con el proceso de asociar los fonemas-grafemas de las palabras, a lo que Crystal (citado en Cairo y otros, 2001), llamó lectura carencial o disléxica, misma que está caracterizada por presentar errores en el proceso de leer: omisión de letras, sílabas y palabras, confusión de letras, de sonidos y formas semejantes y por cambiar el lugar a las letras y las sílabas.

Siendo este el caso de las dos niñas y el niño con los que se realizó la intervención, primeramente se llevo a cabo un diagnóstico, que permite corroborar las dificultades presentadas en los sujetos; en base a un pretest que consta de 19 actividades, referidas a discriminación visual y memoria; discriminación auditiva; rima; memoria y secuenciación; integración visual y auditiva; análisis y síntesis de sonidos, construcción de sílabas; mismas que fueron complementadas con pruebas psicológicas como son: Bender, Dibujo de la Figura Humana, Método de evaluación de la percepción visual de Frostig (DTVP-2) y Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM).

Ya que como mencionan Bustamante y Jurado (1999), es necesario hacer una evaluación pues es una práctica significativa, puesto que permite emitir juicios, valorar y desvalorar, posiciones frente a lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que potencialmente puede saberse. Y mucho más que ser una realización individual, la evaluación es ante todo una práctica social.

Es así como una vez detectadas las dificultades de las dos niñas y el niño en el proceso de la lectura, se recurrió a la estrategia de decodificación del método sintético, que de acuerdo a Jiménez (1989), comienza por el estudio de los grafemas,

combinándolas entre sí hasta formar las sílabas y posteriormente recomponer las palabras y llegar al estudio de las frases.

Por tal motivo es importante recurrir a dicho método ya que según Fernández y otros (2001) cuando aprendemos a leer ante todo aprendemos el nombre de las letras, después su forma y luego su valor; de esta estructura elemental se pasa a la estructura de la palabra y sus propiedades.

Por ello en el presente trabajo se desarrollaron 12 sesiones basadas en dicho método, las cuáles constan de que los(as) niños(as) comiencen reconociendo las letras del alfabeto, así como los sonidos de cada una de ellas, la formación de sílabas, para llegar a la formación de palabras, frases y oraciones; y obtener una mejor eficacia en el proceso de lectura.

Encontrando el apoyo suficiente por parte de la escuela (directora, maestra del grupo) durante la intervención, así como de las dos niñas y el niño con los que se trabajó, mismos en los que a lo largo de la aplicación de las sesiones en tampoco tiempo, pudieron lograr un cambio significativo en identificar los fonemas-grafemas en las palabras.

Sin embargo, esto no quiere decir que en un futuro los tres sujetos ya no presenten dificultades en su proceso de aprendizaje, puesto que se requiere de un seguimiento para que los sujetos sigan evolucionando en la adquisición de la lectura, dicho seguimiento va desde el contexto escolar hasta el familiar y viceversa.

Para ello sería recomendable que se impulse la capacitación continúa a los docentes para la identificación de necesidades educativas especiales; se manejen distintos métodos de evaluación; se tenga una actitud más favorable hacia la caligrafía del(a) alumno(a); no poner en énfasis en lo mal que escriban, sino evaluar positivamente que se haya comprendido el contenido; no clasificar a los niños por sus deficiencias, al contrario, tratar de ayudar a que se integren unos a otros, como es el caso del experto-novato, para la ayuda entre iguales.

Además sería necesario manejar equipos de trabajo, para la ayuda mutua; elaborar material que apoye a los(as) niños(as) al reconocimiento de los fonemas-grafemas de las lecturas; hablar con padres de familia, así como el equipo de trabajo de la escuela; desarrollar contactos con instituciones especializadas, en caso de así requerirlo; desarrollar en los(as) niños(as) el interés o gusto por la lectura; y ayudar a los(as) niños(as) con problemas de una manera integradora en el grupo.

De igual manera es importante que los padres y madres de familia le dediquen a sus hijos e hijas por lo menos, dos horas diarias, para que si bien supervisen la tarea que les han dejado en la escuela, también les ayuden a ejercitar la lectura, de modo que ésta pueda ser más fluida y además de que comprendan lo que les dice la frase u oración, también entiendan textos completos.

Para eso es imprescindible que lean cuentos sobre temas que les interesen, empezando desde los más pequeños, comenzando párrafo por párrafo y haciéndoles preguntas relacionadas sobre lo que trata cada párrafo. Asimismo una vez terminado el cuento de leer, hay que pedirle al niño o niña que recopile toda la información de las preguntas hechas en cada párrafo, haciéndole ver cómo de esa manera ya entendió el texto.

Una vez que el niño o la niña ya tengan una lectura más fluida hay que pasar a que en lugar de formularles las preguntas sobre el párrafo, hay que dejar a que sea el propio sujeto que vaya diciendo sobre lo que trata el párrafo y al final haga una recopilación del texto completo.

A su vez hay que irles poniendo textos más extensos poco a poco, con la misma dinámica, además de que es indispensable que el sujeto vaya encerrando las palabras que no entiende, para que las busque en el diccionario y arme un vocabulario.

Cabe destacar que en las sílabas o letras a las que el niño o la niña le cuesten más trabajo, el padre o la madre deberá ayudarle pronunciándole el sonido adecuado; si de esta manera el sujeto cuando se le vuelve a presentar la sílaba o letra no la pronuncia correctamente, hay que dejarle que haga una plana de la letra en cuestión, pero que al

mismo tiempo que hace la plana vaya pronunciando su sonido correctamente. Por ejemplo: da, de, di, do, du.

Aunque también hay que tomar en cuenta el papel del psicólogo educativo en este tipo de intervenciones ya que en muchas escuelas asisten alumnos(as) con algún tipo de dificultad en una o en varias áreas académicas. En este caso niños(as) con dificultades en la lectura que les prohíbe, de cierta manera, avanzar en su aprendizaje, y por ende presentar en algunos niveles de educación un bajo rendimiento.

Es por ello, que para evitar o aminorar dichas problemáticas, uno(a) como psicólogo(a) ha de estar verdaderamente interesado en buscar y construir una gran variedad de estrategias, que estén asociadas a las diferentes necesidades de los alumnos(as), promoviendo de esta manera un mejor aprovechamiento escolar.

Por tal motivo, se requiere de psicólogos(as) educativos(as) que estén comprometidos no sólo con los alumnos(as) con los que se labora, sino también con la escuela misma, con los padres de familia, con la sociedad, pero más aún con ellos(as) mismos(as), dejando aún lado la idea de trabajar sólo por trabajar y sí aumentando la idea de hacer algo por esos(as) niños(as) que tanto nos necesitan

Referencias.

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2000) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Arranz, L. (2005) Las dificultades de aprendizaje [en red]. Disponible en: <http://www.psicoterapeutas.com/paginaspersonales/lucia/dificultadesdeaprendizaje.htm>. Fecha de revisión: Diciembre 27 de 2007.
- Bendersky, B. (2004) Niños en situación de no aprendizaje. *Novedades Educativas: Reflexión y debate*. 14-18.
- Bernal, G. (2000) *La fiesta de las palabras: Cien juegos creativos con palabras*. Aula Alegre-Magisterio. Bogota, Colombia.
- Bima, H. y Schiavoni, C (1992). *El mito de la dislexia*. Ediciones Prisma. México.
- Bono, A. (2000) Lectura y su Evaluación. Finalizando el siglo XX. *Ensayos y experiencias: Lectura, escritura, imagen*. 6, (34). 78-91.
- Bravo, L. (1985) *Dislexia y retraso lector. Enfoque neuropsicológico*. Santillana, Madrid.
- Bravo, L.; Bermeosolo, J.; Pinto, A.; y Oyarzo, E. (1996) Seguimiento de niños con retraso lector severo. *Infancia y Aprendizaje*. (76). 2-12
- Bravo, L (1999) *Lenguaje y Dislexias: Enfoque Cognitivo del Retardo Lector*. Alfaomega. México.
- Brueckner, L. (1992) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. RIALP. España.
- Bryant, P. y Braddley, L. (1998) *Problemas infantiles de lectura*. Alianza. Madrid

- Bustamante, G. y Jurado, F. (1999) *Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Cairo, E.; Gómez, R.; Devia, L.; Lugo, C.; y Rodríguez, M (2001) Habilidad lectora en niños de primaria. *Revista Cubana de psicología*.18, (1). 3-19
- Calello, H. y Neuhaus, S. (1999) *Método y Antimétodo: proceso y diseño de la investigación interdisciplinaria en ciencias humanas*. Colihue. Argentina
- Condemarín, M. (1998) *Lectura correctiva y remedial*. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Crowder, R. (1985) *Psicología de la lectura*. Alianza Psicología. Madrid.
- Cubero, M (1999) Trastornos de la dislexia. *Revista Cultura y Educación Infancia y Aprendizaje*. (16). Pp. 26-42
- Dale, J. (1982) *La dislexia en el aula*. Paidós Educador. España.
- Das, J.; Garrido, M.; González, M.; Timoneda, C.; y Pérez, F. (1999) *Dislexia y dificultades de lectura. Una guía para maestros*. Paidós Educador. Barcelona.
- Dilts, R. (1997) Principios básicos de la creación de modelos. Recuperado el 28 de diciembre de 2008, de: <http://www.pnl.net.com/chasq/a/5238>
- Domínguez, A. (1996a) El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*. (76). 69-81
- Domínguez, A. (1996b) Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*. (76). 83- 95
- Dubrovsky, S. (1998) Aportes de la teoría histórico-cultural de Vigotsky: al trabajo en el aula y en la clínica. *Ensayos y Experiencias*. (25). 7-13.

- Espinosa, C. (1998) *Lectura y Escritura. Teorías y promoción*. Novedades Educativas del Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, A. (2001) Hacia un enfoque comprensivo de diagnósticos inespecíficos de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar. *Revista de Investigación Educativa*. 19(1). 63-82.
- Fernández, F; Llopis, A. y De Riesgo, C. (2006) *La Dislexia: Origen, diagnóstico y recuperación*. CP. Madrid.
- Forgione, J. (1950). *La lectura y la escritura por el método global*. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- García, J. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Narcea. Madrid.
- González, V. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana. Pueblo y educación.
- Gutiérrez, I. y Errasti, J. (1993) El papel de los factores psicomotores en la Dislexia. *Análisis y Modificación de Conducta*. 19, (67) 665-688
- Hammill, D; Pearson, A. y Voress, J. (1995) *Método de evaluación de la Percepción visual de Frostig DTVP-2*. Manual Moderno. México, DF.
- Hendrix, C. (1959) *Cómo enseñar a leer por el método global*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Horrocks, E; Sackett, G.; Gary, N. y Kwapil, H. (1982) *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*. Paidós. Barcelona, España.
- Jadoulle, A. (1980) *Aprendizaje de la lectura y Dislexia*. Kapelusz. Argentina.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1995) *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Un manual para profesores de preescolares y E.G.B., profesionales de la psicología y educación*. Síntesis. Madrid.

- Jiménez, J. (1989) *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura: El método mapal*. CP. Madrid.
- Lang, M. (1997) *Formación de palabras en español*. Cátedra, Madrid.
- Lebrero, M y Lebrero, M. (1999) *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis. España.
- Lewis, A. (1996) *Test psicológico y Evaluación*. UTESA. México.
- Lorente, V. (1999) *¿Existe correlación entre el nivel intelectual y el nivel lector?* Licenciatura en Psicología. UCUDAL.
- Martínez, M.; García, M.; y Montoro, J. (1990) *Dificultades de aprendizaje*. Narcea. Madrid.
- Mercer, C. (1991) *Educación Especial: Dificultades de aprendizaje 2*. CEAC. Barcelona España.
- Millicic, N. (2000) *Enseñando a leer*. Alfaomega. México
- Münsterberg, K. (1984) *El Test guéstatico visomotor para Niños*. Ed. Guadalupe, Argentina.
- Münsterberg, E. (1995) *El Dibujo de la Figura Humana en los niños*. Guadalupe. Buenos Aires
- Nervi, A. (1980) Trastornos del aprendizaje de la lecto-escritura. *Educación: Consejo Nacional Técnico de la Educación*. 6, (33). 33-42
- Nicasio, J. (1998) *Manual de Dificultades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto- Escritura y Matemáticas*. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid.

- Nieto, M. (2001) *El niño disléxico: Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura*. Manual Moderno. México, DF.
- Pelarda, M. (1998) *Fichas para la reeducación de Dislexias II-III*. CEPE. Madrid.
- Pérez, J. (1981) *Método Esperanza: Lectura y escritura con sílabas directas e inversas*. CEPE. Madrid.
- Problemas escolares: Dificultades de lectoescritura, -dislexia, [en red]. Disponible en: <http://www.psicologoescolar.com/PROBLEMASMASFRECIENTES/LECTOESCRITURA/tiposdedislexia.htm>. Fecha de revisión: Enero 3 de 2008.
- Quiros, J. y Della, M (1984) *La dislexia en la niñez*. Paidós. Argentina.
- Rebollo, M.A. (1996) *Dificultades de aprendizaje*. Montevideo: Prensa médica latinoamericana.
- Roca, C. (1993). *Método Lectocolor: Aprendizaje de la lectoescritura, teoría y práctica*. CEPE. Madrid.
- Salgado, H. (2000) *Cómo enseñamos a leer y a escribir. Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Magisterio del río de la Plata. Argentina
- Santiuste, V. (2000) Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación*. (321). 199-213.
- Schlemson, S. (1998) Problemas de aprendizaje y fracaso escolar. *Ensayos y Experiencias*. (25). 50- 55.
- Thomson, M. (1992) *Dislexia su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Alianza Psicología. Madrid
- Torres, G. (1916) *Guía práctica del método rápido: fonético-omatopéyico*. La VDA. DE CH. BOURET. México.

Tusón, J. (1985) *Teorías Gramaticales y Análisis Sintáctico*. Teide. Barcelona.

Vallés, A. (2001) *Método EOS; 44. Cuaderno para el refuerzo de la comunicación y el lenguaje*. EOS. Madrid.

Villanueva, R. (1971) Los Problemas de Aprendizaje en los Niños de Edad Escolar. *Dirección General de Educación Especial*. Pp. 28-32.

Weschler, D. WISC-RM. *Escala de Inteligencia revisada para el Nivel escolar*. El Manual Moderno. México, DF.

Young, P. y Tyre, C. (1992) *¿Dislexia o analfabetismo? El derecho de todos a leer*. Limusa. México, D.F.

ANEXOS

PRUEBAS CRITERIALES DEL DIAGNÓSTICO

LISTA DECOMPROBACIÓN DE SONIDOS BÁSICOS (Maldonado, 1991)

Objetivo: Conocer si el niño(a) presenta dificultades en cuento sonido-símbolo, combinación de consonantes, dígrafos vocálicos o reglas del lenguaje escrito mediante la lectura.

Procedimiento: Pedir al niño que pronuncie las diferentes letras. El evaluador anotará al lado derecho de cada letra una “X” si la pronunciación fue incorrecta.

a	bl	o	qui
b	cl	p	que
c	fl	q	co
d	gl	r	cu
e	pl	-rr-	ca
f	br	-r	gui
g	cr	s	ga
h	dr	t	gue
i	fr	u	gui
j	gr	v	go
k	pr	w	gu
l	tr	x	ya
ll	za	y	á
m	zo	z	é
n	zu		í
ñ	ce		ó
	ci		ú

ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE LECTURA Y DELETREO (Snowling, 1982)

Objetivo: Conocer el predominio de la estrategia visual frente a la estrategia fonológica para la lectura y el deletreo.

Procedimiento: Presentar al niño una lectura que no conozca y que vaya de acuerdo a su nivel educativo para que la lea en voz alta. El evaluador anotará una “X” al lado derecho de los enunciados si es que está presente en el(la) niño(a).

Lectura	Deletreo
<p>Déficit en los canales auditivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustitución de sonidos. - Combinación deficiente de los sonidos para hacer palabras. - Conoce el nombre pero no el sonido de las letras. - Si se bloquea en una palabra no puede descomponerla en sus sonidos. - El descifrado fonético de las palabras es muy deficiente. - Sustituye los artículos determinados por los indeterminados (por ejemplo, un niño por el niño). - Uso de sinónimos <i>mamá/madre</i>. <p>Deficiencia en los canales visuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede invertir palabras o letras. - Puede hacer al revés palabras, letras, frases y lectura palabra a palabra. - Tasa baja de percepción. - Mezcla líneas y partes. - Añade palabras que no están, a veces cambiando el 	<ul style="list-style-type: none"> - Omisión de terminaciones de las palabras (<i>ado, s, os/es/as</i>, y sobre todo las consonantes finales). - Escribe sinónimos (<i>colegio/escuela</i>). - Omite la segunda letra de los sonidos compuestos (<i>van</i> por <i>ben</i>), - Escribe adivinando las letras, puesto que no hay relación entre los sonidos, y letras escritas (<i>puñilas</i> por <i>puñal</i>). - Substituye grafías de consonantes fonéticamente cercanas, como sonoras por sordas (<i>t</i> por <i>d</i>). - Comete errores de sustitución entre grafías propias de sonidos emitidos con fricación (<i>ll</i> por <i>ñ</i>) - No es sensible a las diferencias sutiles entre vocales (<i>tine</i> por <i>tiene</i>) - Identifica el principio o el final de las palabra pero no el centro, que puede incluso omitir (por ejemplo, <i>cola</i> por <i>colcha</i>). - Confunde vocales.

<p>significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hace suposiciones o lee palabras cuya apariencia es similar, o que comienza de la misma manera (<i>flan/falta, plátano/pelota</i>). - Puede confundir el orden de emisión de los sonidos (como <i>curze/cruz</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actúa al azar, sin relación entre las palabras y las letras que las representan. - Puede visualizar el comienzo y el final de la palabra omitiendo el centro. - Mezcla mayúsculas y minúsculas (como: gAto). - Invierte letras (<i>u/n</i>). - Invierte el orden de letras y palabras (<i>le/el</i>). - Da las letras correctas pero en la secuencia incorrecta (<i>los/sol</i>). 	
---	--	--

Lee en voz alta.

MI PRIMA PATRO.

-“Terminaré pronto”-dijo María a su prima Patro que ya esperaba impaciente a que terminara de trabajar. Hacía un buen rato que sus amigas esperaban en la pradera cercana para jugar a la cuerda. Formaban un buen grupo y les gustaba brincar y trotar sobre el mullido césped, alrededor de los árboles del parque.

Solía unirse al grupo una traviesa chiquilla, menor que ellas, pero que respetaba su turno de saltar, guardando fila y tarareando las canciones llevando el ritmo. Saltaba con soltura y presteza, asombrando a Patro, que tropezaba con frecuencia y acababa atrapada con la cuerda.

Sin darse cuenta llegaba la hora de merendar y las dos primas tomaban con rapidez las tortas de azúcar que su madre les había preparado.

Al atardecer, terminado ya el tiempo del juego, se despedían alegres hasta el día siguiente, regresando cansadas, pero felices a sus hogares.

PAUTA DE OBSERVACIÓN ORIENTADA A CONDUCTAS PERCEPTIVAS/MOTORAS/MEMORÍSTICAS (En: Aston Teaching Portafolios, Aubrey et al. 1982)

Objetivo: Conocer si el(la) niño(a) presenta algunas dificultades visuales, motoras y perceptivas que puedan afectar el procesamiento de lectura.

Procedimiento: Presentarle al alumno(a) diversas tareas que vayan de acuerdo a percepción visual, motoras y perceptivas. El evaluador encerrará en un círculo la(s) letra(s) que corresponde al enunciado según sea la dificultad que presenta el(la) niño(a).

Discriminación visual y memoria

- a) Dificultades para diseminar tamaños, formas, letras o números.
- b) Dificultades para recordar la dirección y orientación de las letras y palabras.
- c) Dificultades para retener el nombre de las letras y las palabras vistas.
- d) Escasa atención a los elementos estructurales de las palabras, por ejemplo prefijos y sufijos.

Discriminación auditiva

- a) Problemas para identificar si un sonido es igual o diferente.
- b) Confusión de las consonantes similares en el deletreo o la lectura, por ejemplo, *d/t, g/c, b/d, m/n*.
- c) Omisión de vocales o de parte de las combinaciones de consonantes, por ejemplo *dente* por *diente*, *pan* por *plan*.
- d) Mala pronunciación de palabras, *solteo* por *sorteo*.
- e) Omisión de las terminaciones de las palabras.
- f) Errores de deletreo raros.

Rima

- a) Dificultades para emparejar palabras que rimen en, por ejemplo, *En la farola hay una...* (caracola, bombilla, papelera).
- b) Dificultades para encontrar palabras que rimen con, por ejemplo, *melón, rana, seta*).

Memoria y secuenciación

- a) Dificultades para seguir instrucciones, por ejemplo, pide constantemente que se las repitan.
- b) Se distrae fácilmente con estímulos simultáneos, aparece inquieto durante la narración de historias, tiene dificultades para atender al habla.
- c) Trastueque de letras o inversión de las palabras con guión, *emenigo* por *enemigo*, *todlo* por *toldo*, etc.
- d) Sílabas o letras en orden equivocado en la lectura y el deletreo, *tapa/pata, jarra/raja*, etc.
- e) Mala memoria serial, por ejemplo días de la semana, meses del año, estaciones, el alfabeto, las tablas de multiplicar.
- f) Dificultades para memorizar secuencias de sonidos el tiempo suficiente como para combinarlos.
- g) Dificultades para seguir o marcar pautas rítmicas.

Integración visual y auditiva

- a) El niño puede decir un sonido o letra, y escribir otro.
- b) Al leer, atribuye a las letras sonidos equivocados, aunque los combine correctamente.
- c) Se apoya en medios visuales para reconocer las palabras, más que en la atribución de sonidos.

Análisis y síntesis de sonidos (también Memoria Auditiva y Capacidad de Secuenciación)

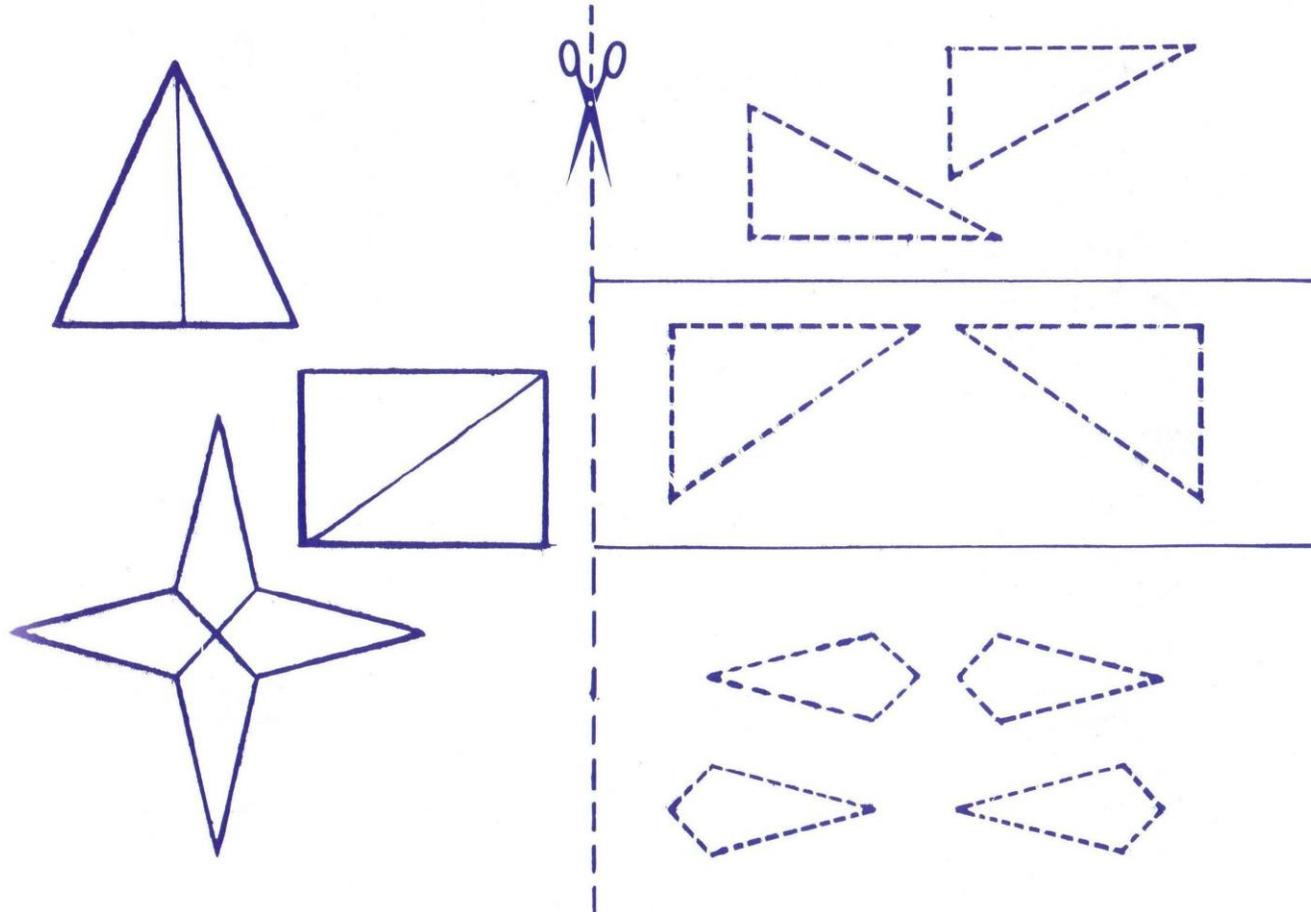
- a) Dificultades para transformar sonidos sueltos en palabras o sílabas, por ejemplo, *s-a-l*.
- b) Dificultades para identificar los sonidos aislados que constituyen las palabras, es decir, en la integración de fonemas.
- c) Omisión de los sonidos iniciales cuando se le pide que realice alguna combinación, por ejemplo *et* por *pet* y problemas generales para advertir que a las letras que forman las sílabas se les puede dar sonidos orales.

Construcción de sílabas

- a) Omisión de partes o sílabas de las palabras en el habla, lectura o deletreo, por ejemplo, *plano* por *plátano*.
- b) Añadir sílabas extra o confusiones de orden *azafrán/azafrazafrán*.
- c) Dificultades para identificar el número de sílabas de una palabra, cuando se le pide que las cuente o las marque, es decir, dificultades para marcar un ritmo o compás.

ACTIVIDADES DE LA PAUTA DE OBSERVACIÓN ORIENTADA A CONDUCTAS PERCEPTIVAS MOTORAS- MEMORÍSTICAS

● Recorta y pega sobre la forma correspondiente.



● Elige el nombre de cada dibujo y escríbelo en la línea de puntos.



.....
bota . pelota . bola



.....
pila . pela . pala



.....
tomo . tomate . paloma



.....
meto . timo . moto .



.....
pipa . papá . pide .



.....
lola . lote . lata .



.....
pipo . pato . tomo .



.....
boca . bota . boto .



.....
casa . cosa . mesa .

❖ Separa las palabras y escribe bien las frases.

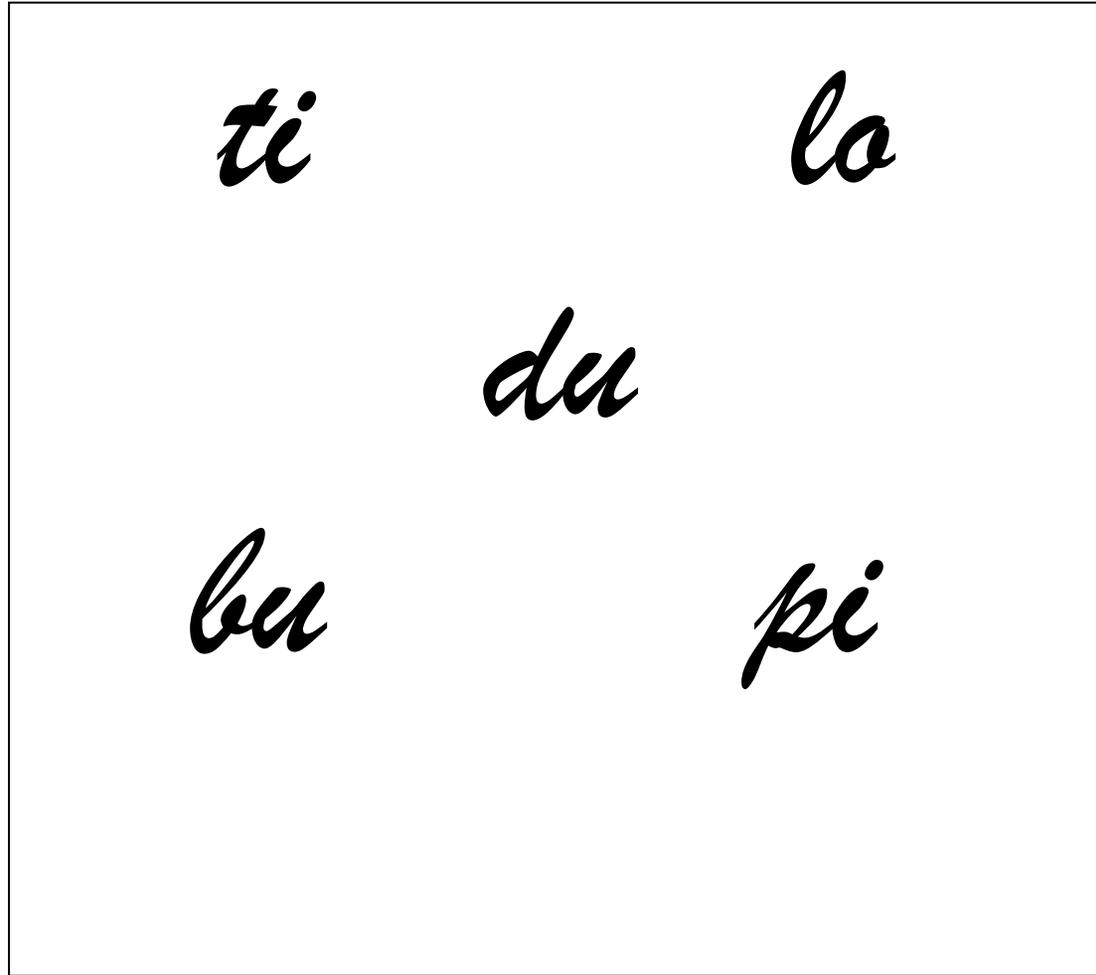
Lamesatiene cuatropatas.

Elgato come pescado.

El niño y la niña juegan.

El caballo corre mucho.

❖ Observa con atención las sílabas escritas dentro del cuadro. Vuelve la ficha.



Ordena los meses del año

octubre - febrero - enero - abril - marzo - junio - mayo -
julio - septiembre - agosto - diciembre - noviembre

Di los que son de verano. Escríbelos

Di los que son de invierno. Escríbelos

Recuerda y escribe la sílaba que estaba arriba a la izquierda.

Escribe la sílaba que estaba en el centro.

Escribe cuatro palabras donde entren las sílabas que has escrito.

Inventa un enunciado u oración con dos de las palabras anteriores.

● Lee y repasa las M en rojo y las N en azul.

mama

nena

ma malo

ne nene

mo mono

na nana

mu muda

nu nulo

me meta

no nota

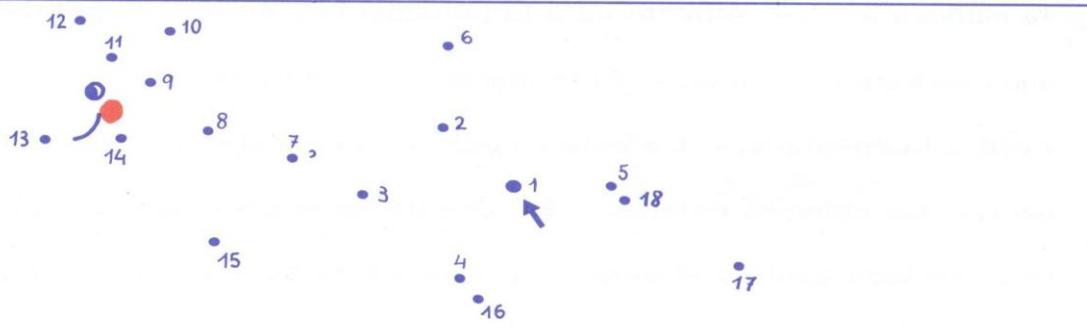
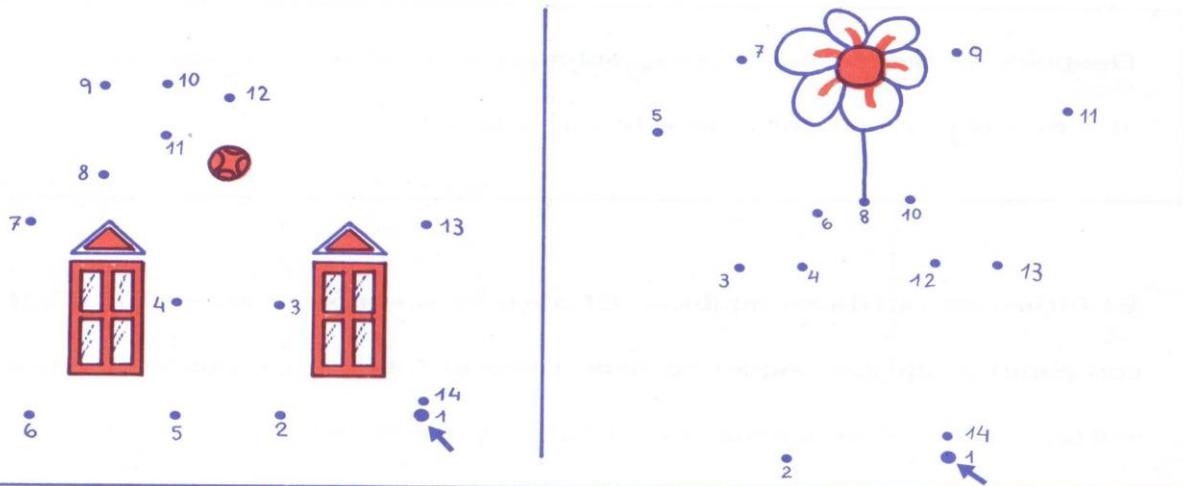
mi mido

ni nido

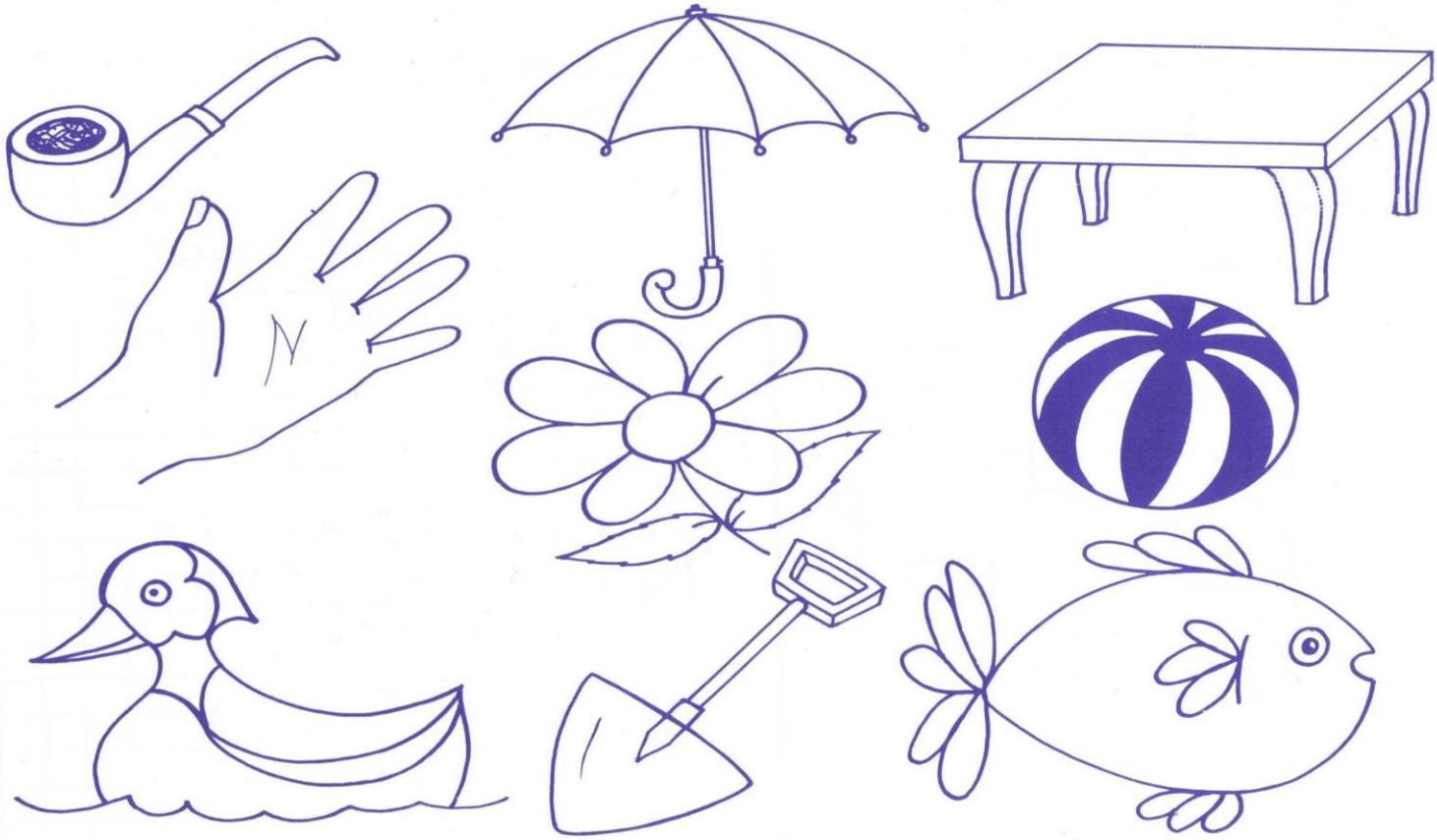
Mimi dame

la mano

● Une los puntos siguiendo el orden de la numeración.

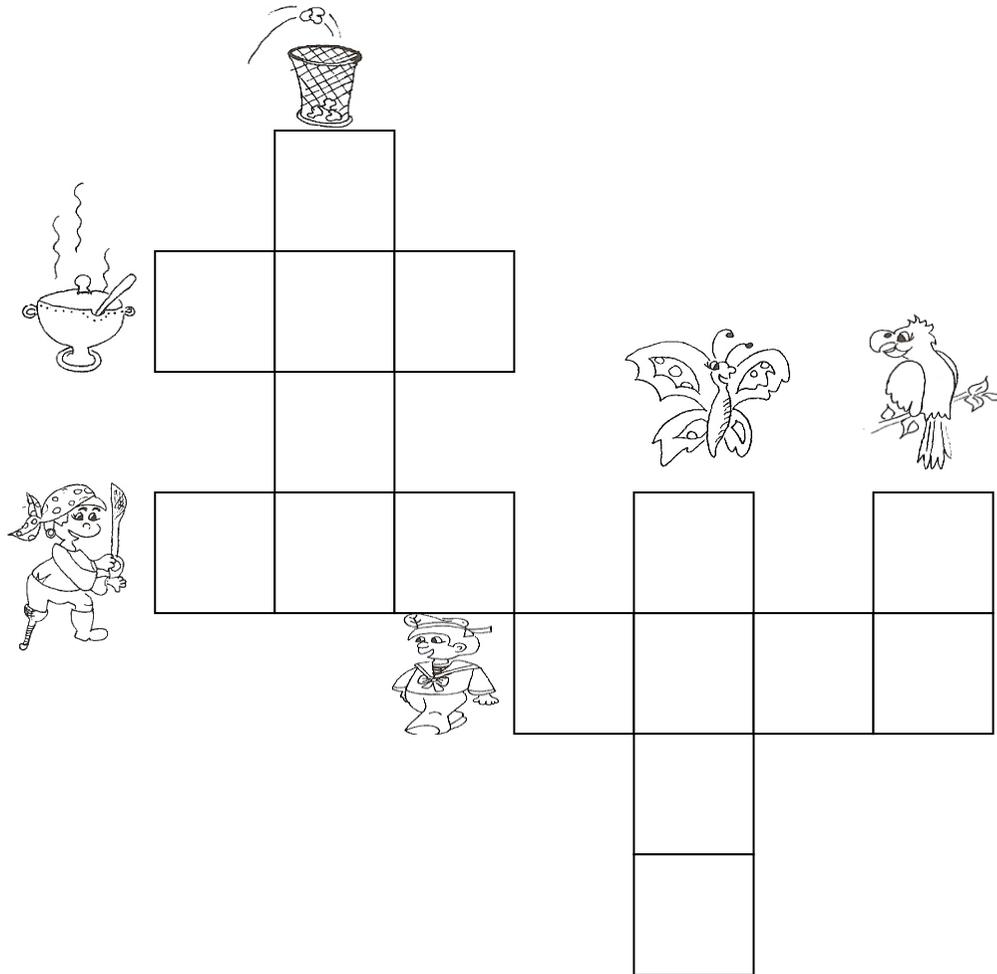


● Colorea los dibujos en los que, al decir su nombre, oigas la "p".

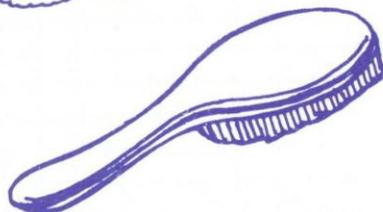


CRONOGRAMA SILÁBICO.

INSTRUCCIONES: Escribe en cada casilla la sílaba correspondiente.



● Colorea los dibujos en los que, al decir su nombre, oigas la "s".



● Separa cada palabra en sílabas.



mesita

casona

sonido

semana

patada

pepino

cadena

picota

abeto

sábana

pelota

comida

molino

cometa

sílaba

sábado

bonito

maleta

moneda

pelado

RIMAS

Lee en voz alta las palabras de la izquierda. Lee después las de la derecha. Une con una raya las que terminan con el mismo sonido, es decir las que riman:

AMIGA

FEDERICO

MESA

PELA

CAMISA

CERRO

MANO

GLOBO

GORRION

CAMION

VUELA

MARIPOSA

ACERICO

HORMIGA

LOBO

PIANO

PERRO

SONRISA

ROSA

PESA

POZO

CALABOZO

SOBRE

COBRE

Escribe las palabras que rimen con:

SILLA _____

PELO _____

CERA _____

Lee estas poesías y subraya con el mismo color las palabras que riman:

EL PATO

Debajo del pico, el pato
- el pico es su gran nariz-
mira, desde hace un buen rato,
cómo baila una lombriz.
Le da risa ver la danza
del gusano juguetón
Está cerca y no le alcanza.
¡Pato de buen corazón!

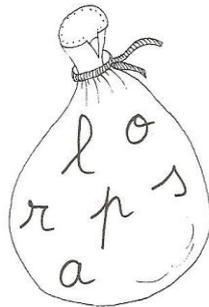
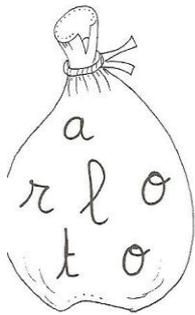
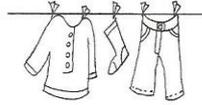
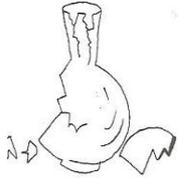
(Alfredo Marqueríe)

OTOÑO, VIENTO AMARILLO

Otoño, viento amarillo,
vientecillo trotador
que el campo, como a un asnillo,
carga con odres de olor...
Otoño, viento amarillo...

(Adriano del Valle)

INSTRUCCIONES: Elige las letras necesarias para escribir cada palabra, y escribe una oración con la misma.



ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN

INSTRUCCIÓN: Pinta las figuras que empiezan como “avión”.

a



avión

	<p>auto</p>
	<p>taza</p>
	<p>arpa</p>
	<p>lana</p>

INSTRUCCIONES: Lee el texto y en base a el completa lo que se te pide.

LA CASA DE LA TORTUGA.

A un niño le regalaron una tortuga chiquitita.

- Le voy a hacer una casa- dijo el niño.

Buscó un cajón y le hizo una puerta. Adentro puso pasto verde y un montón de paja.

- Aquí mi tortuguita va a vivir feliz- pensaba nuestro amigo.

Entonces fue a buscar la tortuga. La encontró durmiendo, totalmente escondida dentro de su caparazón.

- La tortuga tenía casa propia –dijo el niño – y no me había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

LA CASA DE LA TORTUGA.

A un niño le regalaron una tortuga chiquitita.

- Le _____ a hacer una casa _____ el niño.

Buscó un _____ y le hizo una _____. Adentro puso pasto _____ y un montón de paja.

_____ tortuguita va a _____ feliz- pensaba nuestro amigo.

_____ fue a buscar la _____. La encontró durmiendo, totalmente _____ dentro de su caparazón.

_____ tortuga tenía casa propia _____ el niño – y no _____ había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

LA OVEJA NEGRA



En un lejano país existió hace muchos años una oveja negra.

Fue fusilada.

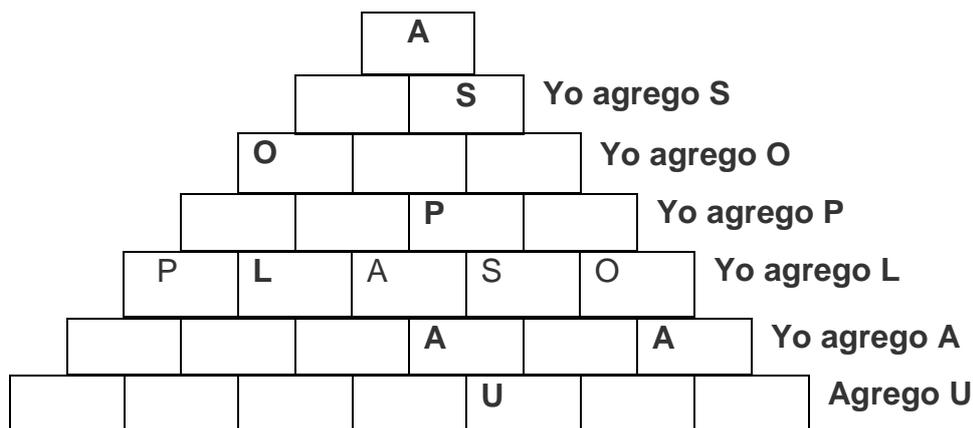
Un siglo después, el rebaño, arrepentido, le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

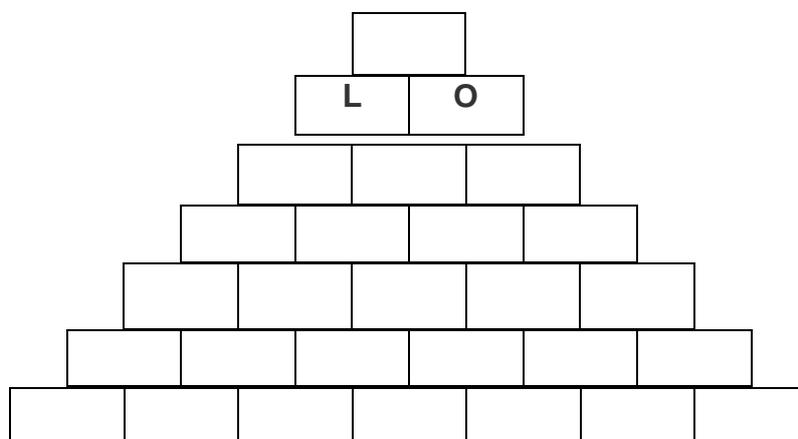
Augusto Monterroso

ESCALA DE PALABRAS

El juego consiste en imaginar que otra persona ha agregado las letras que se indican. Tú debes de agregar todas las letras que se encuentran en el escalón de arriba, para así formar una nueva palabra, de tal manera que éste sea coherente. Guíate en el ejemplo:



En la siguiente escalera debes ayudarte con las definiciones.



1. Es la decimoctava letra del abecedario.
2. Artículo que empieza con “L”
3. Entra el balón en la portería.
4. Sinónimo de laguna.
5. Es la forma de decir cuando se consigue o se obtiene algo:
6. Sinónimo de obsequio
7. Es una forma de decir “Galera” en grande.

SONORIZAR

Lee las siguientes palabras con el volumen de voz que esté más de acuerdo con su significado.

ritar

A media voz

Susurro

En voz baja

Al oído

Fuerte

Murmullo

Trueno

Explosión

Fortísimo

Estallido

Voz apagada

Lee las siguientes palabras con la duración adecuada a su significado:

Prisa

Tardanza

Lentitud

Velocísimo

Espera

Aceleración

Brevedad

De golpe

Apresuradamente

A paso de tortuga

Relámpago

Despacio

Lee las siguientes palabras con el tono y el timbre adecuado a su significado

Cantar

Tarareo

Quejido

Abucheo

Suspiro

Melodía

Griterío

Bajo

En seguida se muestran una serie de palabras, las cuales están colocadas en forma de escalera. Debes escribir cualquier palabra que se te ocurra y que empiece con la letra indicada.

b
a
u
t
i
z
o

r
e
l
á
m
p
a
g
o

c
h
i
v
o

j
a
d
e

f
o
c
o
s



Completa diciendo o escribiendo.

Asocia con una línea.



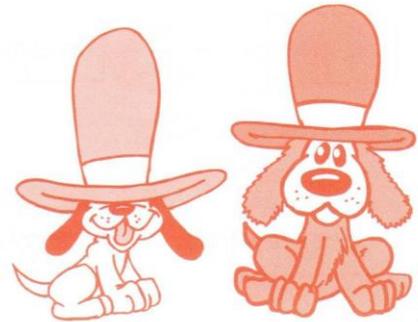
El perr.....

Los perr.....



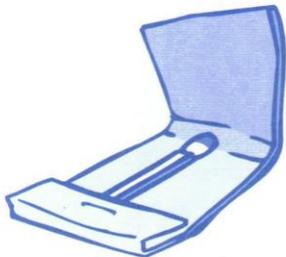
Un perro

Dos perros



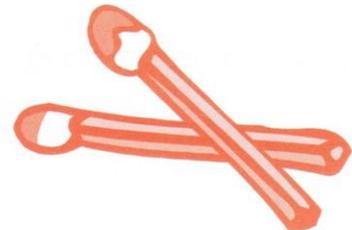
La ceri.....

Las ceri.....

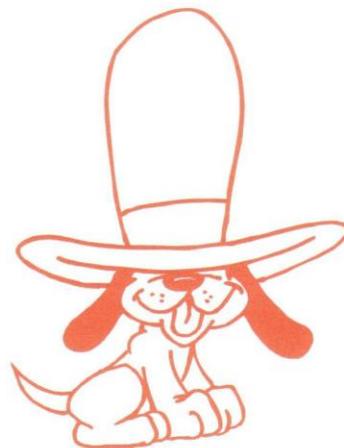


Una cerilla

Dos cerillas



Colorea





Une con una flecha.

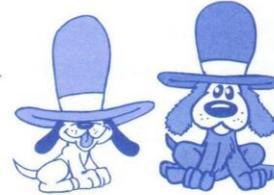
El

perro



Los

perros



Una

cerillas



Dos

cerillas



¿Qué palabra falta?

Son dos

Es una

Este es un

Estos son dos



Completa diciendo o escribiendo.

Asocia con una línea.



La serpien.....

Las serpien.....



Una serpiente

Dos serpientes



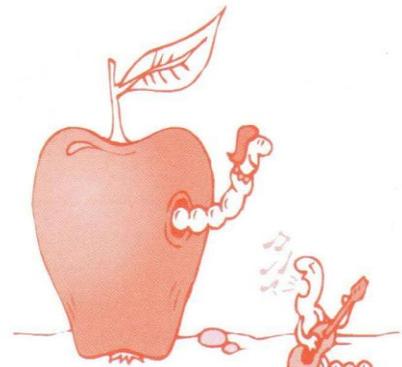
El gusa.....

Los gusa.....



Un gusano

Dos gusanos

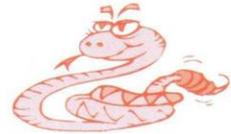




Une con una flecha.

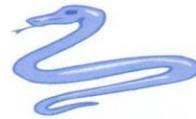
Una

serpientes



Dos

serpiente



Un

gusano



Dos

gusanos



¿Qué palabra falta?

Son dos

Es una

Este es un

Estos son dos



Completa diciendo o escribiendo.

Asocia con una línea. 

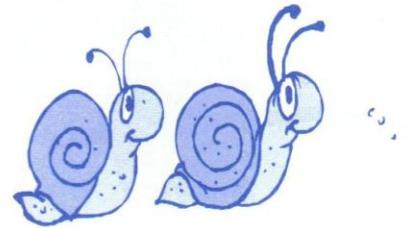
El caraco.....

Los caraco.....



Un caracol

Dos caracoles



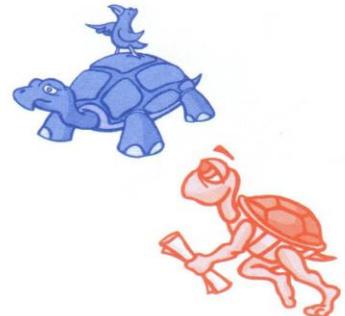
La tortug.....

Las tortug.....

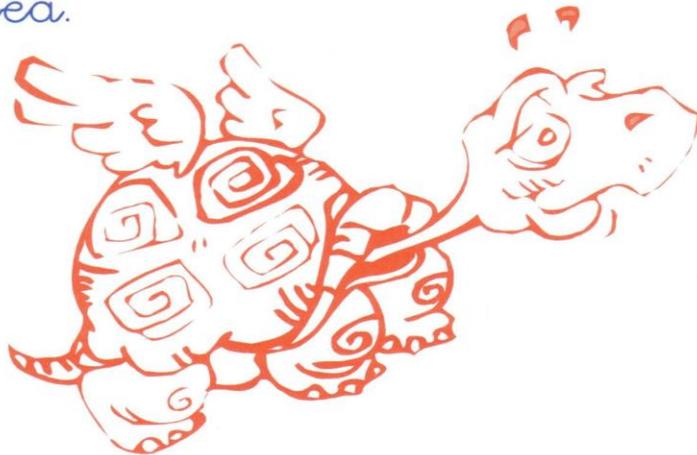


Una tortuga

Dos tortugas



Colorea.





Une con una flecha.

Un

caracol



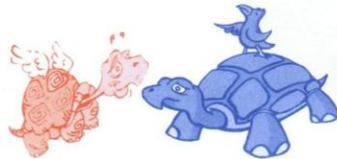
Dos

caracoles



Una

tortugas



Dos

tortuga



¿Qué palabra falta?

Son dos

Es una

Este es un

Estos son dos



Completa diciendo o escribiendo.

Asocia con una línea.



El lor.....

Los lor.....



Un loro

Dos loros



La ran.....

Las ran.....

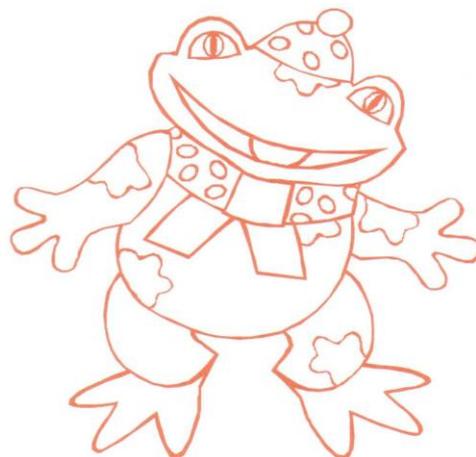


Una rana

Dos ranas



Colorea



plural



Completa diciendo o escribiendo.

Asocia con una línea.

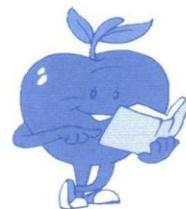


La manzana.....

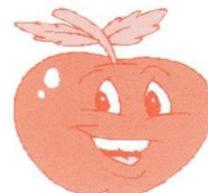
Las manzanas.....



Una manzana



Dos manzanas



La casa.....

Las casas.....



Una casa

Dos casas



Colorea.



 <p>EL GALLO PINTO NO PINTA, EL QUE PINTA ES EL PINTOR; QUE EL GALLO PINTO, LAS PINTAS, PINTA POR PINTA, PINTÓ.</p>	<p>YO COMPRÉ POCAS COPAS, POCAS COPAS YO COMPRÉ, COMO YO COMPRÉ POCAS COPAS, POCAS COPAS YO PAGUÉ.</p> 
<p>A Cuesta le cuesta subir la cuesta, y en medio de la cuesta, va y se acuesta.</p> 	<p>Quando yo digo Diego, digo digo y cuando digo digo, digo Diego</p> 
<p>Corazón de chirichispa y ojos de chirichispé: tú que me enchirichispaste, hoy desenchirichispamé</p> 	<p>El cielo está enladrillado ¿quién lo desenladrillará? el buen desenladrillador que lo desenladrille buen desenladrillador será.</p> 
<p>Rasquín era un rascón que rascaba en una risca, con un tosco rasca risca rascador, rasca que rasca acabó con el risco, rasca la risca, rascó un rincón.</p> 	<p>Me han dicho un dicho, que dicen que he dicho yo. Ese dicho está mal dicho, pues si yo lo hubiera dicho, estaría mejor dicho, que ese dicho que dicen que algún día dije yo.</p> 
<p>Quando cuentas cuentos cuenta cuántos cuentos cuentas, porque si no cuentas cuántos cuentos cuentas, nunca sabrás cuántos cuentos cuentas tú.</p> 	<p>Pepe piña Pica papa Pica papa Pepe piña.</p> 



Completa diciendo o escribiendo.

¿Qué hacen?



A Roberto le gusta mucho saltar

Roberto ahora está ...

A José le gusta mucho saltar

¿Qué hace José ahora?

Mañana José también ...

Mañana Roberto y José también ...

saltar

saltarán

saltando

saltará



Completa diciendo o escribiendo.



A Félix le gusta mucho nadar

Félix ahora está ...

A Javier le gusta mucho nadar

¿Qué hace Javier ahora?

Mañana Javier también ...

Mañana Félix y Javier también ...

nadar

nadarán

nadará

nadando

El indio. El enchufe. La ensalada

El indio. El enchufe. La ensalada

Angela. El entierro. Una onda.

Angela. El entierro. Una onda.

COPIA

DICTADO

El indio lucha con el lobo.

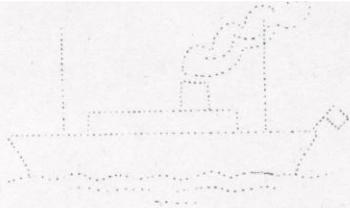
El indio lucha con el lobo.

Angela hace una ensalada.

Angela hace una ensalada.

COPIA

DICTADO



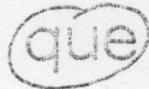
el buque
 el queso
 _l qu_so



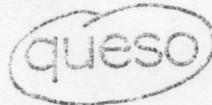
el paquete
 el pequeño
 _l pequ_ño



q p p q q p



que uqe qeu que equ que



queso queos quiso quesa queso

Roque tiene un perro poqueño.
 pequeño
 puqueño.

Paquito no vive aqui.

COP: A

DICTADO

CABALLITO

A un barrio tranquilo
de sencilla gente
llega un jinete
y desensilla urgente.
Dense silla, gente,
a tomar asiento.
Sí, ya llega alguien
a contar un cuento.
A caballo llega
acaba ya de llegar
y acá van ya sus palabras
que se largan a rodar.
"Supo haber en este barrio
que tanto otoño barrió,
un equino tan pequeño
que aquí no hay quien lo vio.



Era un caballo alado
de muy escasa estatura
que pasaba por al lado
con su insólita figura.
Y aunque algunos se resistan
a aceptar extraños hechos
yo sé que hay noches que vuelve
a volar sobre los techos."
Y dichas estas palabras
montó su cabalgadura
y en menos que canta un gallo
fueron una miniatura.
Y se alejaron volando
despacito, despacito,
saludando con las alas
al barrio de Caballito.