



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LECTOESCRITURA DIRIGIDA A UNA ALUMNA DE PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTA:
ALVA CONCEPCIÓN MENDOZA VARGAS

ASESORA DE TESIS:
MAESTRA: MAGDALENA AGUIRRE TOBON

MÉXICO, D.F.

2012

Dedico este trabajo:

A mis padres, esposo, hijos y hermanos.

Agradezco sinceramente:

**A la maestra Magdalena
Aguirre Tobón, por su
dedicación y apoyo para la
realización de este trabajo.**

Índice

Introducción	1
Planteamiento del problema	3
Justificación	6
Objetivo general	7
Capítulo 1. Marco teórico	1
1 Modelos teóricos para la enseñanza de la lectoescritura	1
2 Enseñanza de la lectoescritura	5
2.1 Funciones necesarias para la adquisición de la lectoescritura	8
2.2 Factores que condicionan la adquisición de la lectoescritura	12
2.3 La lectura y escritura	16
3 Problemas en la lectoescritura	17
3.1 Necesidades educativas especiales	22
3.2 Evaluación	23
3.3 Adaptaciones curriculares	27
3.4 Intervención educativa	30
4 Métodos para fortalecer la enseñanza de la lectura	30
4.1 Método sintético para la enseñanza de la lectura	30
4.2 Método analítico para la enseñanza de la lectura	32
5 Métodos para la enseñanza de la escritura	32
5.1 Método sintético para la enseñanza de la escritura	33
5.2 Método analítico para la enseñanza de la escritura	33
5.3 Ejercicios para alcanzar la lectoescritura	33
Capítulo 2. Método	
2.1 Tipo de estudio	37
2.2 Participante	37
2.3 Escenario	37
2.4 Instrumentos	37
Entrevista madre	
Entrevista niña	
Psicodiagnóstico	

Pretest-postest	
2.5 Programa de intervención	39
2.6 Procedimiento	40
Capítulo 3. Análisis de resultados	48
3.1 Evaluación psicopedagógica	48
3.2 Desarrollo programa de intervención psicopedagógica	58
3.3 Análisis de las sesiones	68
3.4 Análisis de resultados del pretest-postest	70
3.5 Conclusiones	72
Referencias	74
Anexos	78

INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de la lectoescritura intervienen muchas actividades derivadas de otras funciones, aptitudes y capacidades (Trigo, 1995), ya que es un proceso gradual, en el que el niño no solamente tiene que reconocer el grafema sino que debe lograr su asociación con el fonema, así Narvarte (2009), menciona que el lenguaje oral es fundamental para lograrlo; para ello deben tenerse ciertas condiciones para lograr este aprendizaje como el tener agudeza visual y auditiva normal. También es necesaria una buena estructuración espacial; visualización correcta de las formas; estructuración temporal correcta; desarrollo del esquema corporal; coordinación viso motora. De otra manera no va a lograrlo, o se le dificultará más que a los niños que hayan desarrollado estas habilidades (Trigo, 1995). La edad en que los niños pueden aprender a leer y escribir en opinión de Narvarte (2009), no tiene relación con su edad cronológica, sino con la madurez que ha alcanzado. En cada niño es diferente, puede ser entre los 4 y los 8 años, para que puedan hacerlo más fácilmente.

Así surge el interés por investigar acerca del aprendizaje de la lectoescritura. El objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa psicopedagógico para fortalecer las habilidades en lectoescritura de una niña de primero de primaria quien no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo en dicho aprendizaje, debido a que presentaba un déficit en percepción visual general. Para alcanzar este objetivo; se diseñó un programa de intervención el cual estuvo organizado en: Planteamiento del problema y objetivo general. Además de tres capítulos:

El primer capítulo estuvo conformado por el Marco Teórico. Se hizo un breve resumen de los modelos teóricos para la enseñanza de la lectoescritura; mencionando que el modelo teórico en el que se basó este trabajo fue el modelo de Aprestamiento, dadas las características que presentaba la niña. También se menciona la importancia de la enseñanza de la lectoescritura. Las condiciones, factores y funciones necesarios para alcanzar dicho aprendizaje. Del mismo modo, se señalan las etapas de maduración por las que atraviesa la lectoescritura. Asimismo, a los ejercicios necesarios para alcanzarla. Así como a los problemas y errores que pueden cometerse durante dicho aprendizaje. El concepto de necesidades educativas especiales, las adaptaciones curriculares y la intervención educativa. Por último, los métodos para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura.

En el segundo capítulo se describió el método y las fases en las que se llevó a cabo el programa de intervención. La primera fase fue la evaluación inicial, que consistió en una descripción de los antecedentes de intervención y la aplicación del

pretest; la segunda fase fue la aplicación del programa de intervención, en él se describieron las estrategias que se utilizaron para apoyar a la alumna en el desarrollo de las habilidades necesarias para acceder al aprendizaje de la lectoescritura; y la tercera fase, fue la evaluación final o postest.

En el tercer capítulo se exponen los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica que se aplicó a la alumna; así como los resultados derivados del pretest y postest. Asimismo, se describieron y analizaron las 24 sesiones que conformaron el programa de intervención psicopedagógico, que fue diseñado para el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura de una alumna de primer grado de primaria, quien no ha alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo, debido a un déficit en percepción visual general. Se analizaron los resultados en forma cuantitativa y cualitativa del programa de intervención psicopedagógico aplicado. Finalmente, se muestran las conclusiones logradas después de la aplicación del presente programa de intervención, así como las referencias y anexos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de la escritura es una de las tareas más importantes de la educación básica. En el primer grado de primaria se pretende que los niños adquieran las estrategias básicas para comprender y expresarse en las situaciones habituales de comunicación escrita. Es necesario, por tanto, propiciar la curiosidad, la necesidad y el interés para hacerlo de tal forma que puedan valorar estos aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

A pesar de que las escuelas tienen encomendada la misión de enseñar a los niños a leer y escribir, no todos los niños pueden hacerlo al mismo tiempo, ya que cada uno de ellos depende de su propio ritmo de aprendizaje y del estilo de enseñanza de los maestros. Además, algunos niños tienen dificultad para aprender a pesar de tener la edad cronológica necesaria para lograrlo, ya que no tienen la madurez que requieren para acceder a este aprendizaje.

Este problema se encuentra en todos los estratos sociales, comenta Bravo (1999), que es más frecuente encontrarlo en el nivel socioeconómico bajo, ya que los estímulos cognitivos y verbales que los niños reciben durante su desarrollo difieren en calidad y en contenido, en distintos ambientes socioculturales y económicos. Este autor comenta que para los niños de este nivel es más difícil encontrar en su entorno los medios para tener un mejor vocabulario y un acercamiento a la cultura.

Investigaciones como la de Waber y colaboradores (citado en Bravo, 1999) plantean la relación que hay entre el nivel socioeconómico, la dominancia cerebral y los estilos cognitivos, mostró que los mecanismos de procesamiento cerebral hemisférico no eran iguales entre niños de diferentes niveles socioeconómicos; Orton (citado en Bravo, 1999) en cambio, piensa que los trastornos para el aprendizaje de la lectoescritura están relacionados con alteraciones de la percepción viso espacial, con anomalías en el desarrollo neuropsicológico.

El presente trabajo estuvo basado en el caso de una alumna de primer grado de primaria en una escuela oficial, quien presenta inmadurez en algunas áreas, como la coordinación viso motriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales; por lo que no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura.

La maestra reportó a la madre de la niña que no había aprendido a leer y escribir al mismo ritmo que sus compañeros de clase. Asimismo, que en muchas ocasiones no cumplía con la tarea porque no la apuntaba en el cuaderno. No había aprendido a leer correctamente, deletreaba al hacerlo y no había logrado unir las letras para leer. No

tenía comprensión lectora. Asimismo, percibió que para la realización de la escritura tenía que hacer un gran esfuerzo para poder cumplir con tareas y actividades dentro del aula. En el dictado cambiaba e invertía algunas letras; omitía palabras e insertaba otras; cambiaba letras de pronunciación similar como “d” por “b”; confundía “v” por “b”; “g” por “j”; “ñ” por “ll” y “m” por “b”, casi no se entendía lo que escribía. En la copia cometía errores tales como sustitución de mayúsculas por minúsculas; cambiaba “g” por “r”, omitía letras; se equivocaba en la secuenciación de letras; insertaba letras y palabras.

Por todo lo anterior y de acuerdo al resultado de algunas pruebas que se le aplicaron como parte de la evaluación psicopedagógica, como el Test Gestáltico Visomotor de Bender, Dibujo de la Figura Humana de Koppitz y el Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig. Se diseñó, aplicó y evaluó un programa de intervención psicopedagógico empleando actividades y estrategias encaminadas a apoyarla para que desarrollara las habilidades en las áreas de percepción visual, coordinación viso motriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual, posición y relación en el espacio, ya que son las áreas en las que presentó inmadurez, aunque por su edad cronológica estaba en el proceso de adquisición de la lectoescritura, no se podía hablar de un problema o trastorno de aprendizaje. Este programa se aplicó en forma preventiva.

Para el diseño de las sesiones que conformaron el programa de intervención psicopedagógica se eligieron actividades del programa para el desarrollo de la percepción visual y el aprestamiento preescolar, en sus niveles básico e intermedio, de Marianne Frostig (2006). Considerando que la niña tiene un déficit en coordinación viso motriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales las cuales era importante que desarrollara para poder acceder al aprendizaje de la lectoescritura.

Pregunta de investigación:

En qué medida un programa de intervención psicopedagógica apoya al fortalecimiento de la lectoescritura en una alumnaa de primaria con déficit en percepción visual.

Justificación

El lenguaje oral y la escritura son una actividad comunicativa. Por ello es muy importante que desde la edad preescolar se proporcionen a los niños las herramientas necesarias para poder desarrollarlas, ya que para poder vivir en sociedad deben aprender a comunicarse.

La enseñanza de la lectura y escritura es una de las tareas más importantes de la escuela. En el primer grado de la escuela primaria se pretende que los niños adquieran las habilidades necesarias para comprender y expresarse en las situaciones habituales de comunicación oral y escrita.

No todos los niños pueden acceder a este aprendizaje al mismo tiempo, ya que el proceso madurativo en donde las experiencias de aprendizaje interactúan con los procesos de la maduración biológica que puede iniciarse con el nacimiento o antes. La maduración biológica es la que da lugar al desarrollo neuropsicológico y éste a su vez da un orden a las etapas evolutivas. De esta manera los procesos de maduración interactúan con las experiencias de aprendizaje, que dan lugar a las peculiaridades en el desarrollo evolutivo de cada individuo (García y González, 2000).

“El concepto de madurez para el aprendizaje escolar se refiere, esencialmente, a la posibilidad de que el niño, en el momento de su ingreso en el sistema escolar, posea un nivel mínimo de desarrollo físico, psíquico y social que le permitan enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias. La madurez se construye gradualmente gracias a la interacción de factores internos y externos” (Condemarín, Chadwick y Milicic, 1985; p.13) citado en (García, 2000).

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que es más que la suma de sus partes, requiere del manejo de fonemas, sílabas, morfemas, características ortográficas y léxicas, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico.

La realización de este trabajo fue importante ya que contribuyó para que una alumna de primer grado de primaria, pudiera desarrollar habilidades en percepción visual, necesarias para aprender a leer y escribir. El diseño, aplicación y evaluación de este programa de intervención psicopedagógico, consistió en aplicar estrategias y actividades encaminadas a ayudarla a resolver el déficit perceptual que presentaba. Aunque no se trataba de un problema de aprendizaje, ya que la niña estaba en el proceso de adquisición de la lectoescritura, pero no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo. Por este motivo, la maestra recomendó a la madre de la niña que buscara ayuda de un especialista que la ayudara a resolver lo que ella consideraba era un problema de aprendizaje.

La finalidad del diseño, aplicación y evaluación de este programa de intervención psicopedagógico fue apoyar a una alumna de primer grado de primaria

para que pudiera vencer los obstáculos que se le presentaron debido a la inmadurez en la percepción visual general que tenía y pudiera alcanzar las condiciones necesarias que le permitieran aprender a leer y escribir. Así como enfrentar y vencer las dificultades académicas que tenía.

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un programa psicopedagógico para fortalecer las habilidades en lectoescritura de una niña de primero de primaria quien no ha alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo, debido a un déficit en percepción visual.

Capítulo I: Marco teórico

1 Modelos teóricos para la enseñanza de la lectoescritura

Existen varios modelos teóricos para la enseñanza de la lectoescritura. Los podemos dividir en dos grupos: Los modelos tradicionales y los modelos constructivistas:

A) Los modelos tradicionales

1.- El maduracional

En la psicología educativa, el concepto de maduración ha tenido un largo recorrido desde la posición clásica de Arnold Gesell a la actualidad. Inicialmente incluyó connotaciones biológicas en las que el desarrollo de las personas estaría regulado por factores internos (genéticos); más tarde se admite la presencia del ambiente frente a lo biológico. Finalmente la maduración daría lugar al desarrollo de ciertas capacidades, por ciertos cambios fisiológicos o cambios internos, debido a la intervención de factores externos a la persona como son la experiencia y el aprendizaje. (Marchesi, 1990).

2.- Aprestamiento

El concepto de aprestamiento se entiende como un conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, que promueven en los niños el desarrollo de habilidades, destrezas y la adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje. Por ello, es necesario proporcionar a los niños oportunidades para el desarrollo de las funciones básicas de acuerdo al nivel en que se encuentren (Condemarín, 1978).

El aprestamiento estimula la evolución de las capacidades innatas de los niños, es un proceso que va de lo particular a lo general, por eso es recomendable que las maestras planifiquen los pasos a seguir en cada tema. Las actividades de aprestamiento tienen como objetivo estimular, incrementar y desarrollar las habilidades cognitivas, perceptivas y psicomotoras de los niños en edad preescolar.

Fases del aprestamiento:

- a) Motivación: Para dar una mejor motivación es necesario captar la atención del niño, puede ser con un juego o una canción, etc.
- b) Momento básico: Se realiza al recoger los saberes previos del niño, puede hacerse a través de preguntas.
- c) Momento práctico: Se necesita incentivar la participación del niño por medio de juegos o ejercicios.

d) Evaluación: Se realiza a través de las hojas de aplicación de acuerdo al tema.

e) Extensión: Se deja tarea para la casa, y se evaluará al día siguiente.

Para el aprendizaje de la lectura y escritura es necesario evaluar si el niño ya ha adquirido habilidades básicas como son articulación de palabras, imitación vocal, discriminación visual, expresión oral, expresión gráfica, trazo de líneas e imitación gráfica de secuencia de líneas (Fuentes, 2002).

Por otra parte, Frostig (2006), menciona que si el maestro conoce los requisitos necesarios para las diversas tareas escolares, podrá enseñar ciertos temas de tal modo que proporcionen en forma simultánea educación en las facultades de percepción visual. Estas podrán desarrollarse, de manera agradable, en el curso de la labor docente; además, con las técnicas de la enseñanza perceptual visual también pueden enseñarse materias escolares.

La percepción visual comprende sólo un conjunto de habilidades necesarias para el progreso escolar. Es necesario señalar que el primer principio para la integración de las tareas escolares con la enseñanza de la percepción visual consiste en hacerla fácil para que el niño tenga éxito con ellas. Se debe comenzar a un nivel que le permita al niño estar cómodo y avanzar paso a paso, tratar de evitar errores, y hacer correcciones inmediatas en percepción visual (Frostig, 2006). Asimismo, comenta que los niños que tienen retardo en el desarrollo de las habilidades perceptivas visuales necesitan un programa preparatorio más intenso y amplio que quienes no presentan dicho atraso en el desarrollo perceptual y viven en un ambiente estimulante.

El programa creado por Frostig (2006) de figuras y formas se basa en las cinco facultades inherentes a la percepción visual, que son las de mayor importancia para el aprendizaje del niño:

1.- Coordinación visomotriz. Capacidad de correlacionar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes.

2.- Percepción de figura-fondo. Se denomina figura a la parte del campo de percepción que es el centro de nuestra atención. Cuando se desvía hacia alguna otra cosa, ese nuevo centro de interés pasa a ser lo que llamamos figura, y lo que antes era figura ahora es fondo. Un niño con escasa discriminación figura-fondo aparecerá como desatento y desorganizado.

3.- Constancia perceptual. Es la posibilidad de percibir que un objeto posee propiedades invariables, como forma, posición y tamaño específicos, a pesar de la variabilidad de su imagen sobre la retina del ojo.

4.- Percepción de posición en el espacio. Es la percepción del lugar en que está colocado un objeto en el espacio en relación con la persona que lo está observando.

5.- Percepción de las relaciones espaciales. Es la capacidad de un observador para advertir la posición de dos objetos con respecto a sí mismo, así como de unos en relación a los otros.

Una de las tareas fundamentales de los niños de primer grado es el aprender a formar letras y números. Es una tarea que requiere de todas las capacidades perceptuales, por lo que muchos niños necesitan de mucha ayuda. Los niños que tienen dificultad para la coordinación ojo-mano deberán practicar lo suficiente esta habilidad antes de intentar escribir letras y números. Todos los ejercicios para mejorar las habilidades visomotrices ayudan a preparar a los niños para la escritura (Frostig, 2006). El niño con retardo en la percepción visual, tiene dificultad para reconocer los objetos y las relaciones espaciales que éstos guardan entre sí y, como percibe su mundo de manera distorsionada, éste le parece inestable e imprevisible. Es probable que este niño se vea torpe en las tareas escolares e inepto para los juegos y deportes. A pesar de tener una inteligencia normal, la deformación y confusión con que percibe los símbolos visuales dificulta su aprendizaje escolar, aunque no lo imposibilita.

No todos los problemas de aprendizaje son ocasionados por incapacidades en la percepción visual. También puede haber dificultades en la percepción auditiva, de la memoria, del aprendizaje de los símbolos, o en la asociación de estímulos visuales y auditivos. Por estas razones es mejor iniciar programas preventivos que esperar a que la corrección llegue por sí sola. Es importante hacerlo antes de que el niño empiece sus obligaciones escolares.

B) Los modelos Constructivistas

Las perspectivas constructivistas están en el centro de las discusiones teóricas y prácticas de la Psicología y Educación desde la segunda mitad del siglo XX. En la creación y consolidación de dichas perspectivas, las aportaciones de Piaget, Ausbel y Vigotski han cumplido un papel crucial. Actualmente son un referente obligado para docentes e investigadores. El constructivismo, como movimiento teórico, sigue creciendo y renovándose continuamente en medio de intensos y fructíferos debates. (Coll, 1999).

Coll (1990), afirma que la postura constructivista en la educación está formada de aportaciones de diversas corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético piagetiano en la teoría de los esquemas cognitivos; la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo; la teoría sociocultural vigotskyana. Aunque los autores de estas posturas tienen diferentes encuadres teóricos, concuerdan en el

principio de la importancia que tiene la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Concibiéndose el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas.

1.- Teoría psicogenética

La teoría de Piaget surge como una concepción genético-cognitivo del aprendizaje, que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasó de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimientos más avanzados. El desarrollo cognitivo es concebido como una sucesión de estadios, subestadios y periodos caracterizados por la forma especial en que los esquemas de acción o conceptuales se organizan y se combinan entre sí formando estructuras. (Gross, 2007).

2.- Teoría sociocultural

Para Vygotsky la cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social. Los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales. Ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, ya que es participante de un contexto sociocultural. Además existen los padres, los compañeros, la escuela, etc., con quienes interactúa y ellos le transmiten la cultura, los productos culturales y son copartícipes de su aculturación. No se puede hablar de desarrollo sin ubicarlo dentro de un contexto histórico-cultural determinado.

El alumno debe ser visto como un ente social, producto de múltiples interacciones sociales, que son llevadas a cabo a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural es fundamental la interacción social con el experto, maestro, padres, niños, mayores, iguales, etc.

La metodología básica de la enseñanza vygotskiana es verdaderamente significativa, ya que está fundamentada en la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) con los alumnos, para adquirir conocimientos. La creación de la ZDP se da en un contexto de interactividad entre maestro-alumno (experto-novato). La zona de desarrollo próximo es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, y no entre el niño y su pasado (Coll, 1999).

3.- Teoría psicolingüística

Oñativia (citado por Molina, 1981), menciona que un buen método para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita no sólo debe tener en cuenta el nivel de madurez del niño desde los puntos de vista de la motricidad, de la organización perceptual del mundo (de alguna manera, implica una organización lingüística) y del desarrollo del lenguaje oral, sino también y fundamentalmente de las características estructurales del sistema lingüístico que debe implementar, si se quiere que los efectos de los resultados a largo plazo sean óptimos y que el proceso de internalización de los modelos lingüísticos, a nivel consciente, sean efectivos.

El modelo teórico para la enseñanza de la lectoescritura en que se basó este programa de intervención psicopedagógico fue el de aprestamiento. Se eligió este modelo teórico después de realizar la evaluación psicopedagógica y psicométrica y analizado los resultados obtenidos, se encontró que la alumna presentaba un déficit en percepción visual (en todas las sub áreas), como la coordinación viso motriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales.

2 La enseñanza de la lectoescritura

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es un proceso gradual que no empieza con el reconocimiento de los grafemas y su correspondencia con los fonemas. Para la iniciación del aprendizaje de la lectoescritura es fundamental que el niño no tenga un problema del lenguaje hablado. Debe hacerse una detección precoz de los trastornos que impiden o perturban el aprendizaje de la lectoescritura, para poder evitar el fracaso escolar.

De acuerdo con la pedagogía, la psicología, la psicopedagogía, la lingüística y la neuropsicología, no hay duda de que el método más adecuado es el que lleva al niño a la asociación entre fonema y grafema, priorizando el canal oral donde se identifica la unidad mínima del sonido del habla, esta unidad es el fonema o sonido (Narvarte, 2009).

Mucchielli (1984) por su parte, nos habla de las condiciones que deben tener los niños para lograr el aprendizaje de la lectoescritura:

Condiciones básicas (además del estado de salud normal):

- 1.- Agudeza y discriminación visuales y auditivas normales.
- 2.- Tener una buena articulación, saber hablar, expresarse, dar una explicación, conversar..., es decir, saber utilizar el lenguaje.
- 3.- Poder mantener la atención.
- 4.- Deseo de comunicarse, intercambiar, recibir y dar.

5.- Tener interés por la lectura.

Condiciones necesarias especiales

1.- Un nivel intelectual suficiente.

2.- Una estructuración espacial normal, esto es: visualización correcta de las formas; diferenciación (saber distinguir entre grande y pequeño, gordo y delgado, lejos y cerca, etc.); orientación de esas mismas formas y reconocimiento de las nociones: alto - bajo, delante - detrás, medio, izquierdo - derecho, arriba - abajo...; memorización de esas mismas formas; asociación de las formas y los sonidos, de la palabra vista u oída y de la palabra pronunciada; reconocimiento, si es necesario, de una de esas formas en un conjunto, en una palabra, saber analizar este conjunto de formas y de sonidos, descomponerlo, dividirlo para reconstruirlo y hacer la síntesis.

3.- Una estructuración temporal correcta, esto es: su diferenciación; memorización; asociación de la forma escrita; memorización de la frase desde el comienzo hasta el final; memorización del texto.

Condiciones generales del aprendizaje de la escritura

Diferenciación de las letras; orientación de las letras; diferenciación e integración de los sonidos; asociación del sonido hablado, sonido leído y sonido escrito; grafismo adquirido, es decir, motricidad satisfactoria.

Condiciones relativas a la palabra

- Fijación de la palabra ortografiada y dominio del espacio; más tarde, memorización de su forma y, por último, reproducción de la forma mental en cuestión.
- Relación establecida entre el sentido y el sonido.
- Dominio del tiempo, es decir, de la duración del desarrollo de la frase descompuesta en entonaciones sucesivas, de la del relato, reflejada en el tiempo de los verbos y de la duración de la sucesión de las acciones, traducida en la puntuación.
- Nociones vividas de semántica, relativas a familias de palabras.

A nadie escapa la evidencia de la complejidad que en sí misma tiene el aprendizaje de la lectura, porque en ella intervienen muchas actividades derivadas de múltiples funciones, aptitudes y capacidades del niño (Trigo, 1995). En preescolar se trabaja en los requisitos y habilidades necesarias para que los niños puedan aprender a leer, alrededor de los seis años, pero sobre todo puedan hacerlo con facilidad.

El mismo autor menciona que de acuerdo con la corriente tradicional es necesaria una "madurez lectora", como sinónimo de "madurez para la lectura y la escritura", recordemos que se considera necesario un cierto nivel "neuro-perceptivo-

motriz” medible o evaluable por una serie de tests hechos para ese fin. Además, es necesario un buen desarrollo de la lateralidad, del esquema corporal, de la orientación espacial, así como de la discriminación auditiva y visual, etc. También el sujeto que quiera aprender a leer debe tener un buen dominio del vocabulario, de la coordinación visomotora, memoria visual y debe ser capaz de relacionar los símbolos y su concepto. El niño previo a la lectura debe contar con estas habilidades. Es decir, que para poder afirmar que un niño sabe leer, es preciso que pueda descifrar unos signos gráficos y los pueda relacionar con sus correspondientes signos sonoros y pueda comprender e interpretar los mensajes que guardan. El pequeño alumno que es capaz de descifrarlo sintética o analíticamente y relacionarlo con su sencillo y concreto hecho conceptual, estará en condiciones de llamarse “lector”, aunque se sitúe aún en la primera etapa del aprendizaje lectoescritor.

Molina (citado en Trigo, 1995) aconseja que, en el campo de la enseñanza de la lectura, se debe hablar de niveles de aprendizaje. Consecuentemente, debemos preguntarnos en qué nivel del proceso de adquisición de la técnica lectora se encuentran los niños. Por su parte, Mialaret (citado en Trigo, 1995) menciona que los niveles de la lectura son los siguientes:

Primer nivel.- Es ser capaz de descifrar.

Segundo nivel.- Consiste en comprender lo que se descifra.

Tercer nivel.- Ser capaz de juzgar el mensaje que se comprende: saber discernir, lo importante de lo secundario.

Trigo (1995), nos habla de los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura, los cuales se describen en el siguiente cuadro:

Tabla No. 1 Procesos para la adquisición de la lectura

	Procesos perceptivos	-Discriminación visual y auditiva. -Integración auditivo visual.
	Procesamiento léxico	Conocimiento del vocabulario.
Procesos que intervienen en la lectura	Procesamiento Sintáctico	-Estrategias: 1.- Orden de las palabras. 2.- Palabras funcionales. 3.- Significado de las palabras. 4.- Signos de puntuación.
	Procesamiento semántico	-Extracción del significado. -Integración de los conocimientos del lector.

Trigo (1995). Libro “Aprendizaje precoz de la lectura”, pág. 37.

2.1 Funciones necesarias para la adquisición de la lectoescritura:

Narvarte (2008), considera que para que el niño de 6/7 años pueda tener acceso a la lectoescritura, es necesario que haya adquirido funciones cognitivas como la conciencia fonológica, la conciencia silábica, gramática del lenguaje y sintáctica del lenguaje. Las dos últimas se unirán a la escritura, si el niño ha logrado construir su lenguaje oral gramática y sintácticamente de manera adecuada, el cual deberá estar totalmente estructurado para los 6/7 años de edad; de lo contrario, también será un trastorno para la escritura.

Conciencia fonológica

Nieto (1983), menciona que cuando los niños son capaces de reconocer y de nombrar efectivamente las vocales y algunas consonantes. Pero además diferencian letras de los números, ya que las letras sirven para leer y los números para contar. En este momento empieza la conciencia fonológica.

El niño cuando se está iniciando en el aprendizaje de la lectura, conoce y puede leer algunas palabras que le son muy familiares, aunque las reconoce como un holograma. Para que pueda avanzar en este aprendizaje debe desarrollar un sistema que pueda aplicar a todas las palabras que pueda encontrar sean conocidas o no.

Calderón (2009), menciona que la conciencia fonológica es la comprensión de un sonido o fonema que al combinarse con otros forman unidades sonoras y escritas que nos permiten construir una palabra con un significado que el hombre le ha otorgado. Ahora bien, si el niño o niña no presenta una adecuada relación entre el sonido y la representación escrita de una unidad léxica (letra), no podrá hacer una decodificación correcta de la palabra, lo que modificará su significado. Por otra parte, si el niño o niña no establece la relación fonema-grafema presentará una lectura lenta que influirá en la comprensión de la misma. Así mismo, si el niño o niña no entiende la palabra como una unidad, presentará dificultades para comprender una oración ya que no podrá determinar en donde empieza y en donde termina cada oración, lo que afectará la comprensión global del texto. Por último, si el niño no logra segmentar las palabras en sílabas, tendrá una lectura errónea y esto retardará su lectura.

Por su parte, García y González (2000), mencionan que por concepto de conciencia fonológica debe entenderse la capacidad de un sujeto para darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales. Aunque también mencionan que hay autores que dicen que no es sólo el “darse cuenta”, sino que también debe existir la habilidad para formar una nueva unidad superior a partir de esos segmentos menores.

Conciencia silábica

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras, (conciencia léxica), éstas en sílabas (conciencia silábica), y que éstas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos.

Funciones motoras

Para que los niños puedan adquirir mediante el aprendizaje académico la lectoescritura, es necesario que previamente desarrollen las áreas de psicomotricidad gruesa como son:

- El equilibrio
- El esquema corporal
- Ritmo
- Coordinación visomotora
- Lateralidad

El equilibrio

La organización propioceptiva (conciencia del propio cuerpo) y vestibular controla el equilibrio y el sistema postural. Una perturbación en el sistema postural da lugar a tener un retardo en enderezar la cabeza, sentarse, gatear, caminar y al llegar la edad de aprender a leer y escribir, puede provocar un retardo general de aprendizaje.

Bernaldo de Quiroz, citado en Nieto (1983), comenta que si un niño no se encuentra cómodo y está buscando diferentes posturas y apoyo corporal, por este motivo se distrae y no puede aprender. Un problema en la potencialidad postural obviamente puede ocasionar defectos en la lectura y escritura.

El esquema corporal

Los términos esquema corporal e imagen de sí mismo aluden al concepto que tiene una persona de su cuerpo y de sí mismo.

El desarrollo del esquema corporal empieza desde el nacimiento con los reflejos innatos del niño y las manipulaciones corporales que recibe de su madre (Durivage, 2007). A los siete años de edad, junto a la estabilización de la dominancia lateral, el niño tiene la orientación corporal necesaria para representar el punto de referencia de las adquisiciones y proyecciones espaciales y logra, de esta manera, una representación coherente de su cuerpo.

El ritmo

No se ha podido establecer una relación directa entre la edad cronológica y ritmo, porque la noción del ritmo es una condición innata del ser humano. Así, puede darse el caso de un niño con un sentido rítmico muy desarrollado y un adulto con grandes dificultades rítmicas (Nieto, 1983).

El ritmo es base indispensable en la noción temporal y en la coordinación gnósico-práctica. El sentido rítmico comprende las nociones “lento” y “rápido”, lo que implica una duración y sucesión en el tiempo, intensidad, entonación, cadencia, acento, melodía, en relación con los movimientos, el habla y la música. La falta de habilidad en la percepción rítmica de la frase puede ser la causa de una lectura lenta, sin ritmo ni modulación, mecánica, sin comprensión. Esto nos da una idea de la importancia en la modulación y entonación de las frases para lograr una buena comprensión de la lectura.

El mismo autor menciona otros errores manifiestos en la lectura y la escritura, que pueden ser debidos a inhabilidad rítmica del habla, los describimos enseguida:

1.- Errores en el ordenamiento de las letras que forman las palabras. Aquí entran omisiones, inserciones, inversiones, cambio general de orden.

2.- Errores en la acentuación de las palabras.

3.- Al escribir, fallas en la separación de las palabras.

4.- Cuando la falla es grave, o cuando se trata de un problema mixto de disfasia con dislexia, se observan errores en la construcción gramatical de la frase y en la redacción espontánea.

Coordinación visomotora

Es la habilidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o con movimientos de una parte del cuerpo. Por ejemplo cuando un niño va detrás de una pelota, sus movimientos son guiados por su visión, o cuando un niño copia algo del pizarrón o de un cuaderno, sus ojos dirigen el movimiento. La precisión de un movimiento se apoya en una buena coordinación visomotora. Un niño que presenta dificultad en esta área tendrá dificultades en varias actividades como recortar, dibujar y sobre todo, tendrá problemas para aprender a escribir. La estimación de la madurez visomotriz es de enorme relevancia, ya que nos permite la representación de modelos gráficos, favorece la coordinación necesaria para poder realizar los gestos motrices que son necesarios para la ubicación en el espacio gráfico (Rivas, 2004).

Lateralidad

Por ella entendemos el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro. Con mayor frecuencia se hace referencia al predominio de una mano sobre la otra, por ser lo más manifiesto, pero deben tenerse en cuenta también las extremidades inferiores y los órganos sensoriales de la vista y el oído (Fernández, 1985).

Nieto (1983), menciona que en la mayor parte de los niños disléxicos se observa deficiencia en los procesos motrices. En unos el problema es más notorio que en otros, en algunos, la torpeza es mínima y sólo se pueden percibir sus dificultades a través de un examen clínico muy minucioso. Aunque su retardo motor no sea muy evidente, éstos niños tienen dificultad en actividades de la vida diaria, como vestirse, abotonarse, anudar, cortar, tomar el lápiz. También presentan dificultades en sus movimientos, pueden caerse con facilidad, y como consecuencia sus compañeros los excluyen de los juegos.

Funciones intelecto cognitivas

El tener un desarrollo normal de la percepción y estructuración espacio temporal es muy importante para el aprendizaje de la lectoescritura y se subdividen en:

Noción espacio temporal.- La percepción del espacio no guarda relación con la realidad del mismo, sino con el modo con el que el niño lo reconoce. Los sentidos de la vista y el tacto son indispensables para lograrla. Las principales percepciones espaciales son las de tamaño, forma, distancia y dirección de los objetos. El espacio es estructurado, en referencia al propio cuerpo. Su percepción es egocéntrica y personal. Se organiza por los datos proporcionados por el esquema corporal y por la propia experiencia.

Cuando el niño posee conocimientos referentes al esquema corporal, éste le proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre objetos exteriores a él. Estas relaciones espaciales se dan en grupos opuestos: alto-bajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro-fuera y derecha-izquierda (Fernández, 1985).

La percepción temporal es más compleja que la espacial. Para el niño los períodos de tiempo están ligados a su propia experiencia. No distingue, por ejemplo, la mañana de la tarde, va perfilando su concepto de acuerdo a sucesos de su vida diaria, como el levantarse con la mañana, la tarde con comer, la noche con acostarse. Las nociones de ayer, hoy, mañana y, posteriormente, pasado, presente y futuro, son más difíciles de adquirir, ya que el niño pequeño vive en presente. Tendrá que llegar a los primeros años de escolaridad para poder comprenderlas.

Funciones sensoriales

Consideraremos la percepción en relación con el desarrollo del movimiento: en especial veremos la percepción visual, táctil y auditiva. La percepción visual se desarrolla a partir de ejercicios de coordinación óculo-motriz, de percepción figura-fondo, de percepción de la posición y de las relaciones espaciales, de discriminación de formas y de memoria; la percepción táctil se desarrolla a partir de la conciencia del cuerpo y del desarrollo de la prensión, para que el niño pueda describir cómo es. Por ejemplo qué forma tiene, su consistencia, etc., Por último, la percepción auditiva se desarrolla a partir de ejercicios de concentración de memoria, de discriminación auditiva. Por ejemplo, el niño cierra los ojos y distingue el sonido de una campana o un teléfono (Durivage, 2007).

2.2 Factores que condicionan la adquisición de la lectoescritura

Factores pedagógicos:

Ferreiro y Teberosky (1992), mencionan que la lectoescritura ha preocupado mucho a los educadores. Consideran que a pesar de que existen varios métodos para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. La lectoescritura es uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar. También para los funcionarios educativos ha sido un problema que merece su atención, ya que el fracaso en este campo generalmente va acompañado de abandono escolar. Tratando de entender las causas de este fracaso han llegado a la conclusión de que este es un problema del sistema educativo.

De esta manera los lineamientos curriculares del nivel inicial dicen que, durante esta instancia, debe prepararse al niño para la adquisición de la lectoescritura. Esta etapa es denominada iniciación a la lectoescritura. Esta etapa tiene por objetivo la preparación física y psicológica del niño para lograr y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura. Los objetivos son los siguientes:

- 1.- Lograr la adaptación al medio escolar, adquisición de hábitos.
- 2.- Lograr, a través de la práctica, el desarrollo de la discriminación visual y auditiva.
- 3.- Estimular el desarrollo senso-perceptivo.
- 4.- Estimular y desarrollar la coordinación visomotora.
- 5.- Dominio del esquema corporal.
- 6.- Definición de la lateralidad.
- 7.- Estimular y desarrollar las nociones espacio-temporales.

8.- Ejercitar la atención, la concentración, la comprensión y la memoria.

9.- Lograr la organización del trabajo áulico para evitar la desatención y la fatiga.

En esta primera etapa puede decirse que el éxito o el fracaso en el aprendizaje, depende del maestro quien, a través de sus conocimientos, es capaz de abordar un proceso de aprendizaje acorde a su grupo. Detectar y abordar precozmente aquellos casos en los que el aprendizaje se ve perturbado ayudando a la familia a comprender el problema y a seguir los pasos necesarios para la recuperación del niño (Narvarte, 2008).

Factor madurativo.- Para que un niño pueda iniciar el aprendizaje de la lectoescritura debe estar maduro. Esto será cuando el niño pueda lograr este aprendizaje sin tensión emocional y con facilidad. El momento óptimo para el aprendizaje de la lectoescritura no tiene relación directa con la edad cronológica del niño, sino con su estado madurativo, en donde la edad cronológica puede oscilar entre los 4 y los 8 años, según cada caso particular (Narvarte, 2008). Para Condemarin, (1985 citado en García y González, 2000) el concepto de madurez para el aprendizaje escolar se refiere, a la posibilidad de que el niño al ingresar al sistema escolar, posea un nivel mínimo de desarrollo, físico, psíquico y social que le ayuden a enfrentar esa situación.

Factores lingüísticos.- La lectura y la escritura son actos lingüísticos complejos, porque simbolizan de manera abstracta la realidad, a través de un código alfabético convencional. El aprendizaje del lenguaje oral es relativamente sencillo, pero no debemos confundirnos, el aprendizaje del lenguaje escrito es más complejo, pero igualmente accesible.

Cuando el niño aprende a hablar, intuitivamente adquiere los conocimientos fonológicos, sintácticos y semánticos, pero más tarde, a partir de la instrucción educativa, adquiere las reglas de la fonología, la sintáctica y la gramática, que aplicará en el lenguaje escrito. Los procesos lingüísticos se inician a lo largo del nivel inicial y se van desarrollando entre el primer y tercer año escolar (Narvarte, 2008).

Factores físicos.- El estado de salud influye directamente sobre el aprendizaje. En el caso de la lectoescritura, es necesario contar con una integridad visual, auditiva y motora, funciones primordiales para leer y escribir.

El desarrollo neurológico es uno de los factores más importantes, tanto por los procesos mentales que dependen de él, como por el desarrollo de la lateralidad, necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

Factores sociales.- La familia y el medio ambiente colaboran favorable o desfavorablemente en el desarrollo madurativo del niño. Por ejemplo:

- Los vínculos familiares.
- Los cuidados hacia el niño.
- El nivel de vocabulario familiar.
- La lengua materna.
- Las condiciones de la vivienda.
- Las condiciones económicas.
- El lugar que ocupe la lectura en la familia.
- El acceso a la cultura.

Factores emocionales.- Cuando el niño ingresa a la escuela es importante que se encuentre emocionalmente equilibrado y que sea autónomo e independiente. La timidez, la baja autoestima, la tensión nerviosa y la inquietud son factores que afectan el aprendizaje.

Factores intelectuales.- El nivel de capacidad mental es muy importante para adquirir el aprendizaje de la lectoescritura (Narvarte, 2008). Aunque para lograr este aprendizaje no solo es necesario tener capacidad mental. También son necesarias habilidades y destrezas como la percepción visual, percepción auditiva, coordinación visomotora, ubicación espacial, conocimiento del esquema corporal, comprensión de la lectura. Así como tener la madurez necesaria para acceder a la lectura y escritura.

2.3 Etapas de maduración en la lectoescritura

Desde la perspectiva constructivista se ha demostrado que existe una amplia historia preescolar de la escritura, esta se puede describir como un auténtico proceso evolutivo de reconstrucción de la lengua escrita, a lo largo de la cual los niños van generando y poniendo a prueba diferentes hipótesis sobre qué es y cómo funciona la escritura, gracias a la doble interacción que tienen con los escritos que les rodean y con los individuos alfabetizados que están cerca de ellos Ferreiro y Teberoski (1979, citadas

en García y González, 2000). Se ha llegado a demostrar que antes de que los niños sean iniciados en la alfabetización, ya existe para ellos la lengua escrita, y se interesan por comprender su significado.

Las etapas de la lectoescritura pueden ser clasificadas de varias formas:

Para Ferreiro y Teberoski (citadas en García y González, 2000) La apropiación de la lengua escrita seguida por los preescolares sigue una serie de fases típicas:

- a) Diferenciación entre dibujos y escritura. Uno de los primeros problemas que enfrentan los niños es definir la frontera entre el dibujo y las letras; y si en los primeros estadios evolutivos el niño suele incluir dentro de sus dibujos algunas grafías, sin diferenciarlos de las letras, poco a poco va estableciendo los límites de esa frontera, de tal modo que al llegar a la escuela casi la totalidad de los preescolares ya distinguen el dibujo de las letras.
- b) Variedad y cantidad de letras necesarias para escribir. Cuando el niño llega a descubrir las letras como algo diferente a los grafismos que encuentra a su alrededor, empieza a trazarlas libremente en el espacio: no hay linealidad, y no presta atención ni a la variedad ni a la cantidad de los caracteres.
- c) Las letras como “objetos sustitutos”. La escritura representa el nombre de las cosas a las que acompaña, el nombre es solamente el conjunto de letras que se pone en relación con un objeto o imagen.
- d) Cantidad de grafías necesarias para la escritura. Cuando se les pregunta a los niños qué “textos” representan una escritura y cuáles son simplemente dibujos, nos encontramos que la mayoría afirma que para que diga algo el número mínimo de grafías es tres, con tolerancia de una más o una menos. Ferreiro afirma que uno de los principios esenciales de la escritura alfabética adulta está presente en ese momento.
- e) La hipótesis silábica. Uno de los problemas cognitivos más importantes para el niño que se inicia en el dominio del lenguaje escrito es la comprensión de las sílabas y las letras, no es de extrañar que esto ocurra al final del proceso evolutivo.
- f) La hipótesis alfabética. Cuando el niño elabora la hipótesis silábica acerca de la escritura y empieza a escribir de acuerdo a ella, encuentra una serie de problemas que le producen un “conflicto cognitivo”, que tendrá que resolver para el aprendizaje de la lectura. A menudo aparece una fase en donde las escrituras infantiles son de tipo silábico-alfabético, en las escrituras de los niños comienzan a aparecer tantas grafías como fonemas integran a la palabra. Evidentemente este es el momento culminante del proceso, cuando

el niño ha comprendido el principio básico de nuestro sistema de lengua escrita. Es decir, nuestro sistema de escritura opera dividiendo las palabras en pequeños segmentos de sonido y representándolos mediante letras.

Narvarte (2008), Tiene bien diferenciadas una etapa de la otra, puede observarse la maduración o el estancamiento en alguna etapa.

- a) Etapa primitiva.- Es la expresión gráfica mediante garabatos, dibujos o símbolos. No hay identificación ni diferenciación entre dibujo y escritura.
- b) Etapa presilábica o de diferenciación de la escritura.- Comienza la diferenciación entre dibujo y escritura. El niño escribe letras, pseudoletas e, incluso números. Puede haber, entre una etapa y otra, períodos de transición donde, por ejemplo, ha dejado los dibujos pero aún no domina totalmente las grafías de las letras, pudiendo escribir pseudoletas. Cuando un niño se maneja en el plano gráfico de las letras, es porque se ha iniciado en el aprendizaje de la lectoescritura. En primera instancia, copia las formas gráficas de las letras; a partir de allí, irá evolucionando la conceptualización de la lectoescritura. Cualquier estancamiento que perdure a lo largo de estas etapas será indicativo de algún trastorno, que deberá ser debidamente diagnosticado.
- c) Etapa silábica alfabética.- En esta etapa, los niños tienen totalmente consolidada la conciencia silábica, escriben una grafía para cada golpe de voz o sílaba e, incluso, saben que en la sílaba hay más de una letra. En esta etapa aparece la conciencia fonológica, donde el niño es capaz de relacionar grafema-fonema. Es muy común en esta etapa que el niño priorice la escritura de las vocales de la palabra, incluso sin escribir ninguna consonante.
- d) Etapa alfabética.- Al llegar a esta etapa el niño ha adquirido la lectoescritura y es capaz de escribir haciendo corresponder a cada sonido una letra, en tanto que la conciencia fonológica está totalmente consolidada.

2.4 La lectura y escritura

La lectura y la escritura son procesos de adquisición independientes, las dificultades lectoras se presentan generalmente asociadas a dificultades de escritura o viceversa. En el caso de niños con necesidades educativas especiales es de gran importancia proporcionar muchas y variadas oportunidades por medio de actividades para que practiquen y ejerciten los procesos de codificación y decodificación hasta que logren hacerlo de manera automática. Posteriormente será capaz el lenguaje escrito y oral en todos los contextos en que se desenvuelva.

El leer cualquier material implica, necesariamente, un proceso decodificador. Actualmente contamos, con los conocimientos adecuados para realizar esta tarea docente de la manera más adecuada posible. Lo importante es cómo enseñemos el proceso decodificador. Debe llevarse a cabo sin disociarlo de la comprensión y de un entorno contextualizado adecuado. Debe tener un contexto significativo para que el niño obtenga un provecho en su aprendizaje escolar. De esta forma, la escritura y la lectura son dos procesos que llevan el mismo grado de complejidad, siendo la finalidad de la expresión escrita la comunicación mediante un mensaje escrito.

El instrumento fundamental con que cuentan los alumnos para adquirir los conocimientos de los contenidos escolares y poder comunicarse con todos los que lo rodean es el lenguaje. Al mismo tiempo, es un factor determinante para su desarrollo personal y social (Salvador, 1999). Para adquirir el lenguaje es necesario también, contar con un organismo para desarrollarlo. Sin embargo, las condiciones específicas y funcionales relacionadas con el desarrollo del lenguaje, están relacionadas con el ambiente social y las interacciones entre iguales.

Para llegar a la lectura y escritura, deben tomarse en cuenta las etapas evolutivas por las que atraviesa el niño. Deberá comenzarse por ejercicios previos psicomotrices, fonéticos y mentales que van a prepararlo para la enseñanza de la lectoescritura.

Generalmente, la enseñanza de la lectura y escritura está a cargo de la escuela. Tradicionalmente la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, correspondencia de fonema-grafema. Está focalizada en aprender a identificar letras, sílabas y palabras. Goodman (citado en Ferreiro y Gómez, 2002), comenta que en su opinión aprender a leer empieza con el desarrollo de las funciones del lenguaje escrito. Aprender a leer significa el desarrollo de estrategias para entender el texto. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo, no solo es que aprenda a decodificar. También deberá desarrollar habilidades que le permitan acceder a la lectoescritura. Pero lo más importante, es que adquiera la comprensión lectora. Al mismo tiempo debe ser significativa en su vida.

3 Problemas en la lectoescritura

Solloa (2006), nos menciona que los problemas en la lectoescritura más usuales son los siguientes:

a) Problemas en la lectura

Decodificación

1.- Errores asociados a un uso inadecuado de estrategias para decodificar:

Utilizar principalmente el silabeo lo que hace la lectura lenta, poco fluida y difícil de comprender. Pobre capacidad para retener el vocabulario visual, o un uso exagerado de éste recargando así la memoria. Pobre utilización del contexto.

- 2.- Errores asociados a la asociación grafema-fonema (memoria).
- 3.- Dificultad en el manejo de patrones verbales, ritmos y cadencias.
- 4.- Errores asociados a deficiencias perceptuales.
- 5.- Perdersse en el renglón.
- 6.- Sustitución, inversión u omisión de fonemas.

b) Comprensión

- 1.- Dificultad para abstraer la información relevante (integración).
- 2.- Dificultad para comprender el vocabulario o aspectos gramaticales o semánticos (lenguaje).
- 3.- Dificultad para recordar datos concretos (memoria, atención).
- 4.- Dificultad para responder preguntas inferenciales (razonamiento, abstracción).
- 5.- Dificultad para secuenciar la información.
- 6.- Dificultad para saber qué estrategia usar para leer diferentes tipos de textos, por ejemplo, material académico, cuentos o poemas.

b) Errores en la escritura

▪ Caligrafía

Las deficiencias en esta área pueden ser el resultado de problemas en el procesamiento visoespacial, revisualización, integración visomotora, planeación motora u otros factores. La escritura es poco legible por deficiencias en el trazo, direccionalidad, ubicación o tamaño de las letras. Fallas en la separación de palabras. Omisión y/o sustitución de letras en las palabras.

▪ Ortografía

Requiere la habilidad de analizar el lenguaje en sus partes componentes. Puede resultar benéfica la aplicación de reglas, pero también hay que memorizar las excepciones. Se observan errores ortográficos que ya no se deben presentar en el nivel académico del niño. Los errores más típicos son:

- Uso de la /b/ y /v/.
- Uso de la /s/ /c/ /z/
- Uso de la /j/ /g/
- Uso de la h.

- Uso de acentos.
- Uso de mayúsculas.
- Puntuación.

- Sintaxis

El niño puede tener pensamientos completos y complejos en su cabeza y ser capaz de expresarlos oralmente, sin embargo no lo podrá hacer a través de lenguaje escrito. La producción escrita del niño manifiesta las siguientes deficiencias:

- Oraciones simples.
- Pensamientos incompletos.
- Errores en puntuación y uso de mayúsculas.
- Oraciones sintácticamente incorrectas.
- Secuenciación inadecuada de las ideas.

- Trastornos perceptuales

El aprendizaje de la lectura y escritura está influido muy directamente por los datos recibidos por medio de la percepción, dentro de la cual es importante destacar la auditiva, la visual y la espacio temporal.

Lowder (citado en Nieto, 1983) encuentra alteraciones gnósicas que abarcan la percepción visual, la memoria secuencial y la memoria visual, en niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura. Demostrando que hay una correlación significativa entre la percepción visual, la secuencia visual y la capacidad para leer, de tal manera que la dificultad en la lectura puede resultar de una falta de coordinación entre estas tres funciones claves.

La percepción visual se inicia al nacer y se va desarrollando hasta los seis años; edad en la que generalmente se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura. Los niños que presentan dificultades de percepción visual tienen las siguientes características:

- Se pierde en la lectura o cuando copia.
- No le gusta mirar libros con imágenes.
- No nota nuevas cosas en la clase o lo que está mal o faltando en una imagen.
- No ve detalles.
- Se equivoca en tareas de emparejamiento.
- Evita los juegos visuales.

- Depende de los adultos en situaciones sociales y visoespaciales, como pasearse en la clase o en el colegio.
- Constantemente busca la ayuda del profesor, de sus padres, de sus compañeros para tareas visuales.
- Muchas veces sustituyen su inadecuación en el proceso de destreza visual con el tacto.
- Tiene dificultad para distinguir entre formas, letras o palabras.
- Usualmente invierte (b, d).
- No le atraen dibujos, libros, películas.
- Tiene dificultad de copiar del pizarrón o de un libro.
- Puede tener ojos rojos, llorosos o molestias.
- Trabaja lento.
- Tiene vocabulario visual pobre.

Cuando el problema se presenta con dificultades en la discriminación figura fondo, encontramos:

- No escudriña bien; mira directamente al objeto deseado y no lo ve.
- Es excesivamente lento en el procesamiento del trabajo visual; estudia las imágenes o palabras por largo tiempo.
- No puede encontrar el objeto deseado entre otros objetos.
- Tiene dificultad para armar rompecabezas.
- Se distrae con estímulos visuales extraños.
- Puede encontrar difícil leer escrituras ligeramente diferentes.
- Le gustan los libros con letras grandes.
- Se pierde de línea al leer.
- Cuando copia diseños, los sigue con el dedo para no perderse.
- Dibuja círculos alrededor de los números de las preguntas para no perderse en la página.
- No reconoce bien las caras.
- Se le escapan ciertos detalles de letras o palabras.
- No percibe los cambios en su entorno.
- Comete errores constantes en el cálculo de las matemáticas.
- Comete errores al escribir palabras: omite letras o las ubica en el lugar equivocado.
- El niño percibe las formas de manera diferente, dependiendo de donde se encuentre. En la lectura pueden reconocer la palabra en un lugar de la página, y en otro ya no la reconocen.

Cuando el problema se relaciona con una falla en la constancia visual, el niño percibe las formas de manera diferente, dependiendo de donde se encuentre.

Si el problema está relacionado con la memoria visual el niño:

- Tiene dificultad para reconocer inmediatamente el material que es presentado visualmente.
- Su capacidad de retención es muy pobre (Salgado y Espinoza, 2009).

La percepción auditiva también es importante, ya que muchos niños no pueden distinguir los fonemas por audición, aunque tengan una audición normal. No logran reconocer ni discriminar lo que oyen. Por ejemplo, no pueden distinguir tonos musicales o ruidos familiares, como el del teléfono o el chorro de agua. Los problemas de percepción auditiva se dan por falta de capacidad para discriminar e interpretar estímulos que son percibidos por el oído. Entre los aspectos de la percepción auditiva podemos mencionar; discriminación auditiva, memoria auditiva, reconocimiento y diferenciación adecuados de distintos estímulos auditivos.

Las características de dificultades de percepción auditiva son las siguientes:

- Tiene dificultad para distinguir entre sonidos (d, t).
- Voltea la cabeza hacia el profesor para oír mejor.
- Observa la cara y los labios del profesor atentamente.
- Le cuesta trabajo seguir instrucciones-
- No deletrea o aprende fonéticamente; depende de la memoria visual.
- Aprende visualmente.

Cuando el problema se relaciona con dificultades de discriminación auditiva:

- Oye y pronuncia mal las palabras.
- No percibe las diferencias entre diferentes sonidos.
- No percibe la diferencia entre algunas consonantes y vocales.
- Puede presentar un problema de articulación de lenguaje.
- Pierde el hilo de la lectura rápidamente.
- El aprendizaje de la fonética se le dificulta mucho; le cuesta percibir la diferencia entre d, b, p.

Cuando el problema se relaciona con la memoria auditiva:

- Olvida la información automáticamente, después de haberla oído.
- No puede recordar números telefónicos, direcciones, cumpleaños.
- No procesa oraciones largas.
- No recuerda problemas matemáticos.
- Necesita que se le recuerden constantemente sus tareas.
- Le va mal en pruebas de retención.

- No puede recordar más de tres o cuatro dígitos.

Si la dificultad se relaciona con falta de memoria secuencial auditiva, podemos observar las siguientes conductas:

- Tiene que repasar la serie completa, como el alfabeto por ejemplo, para acordarse de una letra.
- Recuerda los números, pero se le olvida el orden o la secuencia.
- Confunde los días de la semana.
- Confunde el orden de las sílabas en palabras (Salgado, 2009).

3.1 Necesidades educativas especiales

El concepto de necesidades educativas especiales no se refiere a una dificultad en particular, sino a las características presentadas por el alumno durante su proceso de aprendizaje y a la forma en que éstas son enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares (Bautista, 1993).

Las necesidades educativas que presenta un alumno no son estáticas, sino cambiantes entre el alumno, los profesores y el contexto escolar. El contexto escolar, puede acentuarlas o minimizarlas. En este sentido, el concepto de necesidades educativas especiales permite situarse en el currículum escolar para buscar la respuesta a las mismas y poner más atención a las condiciones del contexto escolar.

Para Puigdelívoll (1984), las necesidades educativas son las ayudas que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes consideradas básicas —desde el punto de vista social— para la integración activa en el entorno al que pertenece como persona adulta y autónoma. De acuerdo con los tipos y grados de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar en cada nivel escolar a partir de los programas establecidos es necesario realizar adecuaciones curriculares individuales, que respondan a sus necesidades educativas para que pueda ajustarse su proceso de aprendizaje de manera progresiva.

Marchesi, Coll y Palacios (1990), así como Bautista (1993), indican que un niño con necesidades educativas especiales presenta mayores dificultades que sus compañeros para poder adquirir aprendizajes que corresponden a su edad y que vienen marcados por el currículum. Lo anterior puede ser a consecuencia de causas internas, carencias de su entorno socio-familiar o problemas escolares. Para ayudarlos a superarlo, deben hacerse adecuaciones y adaptaciones curriculares en las áreas que sean necesarias.

Existe una extensa variedad de necesidades educativas especiales los alumnos que los presentan podrán actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales en cualquier contexto, si se les ayuda a reconocer sus propias posibilidades

y limitaciones. Además de apoyarlos a tener confianza en sí mismos y en lo que pueden lograr.

Para Pérez y Prieto (1999), un niño es considerado con una necesidad educativa especial, cuando manifiesta algún problema de aprendizaje durante su desarrollo académico y por ello requiere de atención más específica y mayor número de recursos educativos de los requeridos por sus compañeros de grupo y edad.

Así, las necesidades educativas especiales, surgen de la dinámica entre las características personales de cada alumno y las respuestas que reciben de sus entornos familiar y escolar. Por ello, su evaluación no se limita a la situación personal, sino que deben ser observadas de manera continua durante la actividad educativa. Asimismo, se debe justificar la previsión de actividades en momentos específicos para concretar la evaluación de manera más completa y sistemática. De esta forma se podrá valorar el nivel de aprendizaje alcanzado y la adecuación de la metodología del trabajo curricular que asume la escuela para realizar su trabajo. Lo anterior es indispensable para que, oportunamente, se lleven a cabo las adecuaciones necesarias para el logro de los objetivos.

3.2 Evaluación

La evaluación psicopedagógica es un proceso a través mediante el cual se da seguimiento a una serie de actuaciones de los alumnos o de un determinado alumno. En ella se analizan las dificultades que presenta dentro del aula. Por medio de orientaciones e instrumentos que ocupan tanto maestros como psicólogos se recopila información que permite identificar las ayudas de las que se sirven los centros escolares para lograr mejoras en los procesos educativos. Ésta se lleva a cabo por medio de la recopilación de información que permite identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos y realizar las adaptaciones curriculares y extracurriculares necesarias para lograr la integración escolar. Es importante obtener información para realizar los cambios que favorezcan el adecuado desarrollo de los alumnos, así como la mejora de la institución. En consecuencia, va a estar íntimamente relacionada con las decisiones que se tomen para llevar a cabo las adaptaciones curriculares, al análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje, a la dinámica y funcionamiento de los centros y a la solución de los problemas que se plantean al profesorado en el desarrollo de su práctica (MEC, 1996).

Monereo y Solé (1996), refieren que la evaluación psicopedagógica atraviesa por diferentes fases:

- valorar la información con la que cuenta la escuela acerca del alumno;

- evaluación de la situación inicial y los instrumentos que ayuden a la recogida de datos;

- evaluación de las competencias curriculares;
- observaciones en el aula;
- análisis de los trabajos de los alumnos;
- pruebas psicopedagógicas;
- devolución de la información y propuestas de trabajo;
- entrevistas de trabajo y,
- seguimiento.

Asimismo, mencionan que debe realizarse un análisis de los trabajos de los alumnos con la finalidad de conocer con detalle su nivel de elaboración, los materiales curriculares que utiliza, si hay corrección o autocorrección de los mismos. Debe tomarse en cuenta el tipo de material utilizado como libros de texto, apuntes, cuadernos, folios, carpetas, etc. Normas de trabajo: seguimientos de normas establecidas dentro del aula (títulos, margen, fecha, organización del espacio de la hoja y distribución de las actividades). Si realiza trabajos completos. Calidad de la escritura. Los errores más habituales de los profesores son la evaluación de los trabajos del alumno, tipos de anotaciones en sus cuadernos, correcciones y comentarios escritos.

Por su parte, Dockrell y Mac Shane (1997), señalan que el proceso de evaluación implica tres tareas: identificar la existencia de un problema; evaluar la naturaleza de ese problema y hacer un diagnóstico.

Es importante vincular el desarrollo escolar de los niños con las relaciones que establecen en los diferentes contextos en los que viven, ya que marcarán los elementos necesarios que permitan una mejor escolarización.

Por su parte, Arné (2000), menciona que el proceso de identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de algún sujeto, debe considerarse no sólo como un proceso de recolección de información; sino también, como un análisis de la información más importante. Deben considerarse en primer lugar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje como son: la interacción del profesor con los contenidos de aprendizaje; interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos de aprendizaje y tomar en cuenta el contexto familiar, escolar y del aula.

Bertalanffy (1986), señala que la escuela es uno de los sistemas más importantes en los que se encuentran insertos los niños, ya que en ese lugar pasan gran parte de su vida. Es ahí en donde se les debe brindar la atención que necesitan para lograr una mejor adaptación. A través de ella puede lograrse un equilibrio entre

los sistemas y agentes que intervienen en el proceso educativo. Por ello, el ámbito de acción psicopedagógica es muy amplio y complejo.

Los alumnos que presentan problemas escolares o emocionales deben recibir la ayuda necesaria. El primer paso a seguir es el diagnóstico psicopedagógico que se lleva a cabo por medio de la derivación y se concreta en la acción. A través de la acción psicopedagógica se pretende vincular aspectos de la tarea educativa, así como problemas emocionales y sociales que presenten los alumnos tanto en la escuela como dentro de la familia (Bassedas, 1997).

Salvia & Ysseldyke (1997), mencionan que para realizar una evaluación se debe tomar en cuenta que los alumnos se enfrentan a la enseñanza con una serie de destrezas y debilidades. Estas destrezas y debilidades están causalmente relacionadas con la adquisición de habilidades académicas y pueden ser evaluadas confiable y válidamente.

La evaluación debe ser individual y sistemática, se realiza con la finalidad de obtener información sobre los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el niño, así como de las interacciones que tienen con sus compañeros, con el profesor y entre iguales. De esta forma podremos tener un conocimiento más amplio de lo que los alumnos saben y pueden hacer. Asimismo, la evaluación se basa mayormente en el trabajo del alumno, en acciones como cuestionarios para padres, maestros y alumnos, en test estandarizados, etcétera (Álvarez, 1983).

Para la evaluación dentro del aula Arné (2000), propone realizar la planeación y elaboración de sesiones didácticas; actividades con las que se inicia la clase; la metodología y explicación de contenidos; comprobar la comprensión de los alumnos y las formas de ajuste en contenidos y metodología; ayudas que se le proporcionan al alumno; participación del alumno; formas y actividades de evaluación; estrategias de aprendizaje y trabajo cooperativo; relación afectiva entre maestro y alumno, y entre alumnos. Asimismo, este autor menciona que dentro del ámbito familiar existen factores que pueden favorecer o limitar el desarrollo de los alumnos entre los cuales se encuentran:

- Estructura familiar, entendida como la calidad de las interacciones.
- Los valores dentro de la familia. Actividades de aceptación, rechazo o expectativas ante el déficit o discapacidad del niño.
- Nivel y calidad de la comunicación intrafamiliar.
- Condiciones físicas de la vivienda.
- Organización de las actividades cotidianas.

En cuanto al niño, el mismo autor menciona que se debe observar:

- Relaciones afectivas que establece con su familia.
- Grado de autonomía que se le otorga. La responsabilidad y participación doméstica. Oportunidades de aprender y las experiencias. Juego, uso del tiempo libre, interacción con las personas y objetos que lo rodean.
- Hábitos de higiene y salud, alimentación, horario de actividades básicas, condiciones y hábitos de trabajo.

Esta información es importante para conocer el comportamiento e interacción de la niña dentro de su ámbito familiar. Aunque para la aplicación y evaluación de la presente intervención psicopedagógica no sea necesaria; ya que nuestro trabajo sólo se centrará en el fortalecimiento de las áreas de percepción visual, coordinación visomotriz, constancia perceptual, posición en el espacio y las relaciones espaciales, en las que la niña presentaba déficit y esto le dificultaba el aprendizaje de la lectoescritura.

Los procedimientos e instrumentos para una eficaz evaluación psicopedagógica son:

- Recolección de información del expediente personal que posee la institución educativa.
- Cuestionarios y entrevistas realizadas al profesor.
- Entrevista con el alumno y análisis de sus trabajos.
- Pruebas de evaluación curricular.
- Observación dentro del aula.
- Entrevista a la familia.

Entre los alumnos dentro de un salón de clases existe una gran diversidad y la interacción entre ellos se da gracias a las características personales y las condiciones y oportunidades que tienen por los contextos en que se desenvuelven. En el aula se observan diferentes formas de aprender, por lo que la propuesta curricular de la institución educativa, debe tener diversas ofertas educativas para que todos los alumnos logren los objetivos de enseñanza.

Es importante solicitar entrevistas con el profesor para recoger la información del alumno sobre los aspectos de adaptación en la escuela, la relación que establece con él, sus hábitos, las actitudes que presentan los padres ante las necesidades de sus hijos, sus aspectos relacionales en cuanto a su socialización y afectividad, en los aspectos de comprensión general y razonamiento así como en áreas de aprendizaje específicas donde están presentando los problemas.

3.3 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares están ligadas a la integración al aula regular del alumno o los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Debemos conocer y aceptar la diversidad, y respetar la individualidad de los alumnos. También se deberá trabajar con los profesores de grupo y con los especialistas que nos servirán de apoyo.

González (2007), refiere que los profesores atendiendo las características de los alumnos podrán elaborar proyectos y programaciones adaptando el currículo establecido. Ello implica que las enseñanzas mínimas han de ajustarse a los condicionamientos de la evolución y del aprendizaje de los alumnos, tomando en consideración sus posibilidades de desarrollo, cualesquiera sean sus condiciones personales y sociales. Asimismo, debe tomar en cuenta el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades.

Las adaptaciones curriculares no deben ser rígidas ni permanentes, deben ser acordes a los diferentes ritmos, formas y estilos de aprendizaje de los alumnos que las requieran. También debemos tener en cuenta las adaptaciones que pueden afectar a los elementos de acceso al currículo, sobre todo los de tipo espacial, material y de comunicación. Del mismo modo, las adaptaciones curriculares individualizadas deben conectarse íntimamente con las propuestas curriculares recogidas en las Programaciones de Aula, tanto en lo referente a variables contextuales (utilización de espacios y recursos, temporalización, agrupamientos y relaciones de comunicación) como a los componentes fundamentales del currículo (contenidos, objetivos, metodología, actividades y evaluación).

A partir de la evaluación psicopedagógica, se realizan adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades educativas especiales detectadas en los alumnos, estas adaptaciones pueden ser temporales o permanentes, dependiendo del grado de las dificultades del alumno. Los alumnos no aprenden al mismo ritmo porque sus capacidades, habilidades e intereses varían de acuerdo a la influencia de su medio ambiente. Las adaptaciones se llevan a cabo dentro de la institución educativa a la que pertenecen los alumnos.

López (citado en Bautista, 1993) menciona que para que el currículo tenga presentes a los niños que son diferentes a los demás en el aspecto cognitivo, debe tomar en cuenta tres principios:

- Principio de flexibilidad, se refiere a que cada alumno aprenderá siguiendo su propio ritmo y para cubrir sus necesidades, pues no es posible que todos adquieran el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en un determinado tiempo.

- Principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo, en este se menciona que todos los niños trabajarán en torno a un mismo currículo y con las actividades programadas, ya que los niños con alguna deficiencia pueden participar en las mismas actividades, aunque no con igual nivel de abstracción y/o intensidad.
- Principio de acomodación, se refiere a que en el momento de elaborar un plan curricular o de curso, se debe considerar a los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje para que sean tomados en cuenta dentro de la planeación.

En algunos casos la adaptación curricular es suficiente para ayudar al alumno, pero en algunos casos, se deberá diseñar y poner en práctica un programa de intervención alternativo, sobre todo cuando el problema de aprendizaje es grave.

Puigdemívol (1999), opina que las adaptaciones curriculares son útiles para atender a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje. Por medio de estas adaptaciones se les brindará los medios y recursos necesarios de acuerdo a las características del alumno y pueda integrarse al grupo clase.

Castanedo (2001), por su parte nos habla del Programa de desarrollo individualizado y de la Adaptación Curricular Individualizada (ACI) que lejos de constituir métodos de ayuda independientes son complementarios.

El Programa de Desarrollo Individualizado (PDI) es un programa escrito que tiene como objetivo evaluar las capacidades del alumno con Necesidades Educativas Especiales, para establecer objetivos y establecer los servicios más acordes a su problema fijando los criterios de evaluación, seguimiento y control.

Las características del PDI son:

- Unidad, deben ser diseñadas por un equipo psicopedagógico.
- Globalidad, debe cubrir el proceso educativo.
- Flexibilidad, no debe alterar lo más importante.
- Realismo, los objetivos se pueden alcanzar.

La adaptación Curricular Individualizada consiste en los ajustes que han de hacerse en el currículo del alumno.

Los tipos de adaptación curricular individualizada son:

- Adaptaciones de los elementos de acceso al currículo. Son todos los elementos que hacen posible y ayudan para poner en práctica los planteamientos curriculares básicos: recursos personales y materiales.
- Adaptaciones en los elementos curriculares básicos, son los contenidos, las actividades y la evaluación.

Las adaptaciones curriculares son modificaciones necesarias en los elementos del currículum básico. La finalidad de estas adecuaciones es que sean de utilidad para las diferentes situaciones, grupos o personas para las que se realizan. Garrido (1993), señala tres niveles de adaptaciones:

- Adaptaciones curriculares del centro o generales: Son elaboradas para toda la escuela y las trabajan los docentes de educación básica al inicio del año lectivo cuando preparan su proyecto escolar y dosifican los contenidos del programa correspondiente.
- Adaptaciones curriculares de aula o específicas: Estas van dirigidas a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de la escuela.
- Adaptaciones curriculares individuales (ACI): se elaboran para los alumnos en forma individual, cuando lo requiere su necesidad educativa.

Asimismo señala dos tipos más de adaptaciones curriculares:

- Adaptaciones de elementos de acceso al currículum: Se adaptan los elementos personales, materiales y organizativos que permiten a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales un mejor acceso al currículum general, y
- Adaptaciones de los elementos básicos del currículum: Se elaboran los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación del currículum. Lo que permitirá ajustarse a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares varían su nivel de impacto en la planeación escolar y en la temporalidad, no son definitivas y se modifican de acuerdo a las necesidades de los alumnos y del contexto escolar.

Después de la aplicación de este programa de intervención psicopedagógica para atender el déficit de percepción visual (coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales) de una niña de primer grado de primaria, quien no ha alcanzado el nivel que tienen sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura. Se recomendó a la maestra de grupo que realizara una adecuación curricular individualizada, estableciendo los objetivos y servicios acordes para la atención de la niña en lectoescritura, apoyándola en todas las áreas de percepción visual que se han mencionado antes. Estas recomendaciones se hicieron a través de un escrito extendido por la Dirección del departamento de psicología de la escuela en donde se llevó a cabo la aplicación del presente programa de intervención psicopedagógico, ya que no se realizaron observaciones, ni visitas dentro del aula. También se le sugirió adaptar los elementos curriculares básicos, las actividades y la evaluación, para que pueda desarrollar las habilidades necesarias para acceder al

aprendizaje de la lectoescritura. Además de las siguientes adaptaciones curriculares temporales:

- Que la niña realice menos actividades o que sean más cortas que las que realicen sus compañeros en el mismo periodo de tiempo.
- Disponga de tiempo extra, si lo necesita, cuando realice las mismas actividades que sus compañeros.

3.4 Intervención educativa

Actualmente, la intervención psicoeducativa cuenta con numerosos métodos provenientes de diversos enfoques teóricos. Para hacer la selección del método que va a utilizar el psicólogo debe ser capaz de reconocer el método más eficaz para la resolución del problema. Dicha selección debe hacerse teniendo en cuenta las circunstancias particulares del sujeto y las circunstancias del medio controlables por el psicólogo. Para que la intervención educativa sea eficaz debe proporcionar una formación integral a la persona. Exige que los distintos componentes educativos como son maestros, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, logopedas, etc., actúen en equipo para dar una respuesta casi definitiva a las necesidades educativas y de todo tipo que presentan los niños, tanto en el hogar como en la escuela. Los padres, con el asesoramiento de los distintos profesionales, deben intervenir lo antes posible y anticiparse a la aparición de los problemas.

Una de las funciones de la intervención psicopedagógica es evaluar, a partir del análisis de las características de la tarea de la enseñanza-aprendizaje, si el equilibrio entre las condiciones de desarrollo y el tipo de dificultades de aprendizaje del escolar y las circunstancias y recursos contextuales (escolares y familiares) aconseja o no iniciar el aprendizaje.

4 Métodos para fortalecer la enseñanza de la lectura

Jiménez y Artiles (1995), opina que los métodos para la enseñanza de la lectura fundamentalmente pueden dividirse en dos grandes grupos: sintético y analítico.

4.1 Método sintético para la enseñanza de la lectura.

Se llama así atendiendo al proceso psicológico que realiza el niño: debe aprender a leer cada signo y después unirlos para formar sílabas y palabras, realizando por tanto, un proceso de síntesis.

Este método comienza, por el estudio de los signos y sonidos elementales; asocia el sonido a la letra, haciendo repetir al niño tantas veces como sea necesaria la articulación del sonido mientras percibe visualmente la letra. El objetivo final es que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (frases, texto...)

Estos métodos pueden ser:

- a) Alfabético, fue el primero en usarse empleando el nombre de la letra, ejemplo, “rama” erre-a-eme-a, pero su empleo fue erróneo y se cambió al método fonético con el que se aprenden las letras por medio de su sonido, en este último se encuentran los siguientes. Método silábico, parte de la sílaba como unidad más simple, se memoriza una frase u oración que tenga las cinco vocales, se descompone en palabras, sílabas y letras.
- b) Onomatopéyico, iniciado por el profesor Gregorio Torres Quintero. En nuestro país es el más popular, es sencillo y atractivo, aprovecha los ruidos de la naturaleza para darle interés a los sonidos; ejemplo, la ratita hace iii, esta letra se escribe en el pizarrón, el maestro emite el sonido y los alumnos lo repiten varias veces, posteriormente la escriben, este procedimiento se sigue con las vocales y para el conocimiento de las consonantes se enseña la letra, se une con las vocales y se leen, ejemplo, sa, se, si, so, su, después se forman palabras frases y oraciones.
- c) De palabras normales- se dio a conocer en México por Enrique C. Rébsamen (s/a), comienza presentando una lámina o estampa con algún dibujo relacionado con la palabra a enseñar, se comenta con el alumno para despertar su interés, se escribe la palabra, y se lee, enseguida se divide en sílabas, las cuales a su vez se descomponen en letras, posteriormente se unen formando nuevamente las sílabas y esta a su vez para reconstruir la o las palabras.

El principal inconveniente de los métodos sintéticos, es que ocupan la atención del alumno en el reconocimiento de las letras y desatienden la comprensión, ya que la mente está ocupada continuamente en el desciframiento de las palabras.

Psicológicamente se ha demostrado que el abuso forzoso de la mecanización, trae por consecuencia la creación de un cierto aburrimiento en el niño, por la lectura; es necesario también reconocer que los elementos de las palabras cuando son mostrados aisladamente, no representan para el alumno interés ni significado alguno.

Dentro del método sintético, las variaciones más conocidas son:

- Método de deletreo: También llamado alfabético, según el cual se enseña al niño el nombre de cada letra. Tiene el inconveniente de que al unir el nombre de cada consonante con una vocal resulta un sonido diferente.

- Método fonético: Supera la dificultad del método anterior enseñando al niño solamente su sonido.

- Método silábico: Por el que se enseña al niño directamente la consonante unida a la vocal formando las sílabas.

- Método gestual: Que asocia cada sonido a un gesto. Por ejemplo la letra m se pronuncia, a la vez que se colocan tres dedos sobre la mesa. Este método permite al profesor controlar el que los niños distingan bien sonidos parecidos.

Los autores que defienden este tipo de instrucción sostienen 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 nivel superior Juola y col., (citados en Jiménez, 1995).

4.2 Método analítico para la enseñanza de la lectura

Decroly y Montessori son los precursores de los Métodos Analíticos. También llamados “Métodos Globales”, naturales o ideo-visuales; dan principio por el reconocimiento de palabras completas o frases por un espacio de tiempo que dura aproximadamente uno o dos meses; después se parte al análisis, o sea, al reconocimiento de las letras, trayendo consigo en forma simultánea la síntesis, es decir, que con las letras que se reconocen paulatinamente se habrán de formar nuevas palabras y frases que se lean y se escriban.

Todos los métodos globales conducen a la distinción precisa de las letras. Se puede partir de frases o palabras pero siempre analizando los elementos que las componen, ya que nuestra escritura es alfabética.

5 Métodos para la enseñanza de la escritura

De la misma forma, que con los métodos de lectura, existen distintos métodos para el aprendizaje de la escritura y también se pueden agrupar en dos tendencias fundamentales: sintéticas y analíticas.

5.1 Método sintético

Este método comienza a partir de los trazos fundamentales que componen nuestra escritura. El ejemplo característico es el método tradicional que empieza por los trazos, para después realizar las letras que después formarán sílabas, palabras y frases.

5.2 Método analítico

Parte de la palabra o frase, para ir descomponiéndolas en las partes que la forman. Es la proyección en la escritura del método global de la lectura. Se debe iniciar con palabras o frases muy sencillas y realizarlas con trazos simples, para que sea asequible al niño.

Unos métodos y otros tienen ventajas e inconvenientes, ya que el aprendizaje de la lectura y escritura es muy complejo. Los defensores del método global lo consideran como más rápido e interesante, pues motiva al niño al iniciar la lectura de forma comprensiva, considerando que el método sintético es demasiado abstracto para la mentalidad infantil, Fernández (1985). Esto puede ser cierto en niños que no presentan ningún trastorno en las funciones específicas.

Los niños que presentan una mala estructuración espacial elaboran una mala gestalt de la imagen de las letras y no puede reproducirla fácilmente. En cambio con el método sintético el problema es menor, ya que el niño va a trabajar con signos más simples, y por lo tanto más fáciles de captar. Aunque es un método más lento y el niño no percibe un resultado rápido, ya que va distinguiendo signos, pero no es capaz de captar el significado.

Lo importante no es el método, sino la forma de utilizarlo. La docente es quien va a decidir qué método va a utilizar, pero tiene que tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje y las dificultades que pueda presentar cada uno de los niños.

5.3 Ejercicios para alcanzar la lectoescritura

La lectoescritura es una asociación de sonidos con la grafía correspondiente, tomando en cuenta la dirección en que se encuentran, derecha-izquierda y dentro de un orden temporal, para poder darle un significado. Los ejercicios previos a estas enseñanzas deberán tener un carácter fundamentalmente sensoperceptivo, verbal y psicomotriz. Este es el contenido básico de la enseñanza en el nivel preescolar.

- Los ejercicios verbales consistirán en identificación, reconocimiento y descripción de objetos, imágenes y láminas; aumento de vocabulario básico mediante conversaciones dirigidas, narraciones de cuentos, etc.

- Los ejercicios sensoperceptivos se referirán a la distinción de colores, formas, tamaños, sonidos, conocimiento del esquema corporal y orientación en el espacio y el tiempo.

- Los ejercicios psicomotrices irán encaminados al desarrollo de una destreza motora mediante la realización de dibujos espontáneos, manualidades, relleno de figuras, trazos de pregrafía como líneas verticales, horizontales, bucles, etc. Dentro de la psicomotricidad es importante la educación del movimiento, la expresión gestual, el ritmo, las canciones escenificadas, mimo, etc.

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, ya que con ella se lograrán futuros aprendizajes y conocimientos. El objetivo en preescolar no es enseñar directamente a leer, sino desarrollar habilidades en el niño para llegar a una madurez que le permitirá tener una habilidad lectora, para que al llegar a la primaria le sea más fácil acceder al aprendizaje de la lectoescritura. Además de desarrollar esas habilidades se buscará fomentar en el niño el gusto por la lectura. El acceder a la lectura le permitirá tener una riqueza de vocabulario y claridad en el habla; al igual que una buena discriminación auditiva y visual. La lectura es el manejo y el dominio del lenguaje escrito que permite al individuo acceder a la cultura y a la instrucción, mediante la comprensión del texto.

Son varios los procesos mentales que intervienen en la lectura:

- Reconocimiento visual de los símbolos.
- Integración de los símbolos en palabras.
- Asociación de las palabras con su significado.
- Comparación de lo leído con la experiencia personal.
- Comprensión.
- Aplicación.

La escuela debe ocuparse de que los niños comprendan lo que leen y adquieran destreza y rapidez para leer (Narvarte, 2008). Cuando los niños aprenden a leer y a escribir se muestran competentes en la comunicación y el lenguaje, aprenden el código que define su sistema alfabético, lo manipulan y reflexionan sobre él pensando en las palabras, en los sonidos y en como aislarlos y diferenciarlos. Con ello se propicia el creciente manejo de la lectura y la escritura así como la sintaxis y los aspectos prácticos. Adquieren la habilidad para darse cuenta de que pueden decir lo

mismo de diferentes maneras y utilizan diferentes estructuras en función del contexto en el que se encuentren. También aprenden a matizar los significados que quieren transmitir.

Para diseñar el presente programa de intervención psicopedagógico para atender a una niña de primer grado de primaria, quien no había alcanzado el nivel que tenían sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura, se tomó como base el modelo teórico del aprestamiento para la enseñanza de la lectoescritura. Considerando que era el idóneo para apoyar y atender el déficit en percepción visual que presentaba la alumna. Para el aprestamiento no solo es importante la percepción visual, también tiene por objetivo estimular, incrementar y desarrollar las habilidades cognitivas y psicomotoras de los niños en edad preescolar.

Este programa se diseñó y aplicó en forma preventiva, ya que la niña por su edad cronológica estaba en el proceso de adquisición de la lectoescritura y no se podía hablar de un problema de aprendizaje. Por lo tanto, las actividades que formaron parte del presente programa fueron seleccionadas con el objetivo de ayudarla a desarrollar las habilidades perceptuales necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

Se recomienda que en casos similares al de la niña para quien se diseñó este programa, se apoye a los niños que presenten un déficit en percepción visual, para que puedan desarrollar además de las habilidades perceptuales visuales, la percepción auditiva, la memoria, el aprendizaje de símbolos, asociación de estímulos visuales y auditivos, todos ellos necesarios para aprender a leer y escribir. Es recomendable atenderlos mediante programas preventivos, sin esperar que inicien el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Durante la aplicación de este programa de intervención psicopedagógica, se recomendó a la maestra de grupo que realizara una adecuación curricular individualizada, estableciendo los objetivos y servicios acordes para la atención de la alumna en lectoescritura, apoyándola en todas las áreas de percepción visual que se han mencionado antes. Adaptando los elementos curriculares básicos, que son los contenidos, las actividades y la evaluación, para que pudiera desarrollar las habilidades necesarias para acceder al aprendizaje de la lectoescritura. Además de las siguientes adaptaciones curriculares temporales:

- Que la niña realizara menos actividades o que fueran más cortas que las que realizaran sus compañeros en el mismo periodo de tiempo.
- Dispusiera de tiempo extra, si lo necesitara, cuando realizara las mismas actividades que sus compañeros.

De esta manera se concluye el marco teórico. En el siguiente apartado, se describe el método utilizado en la presente intervención psicopedagógica.

Capítulo 2: Método

2.1 Estudio de caso

Definido como un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio, abarca cualquier problema que se realice dentro de la realidad social Ragin (1992), citado en (Vasilachis, 2006).

Los estudios de caso de acuerdo a sus características, tienden a focalizarse en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad que sea requerida en cada caso en particular.

El mismo autor, cita a Stake que sostiene que el estudio de caso no es la elección de un método, sino más bien la elección de un objeto de estudio. Un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados.

Los estudios de caso único suelen utilizarse fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo o para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico.

2.2 Participante

La participante en la presente intervención psicopedagógica fue una alumna de 6 años, quien cursa el primer grado de educación primaria en una escuela oficial, la cual no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

2.3 Escenario

La presente intervención psicopedagógica se llevó a cabo en una escuela primaria particular ubicada en la Delegación Xochimilco, en México, Distrito Federal.

2.4 Instrumentos

a) Entrevista a la madre

Se realizó una entrevista a la madre en la que se le formularon preguntas acerca de aspectos familiares, escolares, sociales y personales. Asimismo, se le preguntó sobre el desarrollo y hábitos infantiles; la historia educacional de la alumna; si había presentado dificultades en alguna área académica; cómo eran sus relaciones interpersonales. Con el propósito de obtener información relevante que permitiera conocer el origen del déficit en percepción visual que tenía la alumna.

b) Entrevista a la alumna

Se realizó una entrevista a la alumna en la que se le formularon preguntas acerca de aspectos familiares, escolares y sociales. El objetivo de esta entrevista fue recabar información acerca de la problemática que presentaba.

c) Psicodiagnóstico

Dentro de la escuela primaria particular en donde presto mis servicios se le aplicó una batería de pruebas. Entre ellas una prueba de inteligencia cuyo objetivo fue conocer la eficiencia intelectual de la alumna. Se le aplicaron también una prueba de percepción visual general y otra de visomotricidad, para evaluar si había adquirido las habilidades necesarias para acceder a la lectoescritura. Asimismo, se aplicó una prueba proyectiva para conocer su estado emocional, que aunque no es mi campo de acción considero que era necesario para identificar si existía alguna alteración de este tipo, y en su caso, canalizarla con un especialista.

Batería de pruebas:

a) WISC-RM. Escala de inteligencia revisada y estandarizada en México.

Es una escala compuesta, cuyo objetivo es medir la inteligencia de los niños. Tiene 2 principios. El primer principio permite la comparación en un mismo sujeto, de su eficiencia intelectual con pruebas verbales y pruebas no verbales. El segundo principio permite la comparación de la eficiencia de un niño, con los resultados de los niños de su misma edad real. Se obtiene un resultado global y uno de cada prueba en particular (Bourges, 1984). Mediante una escala verbal y otra de ejecución evalúa diversas habilidades que permiten conocer el potencial general del individuo. Con su aplicación obtuvimos un CI de ejecución, un CI verbal y un CI total.

b) Dibujo de la Figura Humana de Koppitz.

El objetivo fue utilizarlo como test evolutivo de madurez mental y como una técnica proyectiva, en niños de 5 a 12 años. El área evaluada es la inteligencia.

c) La Escala de Evaluación del Test Gestáltico Visomotor de Bender.

El objetivo ha sido detectar dificultades emocionales y de aprendizaje en niños de 5 a 10 años. También evalúa el nivel de maduración de cada individuo y su funcionamiento orgánico. Evalúa el área de la percepción visomotora.

d) El Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig.

Es un método de evaluación visual que mide cinco aspectos distintos de la percepción visual: coordinación ojo-mano, figura-fondo, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales.

d) PRUEBAS DE LECTOESCRITURA

Estas pruebas fueron utilizadas como pretest y postest. Consistió en varios dictados, copias y una lectura para detectar con precisión en qué área radicaba su dificultad para la adquisición de la lectoescritura.

Dictados:

- a) Dictado de letras.
- b) Dictado de palabras.
- c) Dictado de enunciado.
- d) Dictado de verso.

Copia:

- Copia de sílabas.
- Copia de palabras.
- Copia de un enunciado.
- Copia de un verso.

Lectura:

- La lectura de unos versos sin título (Anexo 1).

2.5 Programa de intervención

La intervención se dividió en tres fases:

- 1) La primera fue la evaluación inicial, que consistió en la realización de las entrevistas a la madre y a la alumna. Así como la descripción de los antecedentes de intervención y la evaluación inicial o pretest;
- 2) La segunda fase fue la aplicación del programa de intervención psicopedagógico. Consistió en la aplicación de las actividades que conformaron las 24 sesiones del programa. En cada una de las sesiones se describen las actividades, objetivos y la forma en que se aplicaron.
- 3) Tercera fase, evaluación final o postest. Se aplicaron nuevamente las pruebas utilizadas en el pretest. El objetivo fue comparar los resultados obtenidos en el pretest y postest para evaluarlos después de la aplicación del programa de intervención psicopedagógico.

2.6 Procedimiento

Primera fase

Antecedentes de intervención

La madre de la alumna acudió a la escuela primaria particular en la que presto mis servicios, para solicitar atención para su hija, ya que en la escuela a la que asistía no contaba con servicio psicopedagógico. De dicha escuela la enviaron a la (Unidad de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares) USAER; debido a que la niña presentaba dificultad para acceder a la lectoescritura; a la madre no le convenció la atención que le dieron. Mencionó que solamente le proporcionaron unas hojas con algunos ejercicios para que los resolviera en casa, los cuales no fueron suficientes para resolver la dificultad que presentaba en lectoescritura.

- **Entrevista a la madre.**

Se realizó la entrevista a la madre de la alumna en las instalaciones de la escuela primaria particular en la cual laboro. En esta entrevista se le hicieron preguntas acerca de los antecedentes familiares, de la historia prenatal y perinatal, de los antecedentes clínicos y del ambiente familiar de la alumna. El formato de la entrevista puede consultarse en el (Anexo 2).

- **Entrevista a la alumna.**

En la entrevista realizada a la niña dentro de las instalaciones de la escuela primaria particular en la que laboro, se le hicieron preguntas acerca de aspectos familiares, escolares y sociales. El formato de la entrevista puede consultarse en el (Anexo 3).

- **Psicodiagnóstico**

- Batería de pruebas**

- **WISC-RM, Escala de inteligencia revisada y estandarizada en México.**
 - **Dibujo de la Figura Humana de Koppitz.**
 - **Escala de Evaluación del Test Gestáltico Visomotor de Bender.**
 - **El Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig.**

- **Pretest – Postest**

La realización del pretest y postest estuvo apoyado en la evaluación propuesta por Aragón (2007), para el dictado de vocales, consonantes, palabras y enunciados. Así

como la copia de sílabas, palabras y enunciados. El dictado y copia de un verso se hizo del libro “Juguemos a leer”.

- a) Dictado de letras. Se le dictaron 5 consonantes.

Objetivo: Identificar las consonantes que conocía e identificaba por su sonido y podía escribir correctamente.

Consonantes
b
s
p
m
d

- b) Dictado de palabras. Se le dictaron 5 palabras.

Objetivo: Observar los errores que cometía al escribir palabras pequeñas.

Palabras dictadas
Sapo
Cama
Dedo
Baúl
Papá

- c) Dictado de enunciados.

Objetivo: Observar si cometía errores al escribir enunciados. Así como comprobar si podía ubicarse espacialmente dentro de los cuadros de la hoja del cuaderno.

Enunciado
El gemelo de Luis es más chico que él.

d) Dictado de un verso. Se le dictó el verso sin título del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas.

Objetivo: Corroborar si cometía los mismo errores que en los dictados de consonantes, palabras y enunciados.

Verso:
La maestra nos da un premio si en fila vamos formados; una estrellita en la frente, a los niños bien portados.

e) Copia de sílabas. Se le mostraron 10 tarjetas, cada una con una sílaba diferente.

Objetivo: Observar si podía copiar sílabas sin errores; o en su caso, qué errores cometía.

Sílabas
bre
col
los
pus
gal
gris
be
dio
cru
jo

f) Copia de palabras:

Objetivo: Observar la dificultad que le provocaba el realizar la copia de palabras de la tarjeta correspondiente. Asimismo, observar si podía coordinar el movimiento de los ojos con el de las manos.

Palabras
Nora
Raro
Jirafa
Pregunta
Número
Mañana
Fábula
Orejas
Gusano
Blancura

g) Copia de enunciados:

Objetivo: Corroborar si presentaba dificultad en su coordinación visomotriz.

Enunciado
El otoño El tiempo en otoño es delicioso. No hace frío ni calor y hay flores y pájaros.

- h) Copia de un verso. Copió los versos titulados “Los patitos” del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas.

Objetivo: Observar su coordinación visomotriz y su actitud al enfrentar una tarea cada vez más compleja.

Verso
Los patitos Ellos jugaron con los pececitos hasta que llegó a casa mamá pata, en la tarde cuando volvieron, los estaba esperando para cenar con ellos.

- i) Lectura. Esta prueba consistió en la lectura de unos versos sin título del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas.

Objetivo: Determinar si existe una dificultad para formar sílabas y lograr una lectura de acuerdo al nivel que le piden en su escuela.

Segunda fase. Propuesta de intervención

El programa de intervención se conformó por dos fases. La primera de ellas estuvo compuesta por actividades que la ayudaron a superar las dificultades que presentaba en el área de percepción visual. Dichas actividades fueron de coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales. La segunda fase estuvo compuesta por ejercicios propios de lectoescritura.

Frostig (2006), ha comentado que para que los niños adquieran la percepción visual pasan por varios procesos que son muy complejos. No todos los niños pueden adquirirlas durante los primeros años escolares. Los procesos evolutivos del niño no son independientes, tienen que tener un desarrollo integral. Para que pueda lograrse una enseñanza perceptual efectiva tiene que planearse tomando en cuenta todas las habilidades necesarias para ello.

Para planear este programa de intervención se tomaron en cuenta actividades planteadas por Frostig (2006) en percepción visual, ya que la alumna presentaba inmadurez en esa área, y por lo tanto, no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros en el aprendizaje de la lectoescritura. No podía hablarse de un problema o un trastorno de aprendizaje, ya que la niña por su edad cronológica, estaba en el proceso de la adquisición de la lectoescritura, sólo necesitaba fortalecer las habilidades necesarias para lograrlo. Este programa se diseñó para apoyarla en forma

preventiva y que en un futuro no tuviera un problema de aprendizaje en la lectoescritura.

El programa de intervención estuvo conformado por 24 sesiones con duración de 50 minutos cada una, dos veces por semana. En el Anexo 4 se describen de manera general cada una de las 24 sesiones de trabajo, para mayor detalle ver la carta descriptiva que se encuentra al final de este trabajo.

Este programa se basa en las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje:

Estrategias de ensayo.- Son aquellas que implican la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. En este caso le pedí que repitiera las letras en voz alta, copiara material objeto de aprendizaje, o sea, realizara copias de sílabas, palabras, enunciados, y de un verso.

- Estrategias de elaboración.

Implicaron hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Unió letras que ya conocía con letras nuevas para formar sílabas y posteriormente palabras.

- Estrategias de planificación psicoeducativas.
 - Se estableció el objetivo y la meta de aprendizaje.
 - Se seleccionaron los conocimientos previos necesarios para llevarla a cabo.
 - La tarea se descompuso en una serie de pasos.
 - Se programó un calendario de ejecución.
 - Se calculó el tiempo necesario para realizar esta tarea, los recursos y el esfuerzo necesario.

Se regularon las estrategias de dirección y supervisión que se utilizaron durante la ejecución de la tarea. Indicando la capacidad que la alumna tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Son las siguientes:

- Seguir el plan trazado.
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea.
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

Las estrategias de evaluación utilizadas fueron las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevaron a cabo durante y al final del proceso. Se realizaron actividades como:

- Revisar los pasos dados.
- Valorar si se consiguieron los objetivos propuestos.
- Evaluar la calidad de los resultados finales.

Las estrategias de apoyo o afectivas no se dirigieron directamente al aprendizaje de los contenidos. La función de estas estrategias fue la de mejorar la eficacia del aprendizaje optimizando las condiciones en las que se produjo. Incluyeron: Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración.

La presente intervención constó de dos fases. La primera fase estuvo formada por 11 sesiones con ejercicios de coordinación viso motriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, posición en el espacio y relaciones espaciales. Cada una de las sesiones tuvo una duración de 50 minutos y se llevaron a cabo dos veces por semana.

Sesión 1.- Realizó dos actividades de coordinación viso motriz, en ellas tuvo que unir con una línea dos dibujos. La línea debía trazarla sin salirse del camino.

Sesión 2.- Se llevaron a cabo dos actividades de percepción de figura-fondo. En estas actividades repasó las líneas mezcladas uniendo dos objetos.

Sesión 3.- Se hicieron dos actividades de constancia perceptual y constancia de la forma. En esta sesión tuvo que reconocer figuras geométricas.

Sesión 4.- Estuvo formada por dos actividades de constancia perceptual y constancia de la forma. En esta sesión tuvo que reconocer figuras geométricas.

Sesión 5.- En esta sesión se trabajaron dos actividades de coordinación viso motriz. Las indicaciones eran trazar líneas sin una guía.

Sesión 6.- Fueron dos actividades de posición en el espacio, rotaciones e inversiones. La instrucción era identificar la figura que estaba en la misma posición de la figura muestra.

Sesión 7.- En esta sesión fueron dos actividades de relaciones espaciales. En las dos actividades tuvo que completar los dibujos.

Sesión 8.- Esta sesión estuvo formada por dos actividades de figura fondo. En la primera actividad tuvo que encontrar las figuras que estaban ocultas; en la segunda tuvo que reconocer las figuras que estaban superpuestas.

Sesión 9.- Estuvo formada por dos actividades de figura-fondo y oclusión visual. En estas actividades tuvo que completar las figuras que estaban incompletas.

Sesión 10.- En esta sesión las dos actividades fueron de coordinación viso motriz. Tuvo que dibujar líneas rectas sin guías para completar las figuras.

Sesión 11.- Las dos actividades que conformaron esta sesión fueron de constancia perceptual y constancia de la forma. Tuvo que reconocer la figura geométrica que se le pedía, además del tamaño y ubicación espacial.

La segunda fase estuvo compuesta por 13 sesiones con ejercicios propios de lectoescritura:

Sesión 12.- Consistió en una actividad de relaciones espaciales. La alumna completó una secuencia de figuras.

Sesión 13.- En esta sesión la alumna realizó una actividad de lectura y reconocimiento de vocales.

Sesión 14.- Se llevó a cabo una actividad de lectura y reconocimiento de consonantes.

Sesión 15.- Esta sesión tuvo una actividad de lectura y reconocimiento de sílabas.

Sesión 16.- Consistió en dos actividades de lectura de sílabas.

Sesión 17.- Se llevaron a cabo dos actividades de lectura de sílabas.

Sesión 18.- En esta sesión se llevaron a cabo dos actividades de dictado de palabras.

Sesión 19.- Consistió en una actividad en la que la alumna tuvo que completar frases.

Sesión 20.- En esta sesión se llevó a cabo una actividad en la que completó palabras.

Sesión 21.- En esta sesión completó varias frases incompletas.

Sesión 22.- En esta actividad buscó las palabras correctas para completar las frases.

Sesión 23.- Se llevó a cabo una actividad de frases incompletas.

Sesión 24.- Realizó una actividad en la que separó varias palabras en sílabas.

Cabe mencionar que antes de realizar cada una de las sesiones se realizó con la alumna una pequeña actividad lúdica. Esto con el fin de ganar su confianza y que se sintiera a gusto y motivada para trabajar. Durante y después de la realización de cada una de las actividades se utilizó el reforzamiento social diciéndole que lo estaba haciendo muy bien y que cada vez realizaba mejor las actividades. Se recomendó a la madre que la motivara en casa. Así lo hizo. El resultado fue muy satisfactorio, la alumna disfrutaba el realizar las actividades del programa de intervención psicopedagógico diseñado para ella.

Capítulo 3: Análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica aplicada a la alumna; los resultados del pretest y postest, y el desarrollo de la intervención psicopedagógica. Cabe destacar que el análisis de los resultados se realizó en dos dimensiones; cuantitativa y cualitativa.

3.1 Evaluación psicopedagógica

a) *Entrevista a la madre*

Nos refirió que la alumna es fruto de su primer embarazo, el cual fue deseado por ambos padres. La madre tenía 25 años de edad. Fue un embarazo de 9 meses, durante el cual la madre no presentó ninguna enfermedad. Mencionó que durante el embarazo murió el padre de la niña, lo que le provocó depresión. Nació por cesárea y estuvo en la incubadora durante 24 horas. Respecto a los antecedentes clínicos de la alumna mencionó que solamente ha padecido escarlatina y gripes.

Acercas del ambiente familiar en el que se ha desarrollado la niña, refirió que la niña es hija única. Vive con su madre, abuela y tíos. Come con toda la familia. Ve televisión toda la tarde. La madre le dedica el fin de semana, ya que por motivos de trabajo no está con ella mucho tiempo durante la semana. Asimismo, la madre comentó que dentro de su ámbito familiar la niña ha tenido mucho apoyo. Ella hace la tarea con la niña. Trata de fomentarle la lectura, pero a pesar de los esfuerzos de la niña, no ha logrado tener el mismo nivel que sus compañeros, ni tener la madurez necesaria para acceder al aprendizaje de la lectoescritura.

La madre nos refirió en esta entrevista que la alumna tuvo un desarrollo normal. Es hija única. Es diestra. No presentó problemas de lenguaje. Cursó preescolar durante tres años. En ese momento, las maestras no le reportaron que la niña tuviera algún trastorno de lenguaje o aprendizaje.

Al ingresar a la primaria, la maestra de la alumna le informó que presentaba problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. Por este motivo, la maestra la ha llamado varias veces. En estas ocasiones, la docente le ha comentado que la alumna ha tenido dificultades para hacer el dictado, ya que omite y sustituye letras; cometía los mismos errores al copiar lo que la maestra escribía en el pizarrón; por lo tanto, no podía cumplir con la tarea. Además, no aprendió a leer. Leía letra por letra y no podía unir las letras en sílabas. Mencionó también que tuvo problemas de conducta, ya que al no poder realizar las actividades que la maestra disponía dentro del salón de clases, la alumna optaba por salirse del aula. Asimismo, la madre comentó que se sintió

frustrada por no saber cómo debía actuar para ayudar a su hija a solucionar este problema. Además, comenta que cuenta con el apoyo de la abuela materna, pero esto no fue suficiente para resolver la problemática que presentaba la niña.

De acuerdo con los datos obtenidos de la entrevista a la madre, se logró identificar que la alumna no había alcanzado el mismo nivel que habían logrado sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, se recomendó apoyarla con el diseño, aplicación y evaluación de una intervención psicopedagógica, que la ayuden a adquirir las habilidades necesarias para acceder a ese aprendizaje.

b) Entrevista a la alumna:

En esta entrevista comentó que vive con su mamá, abuela y tíos, que se llevaba bien con ellos, pero le llamaban la atención cuando no hacía bien la tarea. Por otro lado, refirió que la maestra la regañaba porque no sabía hacer bien las tareas escolares, que le gustaba ir a la escuela, solo que le costaba trabajo entender y hacer lo que la maestra le pedía. En el aspecto social mencionó tener dos amigas con las que jugaba en el recreo. En esta entrevista se le preguntó a la niña si le gustaba asistir a la escuela, a lo ella contestó que a veces sí y a veces no. Comentó que le gustaba ir a clases cuando no le enseñaban cosas difíciles, pero que cuando no podía hacer la tarea que la maestra le dejaba, mejor se salía del salón y regresaba cuando sus compañeros habían terminado de trabajar. Obviamente, esto le traía problemas con la maestra y bajaba su rendimiento escolar. Igualmente, expresó que su madre y abuela le ayudaban a hacer la tarea, pero que a veces le costaba mucho trabajo hacerla. También comentó que se sentía triste por no poderla realizar. Asimismo, nos dijo que le gustaría poder hacer todo lo que la maestra le solicitaba.

Los datos obtenidos en las dos entrevistas muestran que la niña no ha tenido mucha estimulación, ya que como la madre lo refiere pasa toda la tarde viendo televisión. La tarea la hace hasta que la madre llega de trabajar. Por lo tanto, es recomendable un apoyo psicopedagógico.

c) Evaluación psicométrica

Con base en las pruebas aplicadas, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el WISC-RM, la alumna presentó un CI total de 97. En todas las sub escalas de esta prueba, el resultado estuvo abajo del promedio. En el Dibujo de la Figura

Humana de Koppitz se encontró que es insegura y retraída. En el Test Gestáltico Visomotor de Bender el resultado mostró que es una niña con mucha ansiedad, retraída y tímida. Estos resultados concordaron con lo que se observó respecto a la actitud de la alumna durante la aplicación de la evaluación. Al llegar, se notaba muy nerviosa, poco a poco se iba relajando y respondía a lo que se le pedía. Al terminar la sesión ya estaba completamente relajada y preguntaba cuándo sería la próxima sesión. No planeaba antes de realizar alguna actividad. Las instrucciones se le daban conforme se iba desarrollando la actividad. De otra manera, ella quería hacerlo sin esperar la instrucción. Asimismo, presentaba trastorno en la orientación espacial, dificultades en la lectura y trastornos de coordinación viso motora. Los resultados en el Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig, en casi todas las subpruebas obtuvo calificaciones abajo del promedio, excepto en la subprueba de copia, en la cual alcanzó un rango promedio. Las subpruebas en las que obtuvo una puntuación menor fueron: coordinación ojo-mano, posición en el espacio, figura-fondo, relaciones espaciales, cierre visual y constancia de la forma.

d) *Diagnóstico pruebas psicométricas:*

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación psicométrica, se puede concluir que la alumna no ha alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que presentó inmadurez en áreas que son muy importantes para la adquisición de dicho aprendizaje, como la coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales. Por lo tanto, ha sido difícil para ella identificar letras, realizar copias, dictados, leer y la realización de otras tareas escolares. No se puede hablar de problemas de aprendizaje, ya que por su edad cronológica está en el proceso de adquisición de la lectoescritura, solamente hay que fortalecer algunas de las habilidades en percepción visual que son necesarias para aprender a leer y escribir.

e) *Evaluación Psicopedagógica. Pretest-Postest.*

Se le aplicaron pruebas de dictado de letras, palabras, enunciados y un verso. Así como copia de sílabas, palabras, enunciados y un verso. También se le aplicó una prueba de lectura. Todas las pruebas se aplicaron en pretest, y postest.

Pretest		Postest	
Letras	Resultado	Letras	Resultado
B	Incorrecto	b	Correcto
S	Incorrecto	s	Correcto
P	Correcto	p	Correcto
M	Correcto	m	Correcto
D	Incorrecto	d	Correcto
Aciertos: 2		Aciertos: 5	
Errores: 3		Errores: 0	

Tabla No. 1. Dictado de letras.

Como puede observarse al realizar el postest no cometió errores.

Pretest		Postest	
Palabras	Resultado	Palabras	Resultado
Sapo	Correcto	Sapo	Correcto
Cama	Incorrecto	Cama	Correcto
Dedo	Incorrecto	Dedo	Correcto
Baúl	Incorrecto	Baúl	Correcto
papá	Incorrecto	papá	Correcto
Aciertos: 1		Aciertos:5	
Errores: 4		Errores: 0	

Tabla No. 2. Dictado de palabras.

Puede observarse que en el postest ya no cometió los errores cometidos en el pretest.

Pretest

Posttest

Aciertos: 6	Aciertos: 9
Errores: 3	Errores: 0

Tabla No.3. Resultados de dictado de enunciados.

A continuación presentamos un ejemplo del dictado de un enunciado en el pretest y los errores cometidos.

Pretest:

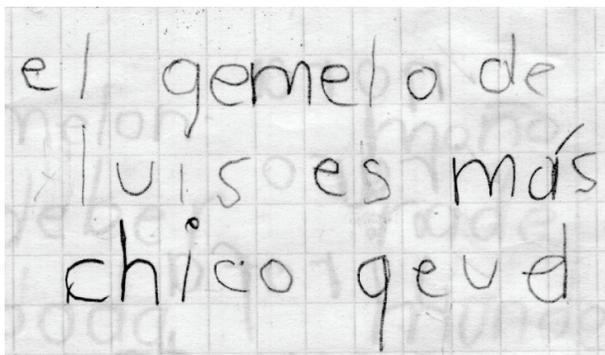


Figura No. 1

En la realización del posttest; en cambio, puede observarse claramente el progreso alcanzado por la alumna. Está ubicada espacialmente y no invierte letras. Además, el tamaño de la letra es uniforme.

Posttest:

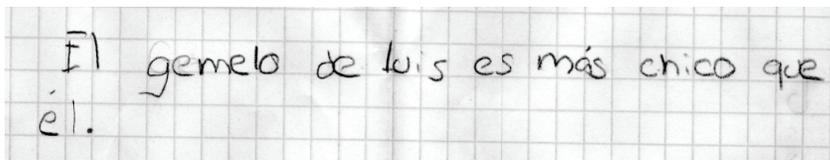


Figura No. 2

Dictado de un verso. Se le dictó el verso sin título del libro "Juguemos a leer".
Manual de ejercicios. Editorial Trillas.

Al realizar el pretest omitió letras, cambió mayúsculas por minúsculas e insertó mayúsculas en medio de las palabras, como puede notarse:

Pretest

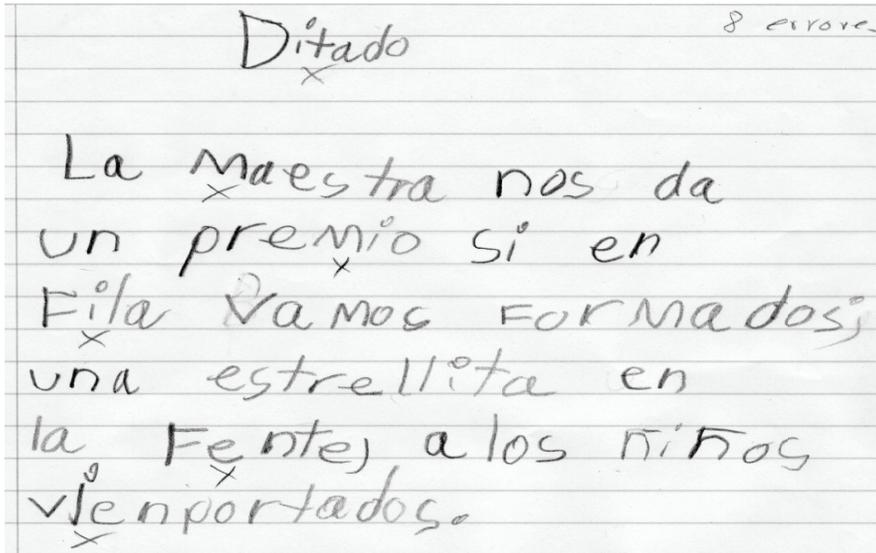


Figura No. 3

Postest:

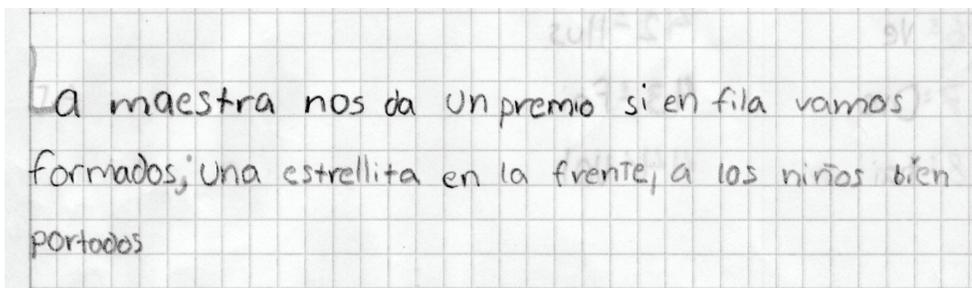


Figura No. 4

Tabla No. 4. Contraste de resultados del dictado de un verso entre pretest-postest.

Pretest.	Postest
Aciertos: 14	Aciertos: 21
Errores: 8	Errores: 0

Tabla No. 5. Copia de sílabas. En esta prueba se le mostraron 10 tarjetas, cada una con una sílaba diferente.

Pretest		Postest	
Sílabas	Resultado	Sílabas	Resultado
Bre	Correcto	Bre	Correcto
Sol	Incorrecto	Sol	Correcto
Los	Correcto	Los	Correcto
Pus	Correcto	Pus	Correcto
Gai	Incorrecto	Gai	Correcto
Gis	Incorrecto	Gis	Correcto
Ve	Incorrecto	Ve	Correcto
Dio	Correcto	Dio	Correcto
Cru	Correcto	Cru	Correcto
Jo	Correcto	Jo	Correcto
Aciertos: 6		Aciertos: 10	
Errores: 4		Errores: 0	

En el postest escribió correctamente todas las sílabas dictadas.

Tabla No. 6. Copia de palabras.

Pretest		Postest	
Palabras	Resultado	Palabras	Resultado
Nora	Incorrecto	Nora	Correcto
Raro	Correcto	raro	Correcto
Jirafa	Correcto	jirafa	Correcto
Pregunta	Incorrecto	pregunta	Correcto
Número	Incorrecto	número	Correcto
Mañana	Correcto	mañana	Correcto
Fábula	Incorrecto	fábula	Correcto
Orejas	Incorrecto	orejas	Correcto
Gusano	Incorrecto	gusano	Correcto
Blancura	Incorrecto	blancura	Correcto
Aciertos: 3		Aciertos: 10	
Errores: 7		Errores: 0	

En esta prueba podemos distinguir los logros de la alumna. Copió correctamente todas las palabras.

Tabla No. 7. Copia de enunciados.

El otoño	
El tiempo en otoño es delicioso. No hace frío ni calor y hay flores y pájaros.	
Pretest	Postest
El otoño El tiempo en otoño es delisioso. noase Frio ni calor y ai ni ai Flores pagaros.	El otoño El tiempo en otoño es delisioso. No hace frío ni calor y hay flores y pájaros.
Palabras escritas correctamente. Aciertos: 13	Palabras escritas correctamente. Aciertos: 17
Palabras mal escritas. Errores: 7	Palabras mal escritas. Errores: 1

Al realizar el postest, la alumna solamente cometió un error.

Tabla No. 8. Copia de un verso. En esta prueba copió los versos titulados “Los patitos” del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas.

Los patitos	
Ellos jugaron con los pececitos hasta que llegó a casa mamá pata, en la tarde cuando volvieron los estaba esperando para cenar con ellos.	
Pretest	Postest
Los patitos Ellos jugaron con los pecesitos hasta que llegó a casa MaMa pata la tarde cuando volvieron los estaba esperando para cenar con ellos.	Los patitos Ellos jugaron con los pececitos hasta que llegó a casa mama pata la tarde cuando volvieron los estaba esperando para cenar con ellos.
Aciertos: 22	Aciertos: 25
Errores: 3	Errores: 0

9.- Lectura. Esta prueba consistió en la lectura de unos versos sin título del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas. En el pretest leyó letra por letra, aún no sabía cómo unir las sílabas. No se entendía lo que leía. No separaba las palabras. No tenía lectura de comprensión. Se le hicieron algunas preguntas acerca de la lectura y no supo contestar. Después de la aplicación del programa de intervención, en el postest, puede notarse la mejoría que ha logrado en la lectura, puede unir las letras para formar sílabas y palabras. No sustituye letras. También ha mejorado en la lectura de comprensión. Se le formularon algunas preguntas respecto de la lectura y pudo contestarlas correctamente.

Tabla No. 19. Muestra los totales de los aciertos y errores obtenidos en el pretest y postest:

Prueba	Pretest		Postest	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Dictado de letras	2	3	5	0
Dictado de palabras	1	4	5	0
Dictado de enunciados	6	3	9	0
Dictado de un verso	14	8	21	0
Copia de sílabas	6	4	10	0
Copia de palabras	3	7	10	0
Copia de enunciados	13	7	17	1
Copia de un verso	22	3	25	0
Total:	67	39	102	1

En esta tabla podemos observar la diferencia entre los resultados obtenidos en el pretest y postest. En la aplicación del postest pueden notarse claramente los logros alcanzados en percepción visual, coordinación visomotriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual, posición en el espacio y relaciones espaciales, lo que la ha ayudado a no omitir, ni sustituir letras, ubicarse en el espacio, mejorar el trazo y el tamaño de las letras. Así como la identificación de fonemas y grafemas. También puede leer y escribir pequeñas frases. Podemos darnos cuenta del progreso que obtuvo después de la aplicación del programa de intervención psicopedagógico diseñado para ella.

3.2 Desarrollo Programa de Intervención psicopedagógica

Intervención psicopedagógica:

A continuación se realizó una breve descripción de cada una de las 24 sesiones de cincuenta minutos, que se llevaron a cabo dos veces por semana, las cuales conformaron el Programa de Intervención Psicopedagógico diseñado para apoyar a desarrollar las habilidades necesarias para la adquisición de la lectoescritura, a una alumna de primer grado de primaria, quien presentó inmadurez en coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales, y por lo tanto, no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Las sesiones se presentaron en el formato de inicio, desarrollo y cierre.

Sesión 1

Inicio: La alumna se presentó puntual a la cita. Saludó muy contenta. Preguntó si íbamos a trabajar. Antes de iniciar la aplicación del programa de intervención psicopedagógica, habíamos realizado algunas actividades lúdicas.

Desarrollo: Le expliqué que tenía que observar detenidamente el primer ejercicio. La actividad consistió en que tenía que ayudar a un niño a recorrer el camino que lo llevaría hasta donde estaba la comida, el camino tenía que trazarlo con un color. Lo realizó sin pensarlo demasiado. En el segundo ejercicio tenía que trazar 3 caminos diferentes que llevarían a un niño a encontrar una manzana, una zanahoria y una paleta. En el tercer ejercicio debía ayudar a un niño a recorrer el camino para encontrar un regalo. Los tres ejercicios los realizó sin mayor problema, pudo trazar los caminos sin dificultad.

Cierre: Al terminar los ejercicios platicamos un poco, esperando que llegaran por ella. Se despidió y prometió regresar para continuar trabajando.

Sesión 2

Inicio: La niña llegó un poco triste. Empezó a platicarme que la maestra la había regañado porque no hizo la tarea. Además, olvidó un libro en la escuela. Le dije que no se sintiera mal por haber olvidado el libro y no hacer la tarea, que solamente debía tener más cuidado al guardar los útiles que tenía que llevar a casa para poder realizar las tareas que la maestra le encomendaba. Me contestó que tendría más cuidado.

Desarrollo: En la primera actividad le mostré una lámina en la que había dos cuerdas que se entrecruzaban. Le expliqué que ella debía caminar por la acera y

trazar el camino con color café. Por otro lado, tenía que trazar con color azul el camino que el coche recorrería. La niña trazó los caminos sin equivocarse, pero el trazo no lo hizo sobre las líneas, se salió mucho del contorno. En la segunda actividad le mostré una lámina con tres sogas entremezcladas. Le pedí que trazara una línea que uniera las dos agarraderas con forma de triángulo con color rojo; las dos agarraderas que tenían forma de círculo las unió con una línea de color café; por último, unió las dos agarraderas de forma rectangular con una línea de color verde. Reconoció sin problemas las figuras geométricas y los colores que tenía que usar. Las líneas las trazó saliéndose del contorno.

Cierre: Se felicitó a la alumna por haber realizado bien el ejercicio. Nos despedimos y le recordé tener más cuidado con los libros de la escuela, para que la maestra no tuviera motivos para regañarla. Sonrió prometiendo que lo haría.

Sesión 3

Inicio: La alumna llegó muy contenta. Su maestra no la había regañado. No se le olvidó el libro para hacer la tarea. La felicité por haber cumplido con la tarea, y por haber recordado llevar el libro a casa para realizar la tarea. Iniciamos la sesión.

Desarrollo: Le mostré dos láminas en las que debía reconocer las figuras geométricas del cuadrado, círculo y triángulo. Después debería trazar el contorno de cada una de esas figuras con un color diferente. Reconoció las figuras geométricas sin ningún problema, pero al trazar las líneas, se salió mucho del contorno.

Cierre: La motivé diciéndole que lo estaba haciendo mejor y que siguiera trabajando. Le prometí que realizaríamos algunas actividades lúdicas en la siguiente sesión.

Sesión 4

Inicio: Antes de iniciar la sesión armamos un pequeño rompecabezas. La alumna disfrutó mucho con esta actividad. Le pregunté cómo había sido su día en la escuela. Contestó que bien, que no había tenido ningún recado de su maestra. También comentó que ya no se había salido del salón.

Desarrollo: Le enseñé las láminas con las que íbamos a trabajar en esa sesión. Le expliqué que tenía que reconocer el óvalo que estaba en la primera lámina y después colorearía los óvalos de la parte inferior de la página. En la segunda lámina, tendría que identificar los óvalos que formaban parte del cuerpo de unos patos y trazaría el contorno de éstos con color rojo. Los identificó sin problema y trazó el contorno casi sobre la línea.

Cierre: La niña se despidió satisfecha de su trabajo. Poco a poco va adquiriendo más seguridad en su trabajo. Me pidió que le comentara a su mamá lo bien que había trabajado cuando llegara por ella. Así lo hice y su madre también la felicitó. Le recomendé a su madre que la motivara cada vez que realizara bien su tarea, que eso le ayudaría mucho. La madre prometió que lo haría.

Sesión 5

Inicio: La niña llegó muy ansiosa por platicar cómo estuvo su semana en la escuela. Platicó que no había terminado de copiar dos preguntas de un ejercicio en el salón por estar distraída y estaba preocupada por la reacción de su maestra. Traté de calmarla diciéndole que si le explicaba a la maestra que no le había dado tiempo de copiar completo el ejercicio, pero que trataría no volver a distraerse, tal vez la maestra no la castigaría. Se calmó un poco y empezamos a trabajar.

Desarrollo: Esta sesión estuvo destinada a enseñarle a trazar líneas sin guía. Debería trazarle el palito a unas paletas y a unas calabazas. Lo realizó observando detenidamente las figuras. Las primeras líneas que trazó estuvieron muy chuecas, poco a poco mejoró el trazo, realizando las líneas lentamente.

Cierre: Antes de irse preguntó ansiosamente si había trabajado bien. Le contesté que lo hizo muy bien. Se calmó un poco. Cuando llegó su madre por ella le dijo que había hecho unas líneas, que las primeras le habían salido muy chuecas, pero que después las hizo más lento y le salieron mejor. Su madre la abrazó comentándole que le daba mucho gusto y se retiró más tranquila.

Sesión 6

Inicio: Lo primero que hizo al llegar, fue decirme que habló con su maestra sobre dos preguntas que no alcanzó a escribir en una clase anterior, prometiéndole que no se va a distraer para terminar el trabajo en clase. Eso la hace sentirse mejor. Le preocupa mucho lo que su maestra piensa de ella.

Desarrollo: Le mostré unos dibujos en los que tenía que marcar los objetos que estaban colocados en la misma posición que la muestra. No entendía muy bien la indicación. Le mostré otros dibujos, explicándole que unos objetos eran iguales, que estaban colocados en la misma posición, que esos eran los tenía que encerrar dentro de un círculo. Después de observar detenidamente los dibujos pudo realizar las actividades.

Cierre: Se despidió dándome un abrazo.

Sesión 7

Inicio: Al llegar la niña, jugamos con unas piezas de plástico que tienen formas geométricas. Todo con el fin de que recordara las figuras geométricas. A la niña le encantó la actividad. Reconoció perfectamente todas las figuras geométricas.

Desarrollo: Le mostré a la alumna una página pidiéndole que observara la parte superior, en la que había un círculo con una parte sombreada. A la derecha, había otro círculo igual, pero no tenía sombreada ninguna parte. Le pedí que coloreara el segundo círculo. Lo hizo de inmediato. Posteriormente, le mostré otra hoja, en la que en la parte superior había un cuadrado con una línea cruzada. Le pregunté: ¿podrías dibujar una línea como la que tiene el otro cuadrado? Observó detenidamente los dos cuadrados y realizó la actividad.

Cierre: Felicité a la niña por lo bien que realizó las actividades. Sonrió complacida y se despidió. Le prometí que seguiríamos realizando actividades similares a esa para que continuara aprendiendo.

Sesión 8

Inicio: La niña llegó en compañía de su mamá lista para iniciar otra sesión. Me preguntó cuál sería la actividad de ese día y si jugaríamos antes o después de trabajar. Le contesté que al terminar ya que la actividad de ese día era un poco larga.

Desarrollo: Esta sesión estuvo formada por dos actividades. El objetivo de esta sesión fue trabajar figura fondo. En la primera actividad se le mostró a la niña un dibujo, en él había un estante con varias copas. Se le pidió que empezara a colorear la copa del lado izquierdo con rojo. Ella pudo decidir de qué color debía colorear las otras copas. Colorear la primera copa le costó mucho trabajo, no podía distinguir fácilmente el contorno de la copa. Poco a poco pudo hacerlo mejor, pero no fue fácil para ella distinguir el contorno de las demás copas y colorearlas.

En la segunda actividad se dijo a la niña: este es el dibujo de un payaso. Hay un recuadro en la parte superior con una figura dentro. Tenía que observar detenidamente para delinear primero la forma que estaba dentro del recuadro. Después debía observar la figura del payaso y encontrar figuras iguales a las del recuadro. Delineó todas las figuras que encontró. Esta actividad le costó menos trabajo que la anterior.

Cierre: La niña se despidió un poco angustiada porque no pudo hacer los ejercicios rápido. Le dije que no se preocupara, que no siempre se podían hacer las actividades rápido, que la próxima vez seguramente lo haría mejor. No pudimos realizar la actividad lúdica, pero le prometí que la próxima sesión la realizaríamos primero.

Sesión 9

Inicio: La niña se mostró ansiosa por empezar a realizar la actividad de ese día. Comentó que estaba muy nerviosa porque no sabía si podría hacer el ejercicio o le costaría trabajo como la sesión anterior. Jugamos un memorama pequeño. Después realizamos la actividad que teníamos programada.

Desarrollo: Se le mostraron dos láminas; en la primera había varias cometas pequeñas, colocadas en diferentes posiciones y a las que les faltaban diferentes líneas. Había un recuadro con una pequeña cometa a la que no le faltaban líneas. Se pidió a la niña que trazara las líneas faltantes a las cometas. La niña empezó a trazar las primeras líneas observando atentamente cada una de las cometas. En la segunda lámina estaban dos cometas grandes; una de ellas estaba completa y a la segunda le faltaban líneas. Se le pidió que trazara las líneas faltantes. Realizó los trazos de la segunda lámina con más seguridad.

Cierre: En esta ocasión la alumna se retiró sonriendo. La actividad le gustó, ya que pudo realizarla mejor que en la sesión anterior.

Sesión 10

Inicio: La madre trajo a la niña. Estaba tranquila. Platicamos de cómo había sido su semana en la escuela. Comentó que mucho mejor y que se llevaba mejor con la maestra. Incluso traía un cuaderno de la escuela sin recados.

Desarrollo: La actividad consistió en mostrarle dibujos de varios niños. Sólo uno de ellos estaba completo. Debía observarlos bien y completar las líneas faltantes en las mangas de la camisa de los niños. En el otro dibujo había varias escaleras. Igual que en el dibujo anterior, sólo uno estaba completo. Ella tenía que completar la escalera para que no se cayera. En estas dos actividades, la niña realizó los trazos más rápidos y más seguros.

Cierre: La niña se despidió muy contenta por haber realizado los trabajos rápido. Le comentó a su madre que ahora sí habíamos jugado antes de trabajar.

Sesión 11

Inicio: Iniciamos la sesión armando un rompecabezas de figuras geométricas, para que la niña recordara dichas figuras.

Desarrollo: Le enseñé dos láminas. En la primera, había varios cuadrados de diferente tamaño. La niña debía identificarlos por tamaño y marcar de rojo los medianos; en la segunda lámina habían rombos de diversos tamaños, la niña los identificó por tamaños y marcó los rombos grandes.

Cierre: Esta actividad le gustó mucho. Disfrutó trabajar. En las actividades de reconocimiento de figuras geométricas no tiene ningún problema, los identifica perfectamente, puede hacerlo por tamaño o por ubicación espacial.

Sesión 12

Inicio: La sesión la empezamos mostrándole varias series de colores en unas hojas.

Desarrollo: Le explicamos que debía seguir la secuencia de colores en una lámina con figuras geométricas. Tenía que hacerlo igual que en las series que se le mostraron al iniciar la sesión. Empezó a trabajar sin pensarlo demasiado. Lo hizo muy bien.

Cierre: Se despidió de nosotros. Nos dice que ese trabajo le gustó mucho, que le gustaría volver a hacerlo. Los colores los reconoce y puede seguir una serie sin problemas.

Sesión 13

Inicio: Nos saludamos muy entusiastas y se despidió de su abuela, que en esta ocasión la trajo a la sesión. Le expliqué que a partir de ahora las actividades que trabajaremos serán diferentes a las anteriores. Ahora empezará a reconocer e identificar algunas letras. Contestó que está muy bien, que eso le gusta, porque ya quiere aprender a leer y escribir.

Desarrollo: Le mostré una hoja que contiene varias columnas y filas de vocales. Le dije que debería observar detenidamente todas las letras para después encerrar en un círculo todas las letras "a" que había en la hoja. También debía tachar todas las letras "i" que encontrara. No tuvo problema en realizar la actividad, las vocales las identificó correctamente.

Cierre: Se despidió contenta y satisfecha por haber hecho bien el trabajo. Le platicó a su abuela cómo había sido la actividad y que la hizo sin problema.

Sesión 14

Inicio: Al llegar la niña acompañada de su abuela, nos platicó que su mamá no la pudo traer porque tuvo que trabajar. Preguntó qué íbamos a trabajar. Le mostré unas láminas con objetos cuyo nombre tenía la letra "b".

Desarrollo: Después de observar cada una de las láminas que le entregué, le di una hoja que tenía columnas y filas con las consonantes p, q, b, d, y g. Las instrucciones eran que tenía que encerrar en un círculo la letra "d" y en un cuadrado la letra "b". Lo pudo realizar sin mucho esfuerzo.

Cierre: Entregó a hoja con la actividad realizada, diciendo que estuvo muy fácil, que así aprendería a leer y escribir muy rápido, que le gustó mucho trabajar.

Sesión 15

Inicio: La niña se presentó sonriendo. Comentó que quería empezar a trabajar, que ojalá fuera tan fácil como en la otra sesión. Le dije que así sería, que la actividad de ese día le iba a gustar mucho.

Desarrollo: Le entregué dos hojas que contenían muchas sílabas. Le pedí que tachara las sílabas “po” y “se”. Debía encerrar en un círculo las sílabas “mu” y “to”. Lo hizo muy rápido y con mucho gusto. Se rió y me entregó las hojas, diciendo que había sido muy fácil. Después jugamos un memorama de sílabas.

Cierre: Se despidió. Se alejó muy contenta. Le dijo a su madre que ya estaba aprendiendo a leer.

Sesión 16

Inicio: Se presentó a la sesión con ganas de trabajar. Le dije que la actividad que íbamos a realizar ese día era muy parecida a la de la sesión anterior. Al escuchar esto sonrió diciendo que entonces será muy fácil.

Desarrollo: En esta ocasión debía reconocer y leer algunas sílabas. Le entregué las dos hojas en las que tenía que trabajar. Las observó y empezó a leer las sílabas. Después que leyó debía tachar las sílabas “be” y “da”. Posteriormente, tuvo que encerrar en un círculo las sílabas “de” y “la”. Lo hizo rápidamente y nos entregó las hojas. Jugamos nuevamente el memorama de las sílabas para reforzar lo que había hecho en las dos últimas sesiones.

Cierre: Se despidió diciendo que así pronto iba a aprender a leer y escribir porque es muy fácil lo que hizo.

Sesión 17

Inicio: Al llegar saludó muy contenta. Estaba dispuesta a empezar a trabajar antes de escuchar las instrucciones. Se le preguntó cómo había sido su semana en la escuela, a lo que comentó que su maestra no le había llamado la atención, porque había terminado todos sus trabajos. La felicité por haber realizado sus trabajos y porque no la había regañado su maestra, respondió con un abrazo.

Desarrollo: Se entregaron a la niña dos hojas que contenían muchas sílabas, con diferentes letras. En la primera hoja leyó todas las sílabas. Después tachó las sílabas be y encerró en un círculo las sílabas pa; en la segunda hoja procedió igual

que en la primera, pero en esta hoja encerró en un círculo las sílabas bla y rodeó con un cuadrado las sílabas bal que encontró.

Cierre: La primera hoja la resolvió muy rápido. Identificó rápidamente las sílabas que le indiqué. En la segunda hoja se tardó un poco más, pero lo hizo bien. Se despidió muy cariñosa. Se le felicitó por su desempeño.

Sesión 18

Inicio: Recibí a la niña en la puerta del salón en donde íbamos a trabajar. Le pregunté si quería que antes de empezar con las actividades planeadas para ese día, repasáramos algunos objetos cuyos nombres empiezan con las letras m, n, d y b. Contestó que sí. Así lo hicimos y ella reconoció sin problema las letras con las que íbamos a trabajar.

Desarrollo: Le dicté palabras con las letras m, n, d y b. Las escribió correctamente.

Cierre: Nos despedimos y la felicité por lo bien que hizo las actividades.

Sesión 19

Inicio: La niña se presentó puntual a la cita. Preguntó qué íbamos a hacer en esa sesión. Le respondí que empezaría a completar frases, que las actividades le iban a gustar.

Desarrollo: Se le entregó una hoja que contenía palabras sueltas. Tenía que identificar y unir las palabras que empezaban con la misma sílaba. Posteriormente, completó frases con esas palabras. Lo hizo despacio para no equivocarse. Finalmente, terminó la actividad sin errores.

Cierre: Se retiró muy satisfecha del resultado que obtuvo en su trabajo.

Sesión 20

Inicio: Al llegar la niña estaba feliz y comentó que la maestra la felicitó porque pudo hacer una copia completa. Le felicité diciéndole que está muy bien, que continúe trabajando igual.

Desarrollo: En esa sesión se le dio una hoja con palabras incompletas. Ella debía completar palabras con las sílabas cla, cle, cli, clo, clu, cal, col, cul, cel o cil, según correspondiera. Observó detenidamente cada una de las palabras. Después, fue completando cada una de las palabras con la sílaba correcta.

Cierre: Al despedirse, comentó que ya está aprendiendo a leer y escribir, que en la escuela cada vez hace mejor su trabajo y la maestra la ha felicitado y eso la hace sentirse muy bien.

Sesión 21

Inicio: Se presentó muy entusiasmada y lista para iniciar las actividades de ese día.

Desarrollo: En esta sesión la actividad consistía en leer una hoja con varias palabras. Tenía que unir las palabras que empezaban con la misma sílaba y después completar las frases con las mismas palabras. Empezó a trabajar y unió las palabras rápidamente. Posteriormente, eligió las palabras con las que debía completar las frases. Pudo hacerlo rápido y fácilmente.

Cierre: Al despedirnos, se le informó que ya quedaban pocas sesiones para trabajar. No le gustó la idea. Comentó que va a pedirle a su madre que la traiga para seguir trabajando.

Sesión 22

Inicio: La niña llegó corriendo, diciendo que ya le había dicho a su mamá que ella quería seguir trabajando y aprendiendo. Le respondí que no se preocupara. Más tranquila, se dispuso a trabajar.

Desarrollo: Esta sesión estuvo formada por una actividad solamente. Se le entregó a la niña una hoja que tenía palabras incompletas. Ella tenía que completarlas con las sílabas fra, fre, fri, fro, fru, far, fer, fir, for o fur. Trabajó muy rápido. Entregó la actividad para revisión. No tenía errores.

Cierre: Se habló con la niña acerca de la satisfacción alcanzada por el trabajo realizado con ella. Haberla apoyado para que pudiera aprender a leer y escribir. Además, que dentro del salón se sintiera más segura para hacer la tarea encomendada por su maestra.

Sesión 23

Inicio: Llegó al salón sonriendo. Saludó. Se despidió de su mamá. Entró dispuesta a empezar a trabajar.

Desarrollo: La actividad de ese día se centró en el reconocimiento de palabras y su colocación en el lugar correcto para formar una frase. Este tipo de actividad le gustó mucho. Las realizó muy rápido. Después de formar las frases las leyó, corroborando que las escribió en el lugar adecuado.

Cierre: Al despedirnos, se le informó que la próxima sesión sería la última, pero que no se preocupara, que lo que aprendió en estas sesiones le servirá para continuar aprendiendo en su escuela. Prometió que lo pensaría.

Sesión 24

Inicio: Desde que llegó se notaba que estaba un poco triste. La abracé diciéndole que aunque hayamos terminado nuestro programa, cuando ella quiera puede acercarse y con gusto se le ayudará. Que tenga confianza en los resultados que ha obtenido y que siga aprendiendo. Sonrió. Comentó que ya estaba lista para trabajar. Nos dispusimos a realizar la última sesión del programa de intervención.

Desarrollo: En esta ocasión se le entregó una hoja con varias palabras. Primero leyó las palabras. Después, separó cada una de las palabras en sílabas; las contó y anotó. Posteriormente, las separó en letras y las anotó. Esta actividad pudo realizarla fácilmente y en poco tiempo.

Cierre: Entregó la hoja después de haber realizado la actividad. Nos despedimos cálidamente. Se notaba su tristeza al despedirse. Fue difícil la despedida, ya que establecimos una buena relación.

Análisis de las 24 sesiones del programa de intervención:

Durante el desarrollo de las primeras dos sesiones del programa de intervención, las cuales se llevaron a cabo dos veces por semana, se observó que la niña se mostraba tímida, hablaba poco. Además, se ponía muy nerviosa al darle las instrucciones para que realizara las actividades planeadas. Al preguntarle el motivo de su actitud, refirió que en varias ocasiones durante sus clases, no lograba terminar los ejercicios de copia y dictado que su maestra le ponía en la escuela. Entonces, la maestra le llamaba la atención o mandaba recados a su mamá y eso la angustiaba. Se sentía frustrada por esa situación. Por este motivo, se consideró conveniente motivarla en cada una de las sesiones fortaleciendo su autoestima para que se tuviera confianza y pudiera realizar mejor las actividades planeadas en el programa de intervención, así como sus tareas escolares.

Asimismo, se hicieron algunas actividades lúdicas antes de realizar los ejercicios planeados en cada una de las sesiones. Al terminar cada una de las actividades se reforzaba positivamente a la niña, haciéndole comentarios halagadores para motivarla. Se le decía que lo había hecho muy bien, que cada vez podía hacerlo mejor, que continuara trabajando así. Se recomendó a su mamá que hiciera lo mismo, que la motivara en todas las tareas que realizara en casa. El cambio fue notándose paulatinamente durante el desarrollo del programa de intervención.

Cabe mencionar que la niña siempre estuvo dispuesta a trabajar. Le gustaba mucho participar en las actividades. Era curiosa y hacía cuestionamientos muy atinados. Le preocupaba no realizar bien las tareas y ponía empeño en aprender. Comprendía rápido las instrucciones al hacérselas en forma oral; si tenía que leerlas, tardaba un poco en comprenderlas, ya que leía muy despacio, sobretodo, en las primeras sesiones. Por este motivo, todas las instrucciones se le leyeron.

En las primeras dos sesiones se le pidió que trazara unas líneas para recorrer los caminos que se le indicaban. Trazó las líneas un poco chuecas, pero sin salirse del camino. En las sesiones tres y cuatro tenía que identificar las figuras geométricas del cuadrado y óvalo, lo hizo sin problema. También tenía que trazar el contorno, al hacerlo se salía mucho. En las sesiones cinco y diez tenía que trazar líneas sin guía, las líneas las hizo chuecas y de diferente tamaño, en la sesión cinco, pero ya en la sesión diez pudo trazarlas mejor y de tamaño más uniforme. En la sesión seis el objetivo era ubicarse en el espacio, observando varios objetos e identificar los que estaban en la misma posición, solo se equivocó en uno de los objetos. En las sesiones siete y nueve la niña tenía que completar figuras que no estaban terminadas. Lo hizo trazando las líneas un poco chuecas. En la sesión ocho tenía que descubrir y colorear

las figuras que estaban ocultas o superpuestas en otras. Se tardó un poco en encontrar las figuras ocultas, pero al final pudo hacerlo. La sesión once tuvo por objetivo el comparar el tamaño de diversas figuras geométricas, lo hizo sin ningún problema. En la sesión doce tenía que inferir una secuencia temporal, no tuvo problemas para realizarla. En las sesiones trece y catorce tenía que reconocer y leer vocales y consonantes, lo pudo realizar sin problemas. Las actividades de las sesiones quince, dieciséis y diecisiete fueron de reconocimiento y lectura de sílabas, la identificó y leyó correctamente. En la sesión dieciocho la niña escribió palabras con varias consonantes y vocales, lo hizo despacio, pero sin errores. De las sesiones diecinueve a la veintidós la niña tuvo que completar frases y palabras, para hacerlo tuvo que leer. Leyó despacio para no equivocarse. Completó las palabras y frases correctamente. En la sesión veintitrés la niña tuvo que reconocer algunas palabras y colocarlas en el lugar adecuado. Las leyó y las fue colocando poco a poco en su lugar. En la última sesión separó palabras en sílabas y letras, esta actividad le gustó mucho y la hizo muy rápido.

Análisis de resultados del pretest-postest

A continuación se muestra el análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de intervención psicopedagógico, diseñado para fortalecer la percepción visual de una niña de primer grado de primaria, ya que presentaba un déficit en esa área; por este motivo, no había alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura. La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos; nos ayuda a aprender a leer y escribir, aprender la ortografía, realizar operaciones aritméticas y a desarrollar otras habilidades necesarias para realizar con éxito las tareas escolares. De este modo, si la niña tenía un déficit perceptual, no podía aprender a leer y escribir, era necesario apoyarla para que desarrollara todas habilidades en las que presentaba inmadurez y que eran necesarias para dicho aprendizaje.

Durante la aplicación del pretest se observó que la niña al realizar la copia, el dictado y la lectura cometía errores como inversión, omisión y sustitución de letras. No estaba ubicada espacialmente. Las letras no las hacía de un tamaño uniforme. Le costaba mucho trabajo realizar trazos. Al revisar sus cuadernos se notó que tenía varios trabajos sin terminar. Anotaciones de “no trabajó”. Ejercicios con errores. Así como recados de la maestra de grupo dirigidos a la madre de la niña.

Iniciamos el programa de intervención que estuvo conformado por 24 sesiones dividido en dos etapas. Para la primera etapa del programa de intervención y tomando en cuenta el resultado obtenido en el pretest, se eligieron actividades planteadas por Frostig (2006), en su programa de percepción visual, en el nivel básico e intermedio. Estos programas consideraban todas las facultades perceptuales. Esta etapa estuvo formada por 11 sesiones con ejercicios de coordinación visomotriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual, posición en el espacio y relaciones espaciales. Al realizar la niña éstos ejercicios pudimos notar que le era difícil llevarlos a cabo. Se salía mucho del contorno al colorear. Los trazos los hacía en forma irregular. Asimismo, no podía ubicarse fácilmente en el espacio. Para llevar a cabo la segunda etapa del programa de intervención, se eligieron ejercicios propios de lectoescritura, apoyados en las actividades planteadas por Fernández (1985) y Vallés (1995). En las primeras sesiones identificó sin problema las vocales y consonantes. Empezó a formar palabras, dividiéndolas en sílabas. En las últimas sesiones formó frases sencillas y pudo leerlas. Durante la realización del programa de intervención se le reforzó socialmente, ya que se consideró conveniente motivarla ya que le faltaba seguridad y confianza para realizar sus actividades.

Después de la aplicación del programa de intervención psicopedagógico aplicamos el postest. Durante su realización se pudo observar que la niña tuvo una mejor coordinación del movimiento de ojos y manos al efectuar trazos. Al colorear las figuras ya no se salía del contorno. En el dictado y copia de vocales, consonantes, palabras, frases y de un verso no cometió sustituciones, inversiones u omisiones. Solamente en el dictado de enunciado tuvo un error. Pudo ubicarse mejor en el espacio, escribió en el cuadro correspondiente y la letra pudo hacerla de un tamaño uniforme.

Al contrastar los resultados obtenidos en el pretest-postest observamos una diferencia significativa. Analizando cuantitativamente el pretest-postest, encontramos que obtuvo 67 aciertos, de un total de 103; al realizar el postest, obtuvo 102 aciertos, de un total de 103. En cuanto a los errores que cometió en el pretest, encontramos que fueron 39; en cambio en el postest solamente cometió un error. De acuerdo con estos resultados podemos afirmar que el objetivo de este trabajo se logró, al diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico para apoyar a desarrollar las habilidades necesarias para que una niña de primer grado de primaria pudiera alcanzar el mismo nivel que tienen sus compañeros de grupo en el aprendizaje de la lectoescritura. Cabe destacar que la niña mejoró notablemente en percepción visual general, y en particular en: coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y relaciones espaciales.

Para realizar el análisis cualitativo de pretest- postest contrastamos los dictados de un enunciado y de un verso, distinguiendo la mejoría lograda por la niña. Puede observarse en el postest, que disminuyó el tamaño de la letra, no cometió sustituciones, omisiones o inversiones de las letras. Además, se ubica dentro del cuadro al escribir las letras. De esta manera, destacamos el logro alcanzado por la niña con la aplicación del programa de intervención psicopedagógico diseñado para apoyarla a desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar la lectoescritura. Cabe mencionar, que este programa fue aplicado en forma preventiva, ya que no se puede hablar de un problema o un trastorno de aprendizaje en lectoescritura, ya que por la edad cronológica de la niña, apenas está en el proceso de aprender a leer y escribir. Sin embargo, se logró que desarrollara su percepción visual, de tal manera que sea más fácil para ella acceder a dicho aprendizaje.

Conclusiones

El presente programa de intervención fue diseñado a partir de la evaluación psicopedagógica que se realizó a una alumna de primero de primaria. La maestra de grupo solicitó a la madre de la alumna que la llevara con un especialista ya que en su opinión la niña tenía problemas en lectoescritura.

Se utilizaron instrumentos como entrevistas a la madre y a la niña para obtener información acerca de su contexto familiar, social y educativo. Después, se realizó el psicodiagnóstico, empleando una batería de pruebas para conocer su coeficiente intelectual, su madurez mental, su percepción visomotora y un pretest para determinar si presentaba dificultad en alguna de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

Al analizar el resultado del psicodiagnóstico se observó que presentaba dificultades en las áreas de percepción visual general; coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, posición en el espacio y relaciones espaciales. Además, se distraía muy fácilmente. Al realizar la copia y el dictado cometía omisiones, sustituciones e inversiones de letras.

Se percibió durante la evaluación que la niña era muy insegura al realizar cualquier actividad. Mostraba mucho nerviosismo, al dirigirse a ella y darle alguna indicación. Esto puede ser motivado por la actitud de la maestra, ya que en lugar de apoyarla, la castigaba por no poder realizar bien las tareas.

Las actividades de este programa de intervención fueron diseñadas para fortalecer las habilidades en percepción visual general, necesarias para lograr la adquisición de la lectoescritura, de una manera sencilla y agradable. Este programa no sólo puede aplicarse a la niña para la que fue diseñado, sino que puede aplicarse a otros niños que no hayan adquirido éstas habilidades. Se recomienda que se aplique en forma preventiva, como se hizo en este caso.

Durante la intervención psicopedagógica pudo notarse el progreso que la niña fue logrando. En cuanto al aprendizaje, se puede observar que en el postest obtuvo mejor puntuación. Desarrolló una mejor coordinación visomotriz, lo que le permitió copiar y escribir adecuadamente palabras y frases pequeñas. Adquirió la posición y relación en el espacio, necesarias para no omitir, sustituir o invertir letras y palabras. Pudo discriminar la figura-fondo, lo que le permitió estar más atenta a la actividad que tenía que realizar en ese momento. Asimismo, logró tener una mejor constancia perceptual, por lo que realizar las letras de un tamaño más uniforme. Al percibir la inseguridad que la niña presentaba al realizar las actividades durante el programa de intervención, se recomendó a la madre que motivara a la niña en casa al mismo

tiempo que se hacía durante las sesiones. Así lo hizo y el resultado fue notable. Su autoestima fue mejorando poco a poco, al poder realizar mejor los ejercicios y tareas escolares.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es que debe haber mucha comunicación entre la familia y la escuela, ya que ambos son los responsables del desarrollo emocional y escolar de los niños. La familia es la responsable de la educación de los niños durante los primeros años de edad. Posteriormente, la escuela viene a complementarla, por ese motivo deben estar en constante comunicación. Asimismo, los profesores pueden influir en la percepción, sentimientos, y actitudes de los niños para la formación del autoconcepto. Al igual que pueden ayudarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje facilitándoles la integración al grupo.

Por este motivo, se consideró necesario que la niña durante la aplicación del programa de intervención psicopedagógico fuera motivada mientras realizara las actividades en las sesiones, y por su madre, en las tareas escolares. Eso favoreció que se lograra el objetivo de este programa, ya que la niña pudo realizar más fácilmente todas las actividades.

En las últimas sesiones de la intervención psicopedagógica logró leer y escribir palabras y frases sencillas sin errores. Se recomienda que se continúe apoyándola en el desarrollo de las habilidades de reconocimiento y discriminación visuales necesarios para que continúe con el aprendizaje de la lectoescritura.

Por todo lo mencionado anteriormente podemos concluir que los objetivos del presente programa de intervención psicopedagógico se han logrado, ya que la alumna de primaria para la que fue diseñado ha mejorado notablemente en percepción visual general, y en coordinación visomotriz, percepción de figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales, lo que puede observarse claramente en el contraste de los resultados del pretest-postest.

REFERENCIAS

- Álvarez, R. (1983). El modelo de intervención por programas. Adaptaciones una revisión. *Revista de Investigación Educativa*. Número 16 (2).
- Aragón, L. (2007). *Evaluación y tratamiento de niños disléxicos*. México: Trillas.
- Arné G. (2000). La identificación de las necesidades educativas especiales del alumno: modelo, criterios e instrumentos. *Revista de educación especial*.
- Ahumada, R., Montenegro A. (2005). *Juguemos a leer*. Manual de ejercicios. México: Trillas.
- Bassedas, E. (1997). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, J. R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bertalanffy, V. L. (1986). *Perspectivas en la teoría general de los sistemas*. Madrid: Alianza.
- Bourges, S. (1984). *Tests para el psicodiagnóstico infantil: Elección e interpretación de pruebas*. España: Cincel.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo*. México: Alfa Omega.
- Castanedo, C. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención*. España: CCS.
- Coll, C. (1988). *Constructivismo social: un paradigma en formación*. España: Grao.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México. Paidós.
- Coll, C. (1999). *El constructivismo en el aula*. España: Grao.

- Condemarín, M. (1978). *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Santiago: Andrés Bello.
- Dockrell, J. Y Mc Shane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M.E. (1990). *El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica*. Argentina: Didáctica.
- Durivage, J. (200). *Educación y psicomotricidad*. México. Trillas.
- Ezcurra, M. (1997). *Menores con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales*. Antología de Ararú. México: SEP.
- Fernández, F. (1985). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1992). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. y Gómez M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Frostig, M. (2006). *Programa para el desarrollo de la percepción visual, con instrucciones detalladas para la aplicación de los niveles elemental, intermedio y avanzado. Figuras y formas*. México: Médica Panamericana, S.A. de C.V.
- Fuentes, T. (2002). *Facilito*. México. El manual moderno.
- García, P. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: Universitat 44.
- García, J. y González D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Volumen II. España: EOS.

- Garrido, L.J. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. España. CEPE.
- González, E. (2007). *Aprendizajes y diversidad educativa*. Madrid: CCS.
- Gómez, M. (1997). *Los primeros años del niño en la escuela primaria*. México: SEP.
- Gross, R. (2007). *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. México.
- Jiménez, J., Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de lectoescritura*. España: Síntesis.
- Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1996). *La evaluación psicopedagógica: Modelo de orientaciones, instrumentos*. Madrid: MEC.
- Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE, S.A.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Grao.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista*. Barcelona: Alianza.
- Mucchielli, R. (1984). *Causas, diagnóstico y reeducación*. España: Cincel, S.A.
- Narvarte, E. (2009). *Lectoescritura. Aprendizaje integral*. España: Tercera Generación, S.A. de C.V.
- Nieto, M. (2008). *El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura*. México: Programas Educativos S.A. de C.V.
- Pérez C. y Prieto S. (1999). *Más allá de la Integración hacia la Escuela Inclusiva*. España: Universidad de Murcia.

- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rivas, R. y Fernández, P. (2004). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. España: Pirámide.
- Salgado, A. y Espinoza, N. (2009). *Dificultades infantiles de aprendizaje*. España: Grupo cultural.
- Salvador, M. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Solloa, L. (2006). *Los trastornos psicológicos en el niño*. México: Trillas.
- Trigo, J. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Sevilla: Guadalmena.
- Vallés, A. (1995). *Recuperación de las dificultades lectoescritoras*. España: Escuela Española.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- <http://www.nataliacalderon.com/concienciafonologica-g-91.xhtml>. Disponible en red.
Fecha de revisión: septiembre 20 de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1.- Pruebas de lectoescritura

ANEXO 2.- Entrevista psicológica a la madre

ANEXO 3.- Entrevista Psicológica a la alumna

ANEXO 4.- Carta descriptiva

PRUEBAS DE LECTOESCRITURA

El pretest y posttest consistió en varios dictados, copias y una lectura para detectar con precisión en qué área radica su dificultad para la lectoescritura.

A continuación se enlistan los dictados aplicados:

- e) Dictado de letras, palabras y enunciados.
- f) Dictado de las letras b, s, p, m, d.
- g) Dictado de las palabras sapo, cama, dedo, baúl y papá.
- h) Dictado del enunciado “El gemelo de Luis es más chico que él”.
- i) Dictado de un verso sin título del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas.

También se le pidió a la niña que realizara algunas copias, por ejemplo:

- Copia de las sílabas bre, col, los, pus, gal, gris, be, dio, cru y jo.
- Copia de las palabras Nora, raro, jirafa, pregunta, número, mañana, fábula, orejas, gusano, blancura.
- Copia del enunciado “El tiempo en otoño es delicioso. No hace frío ni calor, y hay flores y pájaros.
- Copia del verso Los patitos del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas.
- La lectura de unos versos sin título del libro “Juguemos a leer”. Manual de ejercicios. Editorial Trillas (Anexo 1).

Anexo 2

ENTREVISTA A LA MADRE

DATOS GENERALES

1.- Nombre del niño _____

2.- Domicilio _____

3.- Teléfono _____

4.- Edad _____

5.- Fecha de nacimiento _____

6.- Grado que cursa _____

7.- Motivo de la consulta (especificar síntomas, manifestaciones conductuales, fuentes de remisión, tratamientos que ha recibido, especialistas que se han ocupadas del caso):

8.- ¿Qué espera recibir al acudir a este servicio?

9.- Nombre del padre _____

10.- Edad _____

11.- Grado máximo de estudios _____

12.- Ocupación _____

13.- Nombre de la madre _____

14.- Edad _____

15.- Grado máximo de estudios _____

16.- Ocupación _____

17.- Estado civil de los padres _____

18.- ¿Cuántos hermanos tiene el niño? _____

19.- Lugar que ocupa entre los hermanos del mayor a menor _____

20.- ¿Con quién vive actualmente el niño? _____

DESARROLLO Y HABITOS INFANTILES

21.- Edad de la madre durante el embarazo _____

22.- El embarazo fue deseado:

a) Por ambos padres _____ b) Sólo por la madre _____

c) Sólo por el padre _____ d) Indeseado _____

23.- Duración del embarazo _____

24.- Estado de salud de la madre durante el embarazo:

a) Bueno _____ b) Regular _____ c) Malo _____

25.- Mencione si la madre padeció alguna enfermedad importante durante el embarazo que hubiera requerido atención con medicamento o con reposo:

26.- Tipo de parto:

a) Natural _____ b) Psicoprofiláctico _____ c) Cesárea _____

27.- ¿Hubo alguna complicación en el parto? ¿Cuál?

28.- ¿Cuál fue el peso del niño al nacer? _____

29.- ¿Cuál fue la talla del niño al nacer? _____

30.- Después del parto, ¿ha presentado el niño alguno de los siguientes problemas?

Anoxia _____ Epilepsia _____ Encefalitis _____

Desnutrición _____ Meningitis _____ Lesión cerebral _____

Problemas en el oído _____ Problemas en la vista _____

31.- Indique cuántos años tenía el niño cuando por primera vez:

Se sentó _____ Gateó _____ Se mantuvo de pie _____

Caminó _____ Logró control de esfínteres diurno _____

Logró control de esfínteres nocturno _____

32.- ¿Se detectaron en el niño problemas durante su desarrollo? Especifique:

Para hablar _____ Para caminar _____ Para moverse _____

De conducta _____ Otros _____

33.- Aparte de las escolares, ¿qué actividades acostumbra realizar el niño?

34.- ¿Qué hábitos de sueño tiene? _____

35.- Estado de salud actual del niño _____

HISTORIA EDUCACIONAL

36.- ¿Tuvo el niño problemas de lenguaje antes de los cuatro años?

37.- ¿Presenta actualmente algún problema de lenguaje?

38.- ¿Cursó el jardín de niños? _____

39.- ¿Las maestras le informaron en alguna ocasión que el niño presentaba algún problema? Describa en qué consistía éste:

Lenguaje: _____

Atención: _____

Conducta (desobediente, hiperactivo, mal comportamiento, agresivo, otro)

No entendía las instrucciones _____

No trabajaba _____

No asimilaba los conceptos _____

No aprendía lo que se le enseñaba _____

40.- ¿A qué edad ingresó a la escuela primaria? Preguntar por qué si lo amerita.

41.- Desde que el niño ingresó a la primaria, ¿sus profesores le han reportado alguno de los problemas que antes se mencionan?

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

43.- ¿A partir de qué año escolar empezó el niño a presentar problemas en la escuela y qué fue lo que al respecto le informó su profesor?

44.- El niño actualmente

Lee:

Sin dificultad _____

Con pequeñas dificultades _____

Se equivoca mucho _____

Casi no puede hacerlo _____

No se le entiende nada _____

Copia:

Sin dificultad _____

Con pequeñas dificultades _____

Se equivoca mucho _____

Casi no puede hacerlo _____

No se le entiende nada _____

Toma dictado:

Sin dificultad _____

Con pequeñas dificultades _____

Se equivoca mucho _____

Casi no puede hacerlo _____

No se le entiende nada _____

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

46.- ¿Usted, su esposo o algún familiar tuvieron en su niñez problemas de lenguaje?

Describe en qué consistía el problema:

47.- ¿Usted, su esposo o algún familiar tuvieron en su niñez problemas similares a los de su hijo o de otro tipo? Descríbalos:

RELACIONES INTERPERSONALES

48.- En la escuela, ¿tiene el niño problemas para relacionarse con sus compañeros?

¿Por qué? _____

49.- ¿Tiene amigos?

a) No _____ b) Sí _____ ¿Cuántos? _____ Sexo _____

50.- ¿A qué juega con ellos por lo regular?

¿Cuánto tiempo? _____ ¿Dónde? _____

51.- ¿Le gusta ir a la escuela? _____ ¿Sabe usted por qué?

52.- ¿En qué materias tiene problemas el niño?

53.- ¿Su hijo tiene o ha tenido problemas con algún maestro? No _____ Sí _____

Describe el tipo de dificultades:

54.- ¿Tiene dificultades en su casa, con papá o con mamá, a causa de sus problemas en la escuela? Describe el tipo de dificultades:

55.- Describe cómo hace la tarea el niño desde que se le indica que la inicie hasta que la termina:

56.- ¿Qué opina el niño de su problema?

Anexo 3

ENTREVISTA CON LA NIÑA

- 1.- ¿Cómo te llamas? _____
- 2.- ¿Cómo se llaman tus papás? _____
- 3.- ¿Cuántos hermanos tienes? _____
- 4.- ¿Qué tipo de actividades te gusta realizar? _____
- 5.- ¿Cómo te llevas con tus papás? _____
- 6.- ¿Cómo te llevas con tus hermanos? _____
- 7.- ¿Juegas con tu mamá? _____
- 8.- ¿Juegas con tu papá? _____
- 9.- ¿Juegas con tus hermanos? _____
- 10.- ¿Tienes amigos? ¿Cómo se llaman? _____
- 11.- ¿A qué juegas con tus amigos? _____
- 12.- ¿Te gusta la escuela? _____
- 13.- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? _____
- 14.- ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela? _____
- 15.- ¿Tienes dificultad para aprender lo que te enseñan en la escuela? _____
- 16.- ¿Tienes dificultades con tu papá o con tu mamá, a causa de tus problemas en la escuela? _____
- 17.- ¿Tienes o has tenido dificultades con tus maestros? Describe cuáles dificultades y por qué:

- 18.- ¿Has tenido algún problema con tus compañeros? Describe qué problemas:

- 19.- ¿Sabes por qué te trajeron tus papás? _____
- 20.- ¿Qué piensas de esto? _____

ANEXO 4

CARTA DESCRIPTIVA

Sesión No. 1

Objetivo general: Correlacionar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
<p>Dibujar entre líneas</p>	<p>Se pedirá a la niña que observe el dibujo de un niño que tiene apetito y con un lápiz le muestre el camino para ir a buscar su comida. En el ejercicio 3 se darán indicaciones similares, pero ahora cada camino lo recorrerá con diferentes colores en busca de una manzana, una zanahoria y una paleta.</p> <p>En el ejercicio 5 se pedirá a la niña que observe la lámina y le ayude al niño a recorrer con un lápiz de color el camino en busca de un regalo.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 2,3 y 5 Nivel elemental.</p>	<p>50 min.</p>

Sesión No. 2

Objetivo general: Desarrollar la capacidad del niño para enfocar su atención en los estímulos adecuados.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
<p>Líneas que se interceptan</p>	<p>Se mostrará una lámina. Se explicará que ella debe caminar por la acera y el automóvil por la calle. Debe seguir la línea de la acera con color café y el de la calle con color azul.</p> <p>Se le mostrará una lámina con el dibujo de tres sogas mezcladas. Una tiene agarraderas en forma de triángulo. ¿Puedes encontrarla? Las señalará con el dedo. Deberá colorear con color rojo las agarraderas y la línea que las une. Las agarraderas en forma de rectángulo las coloreará con lápiz verde al igual que la línea que las une. Las agarraderas en forma de círculo y la cuerda correspondiente las marcará con color café.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 16 y 26 Nivel elemental. Lápiz. Goma. Colores.</p>	<p>50 min.</p>

Sesión No. 3

Objetivo general: Comprender qué se entiende por contorno y trazado. Reconocer figuras geométricas.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Reconocer formas geométricas	<p>En la lámina observará la figura que está arriba. Se explicará que es un cuadrado que tiene 4 lados iguales. Dibujará el contorno del cuadrado con color azul. Debajo de las líneas hay otros dos cuadrados. Deberá trazar el contorno con el color azul. Además hay un círculo que tiene que recorrer con el dedo y después trazarlo con color rojo.</p> <p>En el ejercicio 18. En la parte superior de la página hay un triángulo. Tiene tres ángulos. Trazarlos con un lápiz de color rojo. Debajo de la línea hay dos triángulos. Tocarlos con el dedo y después colorearlos con lápiz de color verde. Los cuadrados, trazarlos con lápiz color rojo.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 17 y 18. Nivel elemental.</p> <p>Lápiz.</p> <p>Goma.</p> <p>Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 4

Objetivo general: Reconocer figuras geométricas, dentro de otras imágenes.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Reconocer formas geométricas	<p>En la parte superior de la hoja hay un óvalo. Se preguntará: ¿crees que se parece a un huevo? Trazar los óvalos de la parte de debajo de las líneas con color rojo. Las otras figuras se colorearán con diferentes colores.</p> <p>Las indicaciones del ejercicio 29 serán trazar los óvalos que se encuentren en el cuerpo de los patos con lápiz color rojo. En el dibujo hay ocultos varios triángulos. Colorearlos con color rojo.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 28 y 29. Nivel elemental. Lápiz. Goma. Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 5

Objetivo general: Aprender a trazar líneas sin la ayuda de límites marcados.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Dibujo sin guías	<p>Se le mostrará una lámina y se le pedirá que observe que hay una hilera de paletas. La de la izquierda tiene su palito. Se le dirá: a ver si puedes dibujar el palito de las otras paletas.</p> <p>Indicaciones similares a las del ejercicio 58, pero en esta lámina son calabazas. La calabaza del lado izquierdo tiene su palito. A ver si puedes dibujar el palito a las otras calabazas.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 58 y 60. Nivel elemental. Lápiz. Goma. Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 6

Objetivo general: Comprender los conceptos igual y diferente, ubicándose en la posición en el espacio.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Inversiones y rotaciones	<p>Mira la hilera de dibujos de arriba. ¿Ves la jarra que aparece en el recuadro? Observa la hilera de jarras y ve si puedes encontrar una que esté en idéntica posición que la que está a la izquierda. Si la encuentras márcala con un lápiz.</p> <p>En el segundo ejercicio veamos primero la hilera superior de dibujos. A la izquierda hay una carpa con una puerta. En la misma hilera hay otras carpas, pero sólo una está en la misma posición que la de la izquierda. Si la encuentras márcala con un lápiz.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 1 y 17. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 7

Objetivo general: Completar figuras que no están terminadas.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Completar figuras.	<p>Mira primero la parte superior de la página. A la izquierda de la línea doble verás un círculo con una parte sombreada. A la derecha hay un círculo igual, pero no tiene sombreada ninguna parte. A ver si puedes colorear la parte que está sombreada en el primer círculo.</p> <p>Mira las dos figuras que se hallan en la parte de arriba de la página. La forma de la izquierda de la doble línea es un cuadrado al que lo cruza una línea. La figura de la derecha es un cuadrado que no tiene línea, pero sí dos marcas que indican dónde debería empezar y terminar ésta. Ve si puedes dibujar esa línea en el cuadrado de la derecha pero que sea igual al de la izquierda. Haz lo mismo con las dos figuras siguientes.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 25 y 32. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 8

Objetivo general: Delinear y descubrir figuras que están superpuestas u ocultas en otras.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
<p>Figuras superpuestas u ocultas.</p>	<p>En este dibujo aparecen cinco copas en un estante. Debes pintarlas con diferentes colores. La copa de la izquierda coloréala con un lápiz de color rojo. Continúa con el resto de las copas usando diferentes colores.</p> <p>Este es el dibujo de un payaso. En el recuadro de la parte superior de la página hay una figura. Delinea primero la forma. Mira el payaso otra vez. Si te fijas bien podrás ver las formas como las del recuadro. Delinea todas las figuras que puedas encontrar iguales a las del recuadro.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 34 y 37. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	<p>50 min.</p>

Sesión No. 9

Objetivo general: Completar figuras.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Completar figuras.	<p>Hay que completar figuras; en el recuadro de la parte superior aparece el dibujo de una pequeña cometa. Se debe dibujar la línea que falta.</p> <p>En el dibujo de la izquierda hay una cometa grande; a la derecha vemos el dibujo de otra, pero le faltan algunas líneas. Hay que dibujar las líneas faltantes.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 64 y 65. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 10

Objetivo general: Trazar líneas sin ayuda de límites previamente marcados.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
<p>Dibujo de líneas rectas sin guías</p>	<p>En esta página hay cuatro niños parados en fila. Mira el de la izquierda. El dibujo está completo, pero al de al lado le faltan algunas líneas de los brazos. Hay que dibujárselas.</p> <p>En este dibujo a la izquierda hay una escalera, pero mira la que está al lado; no se parece a la primera, pues le falta una parte. Será mejor dibujársela para que no se caiga.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 68 y 69. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	<p>50 min.</p>

Sesión No. 11

Objetivo general: Comparar el tamaño de diversas figuras geométricas.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Constancia de la forma.	<p>Arriba de las líneas de la parte superior de la página hay un cuadrado. Debajo de las líneas hay más cuadrados. Algunos son de tamaño mediano como el de arriba, otros son grandes, y algunos son pequeños. Se debe marcar el cuadrado que está arriba de las líneas y después marcar todos los cuadrados de tamaño mediano que puedan encontrar.</p> <p>Arriba de las líneas de la parte superior de la página pueden ver una forma que se llama rombo. Debajo de las líneas hay más rombos; algunos son tan grandes como el de arriba, otros pequeños, y otros tienen tamaño mediano. Marca el que está arriba de las líneas, y marca los otros rombos grandes que encuentres.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig ejercicios 70 y 71. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	50 min.

Sesión No. 12

Objetivo general: Inferir una secuencia temporal.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
<p>Completar secuencias</p>	<p>Observa, hay cuatro hileras de cuentas. Veamos primero la hilera de arriba. ¿Qué formas ves? Correcto, una cuenta redonda, después una cuadrada, una redonda y otra vez una cuadrada. ¿Cuál crees que debe ir ahora? Cierto, una redonda. Dibújala.</p> <p>Mira ahora la hilera siguiente. ¿Qué ves? Sí, dos cuentas redondas, después una cuadrada, luego dos redondas. ¿Cuál le sigue? Correcto: una cuadrada. Dibújala.</p> <p>En la siguiente hilera. ¿Qué ves? Correcto, dos triángulos, después una redonda, luego dos triángulos. ¿Cuál sigue? Sí, una redonda. Dibújala.</p>	<p>Libro Figuras y Formas. Marianne Frostig. Ejercicio 73. Nivel Intermedio. Lápiz. Goma. Colores.</p>	<p>50 min.</p>

Sesión No. 13

Objetivo general: Reconocer y leer las vocales.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Reconoci- miento y lectura de las vocales.	Se mostrará una hoja con 12 columnas y 7 filas de vocales. Se pedirá que lea las vocales. Encierra en un círculo la letra a. Tacha la letra i.	Fichas de recuperación de la dislexia. Fernández B. María Fernanda. Pág. 27.	50 min.

Sesión No. 14

Objetivo general: Reconocer y leer consonantes.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Lectura de consonantes.	Se le dará una hoja con las letras p, q, b, d, g. Se le pedirá que encierre en un círculo la letra d. Encierra en un recuadro la letra b.	Fichas de recuperación de la dislexia. Fernández B. María Fernanda. Pág. 38.	50 min.

Sesión No. 15

Objetivo general: Reconocer y leer sílabas.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Lectura de sílabas.	<p>Deberá leer estas sílabas.</p> <p>Tachará la sílaba po y encerrará en un círculo la sílaba mu.</p> <p>Leerá varias sílabas. Tachará la sílaba se.</p> <p>Encerrará en un círculo la sílaba to.</p>	<p>Fichas de recuperación de la dislexia.</p> <p>Fernández B. María Fernanda. Págs. 40 y 42.</p>	50 min.

Sesión No. 16

Objetivo general: Reconocer y leer sílabas.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Lectura de sílabas.	<p>Leerá estas sílabas.</p> <p>Tachará la sílaba be.</p> <p>Encierra en un círculo la sílaba de.</p> <p>Leerá estas sílabas.</p> <p>Tachar la sílaba da.</p> <p>Encerrará en un círculo la sílaba la.</p>	<p>Fichas de recuperación de la dislexia.</p> <p>Fernández B. María Fernanda. Págs. 43 y 44.</p>	50 min.

Sesión No. 17

Objetivo general: Reconocer y leer sílabas.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Lectura de sílabas.	<p>Deberá leer estas sílabas. Tachará la sílaba be y encerrará en un círculo la sílaba pa.</p> <p>Leerá las siguientes sílabas. Encerrará en un círculo las sílabas bla y rodeará con un cuadrado las sílabas bal.</p>	<p>Fichas de recuperación de la dislexia. Fernández B. María Fernanda. Pág. 46.</p> <p>Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 9</p>	50 min.

Sesión No. 18

Objetivo general: Escribir palabras que tengan varias consonantes y vocales.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Dictados de palabras con las letras m y n.	Se le dictarán varias palabras que tienen las letras m y n.	Fichas de recuperación de la dislexia. Fernández B. María Fernanda. Pág. 63.	50 min.
Dictados de palabras con las letras d y b.	Se le dictarán varias palabras que tienen las letras d y b.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 9.	

Sesión No. 19

Objetivo general: Completar frases.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Completar las frases.	Se le dará una hoja y deberá unir las palabras que empiezan por la misma sílaba y completar las frases.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 11.	50 min.

Sesión No. 20

Objetivo general: Completar palabras.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Palabras incompletas	Se le dará una hoja que tiene palabras incompletas. Deberá completar las palabras con cla, cle, cli, clo, clu o cal, col, cul, cel, cil.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 23.	50 min.

Sesión No. 21

Objetivo general: Completar frases y palabras.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Frases incompletas	Uneirá las palabras que empiezan por la misma sílaba y completará las frases.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 27.	50 min.

Sesión No. 22

Objetivo general: Completar palabras.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Frases incompletas	Completa las palabras con fra, fre, fri, fro, fru o far, fer, fir, for, fur.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 30.	50 min.

Sesión No. 23

Objetivo general: Reconocer palabras y colocarlas en el lugar adecuado.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Frases incompletas.	Señalará las palabras correctas, y las escribirá para formar una frase.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 31.	50 min.

Sesión No. 24

Objetivo general: Separar palabras en sílabas y letras.

Actividad	Desarrollo	Material	Tiempo
Separación de palabras en sílabas.	Separará cada palabra en sílabas, las contará y anotará. Después las separará en letras y las anotará también.	Libro Recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia Nivel 2. Antonio Vallés Arándiga. Editorial Escuela Española. Pág. 58.	50 min.