# UNIVERSIDAD DE LOS HEMISFERIOS

**FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES**

**“Manual para profesores enfocado a la re-educación de la lectoescritura de niños de siete a quince años de edad en sectores vulnerables del Norte de Quito”**

**PROYECTO FINAL PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TITULO DE LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**PÉREZ SANTILLÁN EMILIA AIDEGART**

**DIRECTORA:**

**MABEL AGURTO MEJÍA**

**QUITO, 02 DE ABRIL DEL 2012**

# ÍNDICE

DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DE NORMA ÉTICA Y DERECHOS ..... 6

INTRODUCCIÓN ..... 7

Objetivo general ..... 8

Objetivos específicos ..... 8

JUSTIFICACIÓN ..... 9

CAPÍTULO II ..... 10

MARCO TEÓRICO ..... 10

APRESTAMIENTO, FUNCIONES BÁSICAS, EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA. ..... 10

LECTOESCRITURA ..... 24

MÉTODOS DE ENSEÑANZA ..... 27

**7.2. Método silábico** ..... 32

**7.3. Método fonético** ..... 34

**7.4. Método global** ..... 37

**Método de la palabra generadora** ..... 39

**Método psicogenético (o de la psicogénesis)** ..... 40

**Hipótesis presilábica** ..... 40

PRINCIPALES PROBLEMAS Y TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA ..... 45

TRASTORNO DE LA LECTURA ..... 48

Dislexia ..... 48

TRASTORNOS DE LA EXPRESIÓN GRAFICA ..... 59

Disgrafia ..... 60

Disortografia ..... 68

CAPÍTULO II ..... 74

MARCO METODOLÓGICO ..... 74

Consentimiento ..... 74

Población ..... 74

La segunda etapa, el trabajo con los profesores, se presentará en este capítulo seguidamente de los instrumentos y fuentes de información. ..... 74

Instrumentos y fuentes de información ..... 74

Análisis de resultados obtenidos del trabajo con los profesores ..... 77

CAPÍTULO III ..... 93

"DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS BATERÍAS APLICADAS A LOS CATORCE CASOS DE LA "FUNDACIÓN PLAN ECUASOL". ..... 93

Resultados arrojados por la Batería de aptitudes diferenciales y generales BADYG ..... 93

Resultados arrojados por el test BENDER ..... 103

Resultados arrojados por el test TALE ..... 123

CAPÍTULO IV ..... 133

MANUAL PARA PROFESORES ENFOCADO A LA RE-EDUCACIÓN DE LA LECTOESCRITURA DE NIÑOS DE SIETE (7) A QUINCE (15) AÑOS DE EDAD DE LA FUNDACIÓN PLAN ECUASOL ..... 133

CAPÍTULO V ..... 135

ENTREGA DE INFORMES A PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES ..... 135

Y TALLERES ..... 135

TALLERES ..... 136

Primer taller: Lectoescritura y sus Principales Trastornos ..... 137

Segundo taller: Capacitación del Manual a los Profesores de la Fundación ..... 143

CAPÍTULO VI ..... 149

CONCLUSIONES ..... 149

CAPÍTULO VII ..... 153

RECOMENDACIONES ..... 153

BIBLIOGRAFÍA ..... 154

TEXTOS ..... 154

DOCUMENTOS ..... 155

CD ..... 156

SITIOS WEB ..... 156

ANEXOS ..... 158

Encuestas ..... 159

Fotografías ..... 163

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por bendecirme y guiarme por el camino de la felicidad.

A la UNIVERSIDAD DE LOS HEMISFERIOS por darme la oportunidad de estudiar y ser una profesional con valores éticos.

A la FUNDACIÓN PLAN ECUASOL por abrirme sus puertas y permitirme ser parte de la ayuda que brindan en la comunidad. Un agradecimiento especial a los profesores y voluntarios por su colaboración y confianza depositada en mí.

A mi directora de tesis Mabel Agurto por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación ha logrado la elaboración de este proyecto.

A mis padres y a mi hermana por su incansable lucha de enseñanza y apoyo incondicional a lo largo de toda mi vida.

# DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DE NORMA ÉTICA Y DERECHOS

El presente documento se ciñe a las normas éticas y reglamentarias de la Universidad de Los Hemisferios. Así, declaro que lo contenido en éste ha sido redactado con entera sujeción al respeto de los derechos de autor, citando adecuadamente las fuentes. Por tal motivo, autorizo a la Biblioteca a que haga pública su disponibilidad para lectura, a la vez que cedo los derechos de publicación a la Universidad de Los Hemisferios.

De comprobarse que no cumplí con las estipulaciones éticas, incurriendo en caso de plagio, me someto a las determinaciones que la propia Universidad plantee. Asimismo, no podré disponer del contenido de la presente investigación a menos que eleve por escrito el requerimiento para su evaluación a la Comisión Permanente de la Universidad de Los Hemisferios.

EMILIA AIDEGART PÉREZ SANTILLÁN
C.I 1500687957

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los derechos humanos más importantes, sin embargo no todas las personas han podido cumplir con este objetivo por diferentes motivos, uno de los más comunes es el factor económico, especialmente en los sectores vulnerables de Quito. Tomando en cuenta que la educación en ciertos lugares del norte de la ciudad se encuentra desatendida y además existe una falta de preparación de los maestros, esta tesis estará enfocada en la elaboración de un manual que sirva de apoyo a los profesores de la fundación "Plan Ecuasol" para la reeducación de la lectoescritura de niños que presenten dificultades en esta área.

Dentro de este escenario en marzo del 2004 la fundación PLAN Ecuasol, decide abrir un nuevo proyecto educativo y social en este barrio, bajo el aval de diferentes organizaciones francesas. La fundación fue creada por una pareja francesa retirada, el señor y la señora Bonal, quienes, en 1988, iniciaron una estructura similar para acoger y ayudar a los niños del Comité del Pueblo. Después de 16 años de actividad en el barrio, los primeros jóvenes acabaron sus estudios, y hoy tienen un trabajo que les permite vivir decentemente. (ECUASOL, Fundación, 2006)

Ecuasol es una Fundación Franco-Ecuatoriana sin fines de lucro, apolítica y no religiosa dedicada a apoyar niños y jóvenes escolarizados de barrios marginados de Quito, mediante un sistema de padrinazgo. Brindan apoyo a sesenta y ocho niños y a sus familias, principalmente en las áreas de educación, salud y asesoramiento familiar ya que los niños de esta fundación presentan ciertas dificultades de orden emocional, académico y psicopedagógico. Los problemas lectoescritores son aquellos de mayor incidencia en la población con la que trabaja la fundación, al contar con catorce estudiantes que presentan algún tipo de trastornos en el área, aquellos que será la muestra a ser evaluada para la elaboración del manual. (ECUASOL, Fundación, 2006)

**Objetivo general**

Presentar un manual en la Fundación Plan Ecuasol que sirva de apoyo a los profesores en la reeducación de la lectoescritura de niños de entre siete (7) y quince (15) años de edad con el fin de mejorar su nivel escolar.

**Objetivos específicos**

- Evaluar mediante la aplicación de tests psicométricos, las diferentes áreas psicopedagógicas para determinar las fortalezas y debilidades de los niños, con el fin de definir la línea base del manual.
- Conocer las deficiencias lecto-escritoras y sus causas.
- Determinar las principales funciones básicas y procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura.
- Analizar el entorno, educativo y social de los niños para desarrollar herramientas de trabajo que faciliten y complementen el manual.
- Evaluar el nivel académico de los profesores y voluntarios mediante encuestas que permitan determinar el horizonte práctico del manual y su capacitación.
- Entregar los informes sobre las baterías aplicadas a los padres de familia y recomendaciones generales a los profesores mediante una primera reunión y constará también de recomendaciones para cada niño dando las herramientas necesarias para ayudar a sus alumnos con dificultades de la lectoescritura.
- Capacitar a los profesores y voluntarios en la utilización del manual en dos sesiones de dos horas cada una usando el método constructivista C3.
- Realizar una evaluación acerca del conocimiento de las dificultades de la lectoescritura a los profesores y voluntarios de la fundación. Además de la aplicación y manejo del manual.
- Comprobar la evaluación psicopedagógica de los quince casos de la fundación, reunión con profesores y padres de familia a través de fotografías, videos, resultados de las baterías aplicadas e informes.
- Evidenciar la evaluación y capacitación a los profesores y voluntarios mediante fotografías, videos, resultados de encuestas y temarios de trabajo.

# JUSTIFICACIÓN

En la fundación PLAN Ecuasol, los niños se benefician de refuerzo escolar y deberes dirigidos, los mismos que se imparten durante las medias-jornadas en las que no asisten a clases en sus respectivas escuelas y colegios. Estos cursos están divididos por grados y son dirigidos por cuatro profesores ecuatorianos y cuatro voluntarios franceses. La disponibilidad de ayuda de los profesores es amplia, sin embargo su nivel de conocimiento no les permite apoyar a los niños que presentan dificultades sobretodo en lectoescritura. La fundación cuenta con tan solo una profesora que ha recibido educación superior, el resto de los profesores han llegado solo hasta el bachillerato o la primaria. Por otro lado, la fundación cuenta con el apoyo académico de voluntarios franceses, quienes por el contrario, si poseen una instrucción de tercer nivel. Sin embargo, su permanencia dentro de la Institución muy corta, es aproximadamente de ocho meses a un año.

A través de encuestas a los profesores, se ha podido detectar que una de las principales dificultades en los niños son aquellas relacionadas con la lectoescritura, sin embargo la Fundación no cuenta con la estructura ni las herramientas necesarias para enfrentar dicho problema. Es por esto que se ve necesario elaborar un manual de re-educación en la lectoescritura que sirva de apoyo a los profesores y voluntarios de esta Fundación, con el fin de mejorar el nivel escolar de sus dirigidos. El manual estará encaminado netamente a los profesores ya antes mencionados por lo que su lenguaje será sencillo, el apropiado para ellos, de tal manera que sea fácil de entender y se pueda proporcionar ayuda rápida a los niños. Tendrá ejercicios, fichas, juegos y cuadernillos de lectoescritura, los mismos que estarán clasificados de acuerdo a los procesos cognitivos y las funciones básicas que deben ser desarrolladas previas a la intervención en lecto-escritura. Los profesores serán instruidos acerca del uso de esta herramienta mediante una capacitación que se efectuara al finalizar la elaboración del manual.

# CAPÍTULO II

## MARCO TEÓRICO

## APRESTAMIENTO, FUNCIONES BÁSICAS, EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA.

Para la elaboración del manual es indispensable analizar el proceso de adquisición de la lectoescritura y para esto entender el desarrollo de funciones básicas y el aprestamientos como pasos previos a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

El aprestamiento es un conjunto organizado de actividades curriculares, propuestas para favorecer el desarrollo integral de los niños. De la aplicación de dicho conjunto de actividades dependerá el éxito o fracaso de los procesos de lecto-escritura, matemática y de otros aprendizajes durante los siguientes años de escolarización. (Ugalde, 2011)

La preparación general para la lecto-escritura comprende todas las actividades educativas, graduadas con criterios evolutivos y planificadas con objetivos específicos en función del desarrollo de las estructuras biopsicosociales que constituyen son la base principal de esas adquisiciones.

Esto implica que la preparación para la lecto-escritura se inicia en forma ordenada desde la primera sección del preescolar en ciertos casos, cuando los niños entran a las guarderías.
Aún así, es en la última sección del preescolar, es decir desde los de cinco a seis años de edad, cuando se incrementa la ejercitación para el desarrollo de las estructuras funcionales directamente referidas a la adquisición de la lecto-escritura, debiendo intensificarse durante los primeros meses de primer grado o segundo año de básica. (Ugalde, 2011)
Este concepto incluye dos enfoques: uno referido al sujeto (niños) y otro al educador. Desde el punto de vista del sujeto, se refiere a un estado general de desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que le permite aprender sin dificultad. Desde el punto de vista del educador y educadora, el término incluye las actividades o experiencias planeadas a fin de preparar al niño para que enfrente las distintas tareas que demanda la situación de aprendizaje.

Contempla también la determinación del tiempo y la manera de enseñar ciertas actividades relacionadas con la maduración progresiva de las habilidades del niño. (Ugalde, 2011)

**Fases del aprestamiento** (Salazar Rimache, 1998)

El aprestamiento comprende dos etapas bien definidas: Experiencia directa y situaciones de juego.

Experiencia directa: Se llama así a la fase inicial en la que los niños elaboran las actividades vivenciales que se sugieren en los contenidos del aprestamiento e implican la ejecución de movimientos de la totalidad corporal y por segmentos; como por ejemplo desplazamientos grandes, manipulación, observación de seres y objetos de la naturaleza, visitas a las diversas instituciones de su comunidad, excursiones, cultivos, música, cuentos, explorando con todos sus sentidos. Las actividades que podrían fomentar la experiencia directa en esta etapa de aprestamiento, pueden ser la visita de una mamá al centro infantil, que prepare un postre, o un papá que usando herramientas repare un estante del aula.

Situaciones de juego: Sabemos que la forma más natural del niño es el juego porque a través de ello va a obtener conocimientos, experiencias, destrezas, hábitos, actitudes, etc. Las situaciones de juego son muy significativas en el conocimiento del niño, por ejemplo, en el juego de una ronda del gato y el ratón, el niño va a adquirir el conocimiento del espacio que él ocupa y el espacio que ocupan sus compañeros o amigos. Los juegos pueden ser: libres o sujetos a reglas.[1]

Castelló también toma en cuenta otros procedimientos metodológicos del aprestamiento, como el uso del material concreto y el uso del material gráfico. La primera categoría se subdivide en:

Material concreto estructurado: Es el material diseñado con una finalidad pedagógica específica. Este puede ser: bloques lógicos, rompecabezas, encajes, ensartados, varillas de diferente grosor y tamaño, loterías de relación, loterías de dominó, lotería idéntico, etc.

Material concreto no estructurado: Son los recursos naturales y de desecho o recuperables propios de la zona. Dentro de estos materiales tenemos: pelotas de trapo, muñecas de trapo, papeles de colores, corchos, semillas, piedras, palitos, botones, piedras, envases de desuso, sogas, etc.

[1] (Castelló, 2009)

Material gráfico o representativo: tiene representaciones (letras, dibujos) y en algunos casos necesita de otros recursos auxiliares como franelógrafo, tijera y lanas. Son: siluetas, láminas, figuras, y hojas de aprestamiento. Es considerada "la fase final del aprestamiento" ya que representa las experiencias realizadas en las dos primeras fases.

En el caso de la lectura, el aprestamiento involucra maduración en varios aspectos, el niño debe poseer una edad visual que le permita ver con claridad objetos tan pequeños como una palabra. También requiere una maduración en la percepción auditiva que le permita discriminar sonidos próximos de fonemas, sin olvidar el desarrollo del lenguaje. (Carolina Espinosa Arango, 2004).

En la escritura, implica que el niño debe tener un desarrollo de la motricidad fina, especialmente a nivel de las manos y de los dedos, una regulación tónico - postural general, además de un desarrollo del lenguaje que le permita comprender lo que escribe así como transmitir su significado. De la misma manera que la lectura, la escritura requiere que el niño posea una madurez intelectual que le permita manejar las letras como símbolos y dominar la estructuración espacio – temporal necesaria para su codificación y decodificación.[2]

**Factores relacionados con la madurez escolar** (Manzur, 2009)

Dentro de la literatura tradicional, los autores concuerdan en la presencia de factores comunes que influyen en la madurez escolar. Estos son:

Factores fisiológicos: involucran la maduración, crecimiento físico y el funcionamiento orgánico.

Factores cognoscitivos: son las capacidades y destrezas generales y específicas de una persona.

Factores lingüísticos: son el uso y conocimiento del lenguaje como sistema de comunicación. Es importante mencionar que este factor puede ser considerado parte del anterior.

Factores ambientales: experiencias en el medio social sea en la relación con pares, familia, escuela.

Factores emocionales y motivacionales: son la madurez y estabilidad emocional, además del deseo de aprender y utilizar dicho aprendizaje.

Sin embargo, Condemarín considera otros factores que también podrían influir en la madurez escolar:

[2] (Mabel Condemarín, 1995)

- Edad: Lapso en que ocurren los acontecimientos que modificarán o conservarán las conductas del niño. No hay una edad estándar en la que se garantice el éxito en el dominio de una situación escolar, en lugar de esto existen niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas. Se ha fijado la edad entre cinco años y medio y seis años y medio, para el ingreso escolar al primer año de educación básica, ya que esta etapa corresponde a lo que se ha llamado el primer cambio de configuración corporal, tanto en crecimiento, peso y talla, como en desarrollo, maduración del sistema nervioso central y de los órganos perceptivos.

Otros sistemas, exigen como requisito la edad mental del niño, entendida como la edad en la cual el niño tiene los comportamientos o conductas psicológicas ordenadas, es decir que ha alcanzado la madurez necesaria a una determinada edad de desarrollo ya que aparentemente está más relacionada con el éxito en las tareas de aprendizaje escolar que la edad cronológica.

- Sexo: Debemos tomar en cuenta que las niñas alcanzan la pubertad más temprano, un año y medio antes que los varones, los superan en la aparición de los dientes y en la osificación del esqueleto, comienzan a hablar más temprano que los niños y poseen luego un vocabulario más amplio, son más eficientes en el manejo de la escritura y en el dominio de la ortografía. Los niños como grupo se descarrían de la norma con mayor frecuencia, existe mayor porcentaje de tartamudez, mayor índice de dislexia, más incidencia en zurdería, ambidextreza y pérdida de sonidos de alta frecuencia.

  Estas diferencias de comportamiento según el sexo han sido interpretadas como producto de factores hereditarios en el desarrollo fisiológico, mientras que otros autores lo han explicado como factores culturales. También, se objeta que las diferencias en el éxito lector de los varones se relacionan mas por ejemplo, con factores emocionales entre la maestra y sus alumnos (ya que la mayor parte de profesores son mujeres) donde los chicos tendrían menor oportunidad para la expresión de sus tendencias agresivas, a la vez que podrían recibir más comentarios negativos; y por el contrario, de manera inconsciente o no, se les presionaría más en cuanto a las exigencias académicas.
- Salud: Una salud deficiente puede establecer la base de dificultades en el rendimiento escolar. Factores como disfunción glandular, deficiencias vitamínicas, problemas nutricionales, amígdalas infectadas, alergias, tuberculosis, resfríos frecuentes, alejan al niño del colegio y cuando retorna los estudios, disminuye la posibilidad de realizar un

esfuerzo sostenido debido a la baja de vitalidad y energía, así como la interrupción del proceso de lecto- escritura que es secuenciado, no importa el método que se utilice.

El metabolismo basal alterado puede llegar a afectar la convergencia de los ojos y el niño no será capaz de mantener una adecuada visión binocular. Sus movimientos oculares determinan regresiones en la lectura, omisiones o adiciones de palabras o letras, inversiones, rotaciones y pérdida de la línea al leer.

Entre los factores que condicionan un estado de salud adecuado, la alimentación es considerada como la de mayor jerarquía. Un estado nutricional propicio es determinado por la somatometría, fundamentalmente por el peso y la talla, estos valores son comparados con los estándares del Instituto Nacional de Nutrición (INN) para después realizar el diagnóstico del estado nutricional combinando los indicadores antropométricos Talla/Edad, Peso/Edad y Peso/Talla.

La desnutrición crónica es la alteración del peso, sobretodo de la talla y en el perímetro cefálico; ésta tiene dos categorías:

- Desnutrición crónica armónica: Hay disminución de la talla y del peso ya que ambos están correlacionados. Por ejemplo, un niño que tiene cinco años sin embargo, su talla y peso corresponden a uno de tres años y medio. (Dennis, G. 2004).
- Desnutrición crónica y actual o descompensada: es la forma más grave de desnutrición, hay disminución de talla pero, el peso es aun mucho menor que el que corresponde para la edad. Por ejemplo, el mismo niño de cinco años con una talla de un niño de tres años y medio y peso de un niño de dos años. (Dennis, G. 2004).

La dilución, atrofia e hipofunción están entre los signos universales de desnutrición; se manifiestan en todos los órganos así como en el sistema nervioso central. La carencia de nutrientes en los primeros meses de vida puede dejar secuelas definitivas e irreversibles, afectando directamente las funciones básicas para el aprendizaje, aún cuando posteriormente mejore las condiciones. (Lugo, 1999)

- Factor intelectual: El C.I. podría ser un criterio pronóstico de rendimiento pero, no va a determinar el éxito en el aprendizaje ni la ubicación en un grado escolar.
- Estimulación psicosocial: El nivel cultural general del niño así como la comunidad de donde proviene, determinan su nivel de información y experiencia. Los niños que crecen en un hogar donde se conversa, se discuten ideas, se intercambian opiniones e

informaciones, tienden a desarrollar un lenguaje más rico y habilidades para expresar oralmente con mayor facilidad sus experiencias. Si sus padres se interesan por la lectura, los niños porbablemente se identificarán con esta acción y se motivan por el aprendizaje. También los viajes, excursiones, paseos aportan conocimientos y amplían los intereses y las experiencias. En general, la educación de los padres, la estabilidad emocional y económica en el hogar, los intereses culturales, los medios de comunicación que existen dentro del hogar, así como las oportunidades culturales son factores que determinan la cantidad y calidad de la información que recibe el niño e incentivan el aprendizaje.

Sin embargo, un estrato social alto no implica la estimulación cultural del niño. Algunas veces al estar los padres muy ocupados laboralmente y al dejar a sus hijos en manos de cuidadores, los niños se encuentran frente un ambiente cultural inapropiado. Por otro lado, se ha evidenciado que niños que provienen de familias con limitación de recursos logran tener un ambiente cultural estimulante.

Es relevante tomar en cuenta que la estimulación excesiva, las limitaciones en la comunicación verbal, una atmósfera emocional inadecuada en el hogar, son algunas de las condiciones perjudiciales más significativas para el desarrollo del niño y podrían ser consecuencia de un bajo rendimiento escolar. (Dennis, G. 2004).

Los estados múltiples de aprestamiento implican un concepto globalizado que incluya el desarrollo de las **funciones básicas,** que están determinadas bajo aspectos psicológicos que evolucionan y condicionan, el aprestamiento para determinados aprendizajes. A fin de que puedan ser perfeccionadas llegando a desarrollar destrezas y habilidades pre-académicas. (Lugo, 1999)

Según la literatura psicopedagógica las funciones básicas que intervienen en el contenido del aprestamiento para la lecto-escritura son:

- Esquema corporal.
- Lateralidad – direccionalidad
- Psicomotricidad
- Función tempo espacial.
- Percepción visual.

- Percepción auditiva.
- Atención - memoria.
- Coordinación viso- motriz.
    - Coordinación de la prensión y presión.

Para mejor entendimiento del desarrollo de las funciones básicas se hará referencia a los períodos que Piaget describe en su teoría. Ya que el proceso lectoescritor se encuentra ligado a los estadíos propuestos por este autor en lo que se refiere a las funciones básicas que el niño necesita desarrollar como base para futuros aprendizajes.

Piaget describe la evolución de las funciones en los períodos del pensamiento pre-operacional, intuitivo, operacional concreto y lógico formal. Según su clasificación encontramos en el período pre-operacional dos sub-etapas: 1. Estadío pre-conceptual, que abarca más o menos entre los dos y cuatro años de edad. 2. Estadío intuitivo, que va entre los cuatro y siete años de edad aproximadamente. Por sus características bien definidas y debido al enfoque del proyecto de fin de carrera analizaré el **periodo pre-operacional**.

**Estadío pre-conceptual**

Piaget afirma que la inteligencia representativa se da a partir de los dos años de edad. Este período está marcado por la transición de las estructuras de la inteligencia senso-motora del pensamiento operatorio; los intereses del niño están en el medio inmediato y en las coordinaciones de movimientos y percepciones para alcanzar objetivos a corto plazo, es decir, que aún no pueden actuar con el fin de alcanzar una meta distinta en el tiempo o en el espacio. En este período el niño empieza a ser capaz de representar una cosa a través de la otra pero, dado que el lenguaje evoluciona de manera lenta, el pensamiento sigue ligado en gran medida a la acción. A partir de estas conductas se analiza cada una de las funciones y se interpreta la forma en las que se van incrementando e integrando mediante asimilaciones y acomodaciones.

a. **Función corporal:** en este período se observa que el niño tiene un manejo suficiente de su cuerpo que le permite utilizarlo como un medio de expresión ya que su interés está centrado en el uso de su cuerpo como elemento representacional, lo que se puede evidenciar en el juego simbólico. Esto le acarrea un enriquecimiento indirecto del esquema corporal como concepto, porque realiza un ejercicio y además logra elaborar su imagen, a pesar de que el aspecto imagen se irá modificando y desarrollando a lo

largo de toda la vida. Paralelo a esto se ve que el dibujo de la figura humana que el niño realiza en este período, incluso hasta los ocho o nueve años, corresponde a lo que sabe de ella mas no a lo que ve.

b. **Función temporo-espacial:** en este período la función adquiere otra dimensión. La mayor objetividad y descentración alcanzada por el niño le permite considerar sucesivamente aspectos particulares de la realidad. Así inicia la organización sistemática del espacio y del tiempo. El espacio se estructura en base a cuatro procesos característicos de la edad: - nociones topológicas, conceptos como proximidad, tipo de consistencia (o textura) que presenta un objeto. – ordenación lineal – representación a nivel sensorio motor – transformación espacial. Estos procesos se manifiestan a través de acciones específicas que implican necesariamente tiempo. Los factores de espacio y tiempo se desarrollan en forma recíproca a través de la acción del niño. Si pretende ir de un punto A a un punto B, el punto A no sólo es "aquí" también significa "ahora". Se observa que el niño tiene conciencia de la estabilidad de las relaciones espacio-temporales y del significado permanente que estas dan a la acción. Mediante sus dibujos se puede ver que existe una organización espacial dentro de los marcos topológicos de referencia; estructurándose así en esta etapa las primeras nociones intelectuales en forma de pre-conceptos de las relaciones espaciales: cerca – lejos, adentro – afuera.

c. **Función de coordinación visomotora:** los esquemas motores en esta etapa han alcanzado un nivel suficiente que le permite un desplazamiento seguro en su medio ambiente y la ejecución de movimientos para llevar a cabo tareas con cierta dificultad. La coordinación visomotora depende directamente de la mayor objetividad de la percepción, ya que ésta permite al niño una acomodación más exacta. A través del juego simbólico es posible evidenciarlo, ya que es capaz de anticipar acciones complejas futuras, dándole una mayor precisión en la coordinación a sus movimientos, muy similar a la de los adultos. El esquema motor permanece ligado a imágenes y representaciones evocadas, las mismas que enriquecen la percepción y determinan que la coordinación del niño se ajuste con mayor precisión al logro de los objetos que se ha planteado.

**Estadío intuitivo**

El niño coordina las relaciones representativas manteniéndose en un estado pre-lógico, controlando su juicio a través de relaciones intuitivas. Así llega a emitir juicios frente a situaciones reales basado en la captación de sólo una relación entre distintos elementos; por lo tanto sus juicios pueden ser erróneos, este error se desprende de una construcción intelectual incompleta.

a. **Función corporal:** el niño logra un mayor dominio de su cuerpo y su imagen va evolucionando en relación a la calidad de sus propias experiencias.

b. **Función temporo-espacial:** aparece el antes y el después con arreglo a una sucesión espacial, no todavía temporal. La lectoescritura es un proceso que implica espacio y tiempo. Cuando el niño lee o escribe, está codificando y decodificando signos que están impresos en un espacio y que aparecen sucesivamente en el tiempo. Por lo tanto, en esta etapa el niño deberá ser ejercitado en relación a estas dos variables sin pretender que lea y escriba.

c. **Coordinación visomo-tora:** si el niño no logra establecer relaciones objetivas entre el espacio y el tiempo, su esquema motor será poco preciso para responder a las exigencias que requiere dicho estímulo. La escritura exige una coordinación viso-motora eficiente; ya que los signos que debe reproducir el niño son complejos. Es indispensable esperar la integración de esta habilidad para iniciar al niño en la lectoescritura. [3]

Así, se puede ver que los estudios realizados por Piaget dan importancia a las funciones básicas en el desarrollo del niño, herramientas elementales de la lectoescritura, entre ellas: función corporal, ya que desarrolla esquema corporal, equilibrio, nociones táctiles; áreas previas a la ubicación espacial. La ubicación va desde lo primordial como ubicarse en el espacio, es decir, saber donde estoy y donde esta lo que me rodea, hasta lograr transcribir al cuaderno copiando del pizarrón. La función temporal es requerida en el proceso lectoescritor ya que permite la secuenciación en la escritura espontanea, siempre de la mano con la anterior función.

[3] (Alvarez, 1979)

Por último Piaget habla de la coordinación visomotora, esencial en la lectoescritura ya que es la conexión de movimientos entre el ojo y mano dominante lo que permite precisión y rapidez en la lectura y la escritura.

**Desarrollo de la lectoescritura** (Arango. 2004).

Para poder reeducar las dificultades de lesctoescritura es necesario revisar sus áreas previas para saber la intervención y reforzamiento adecuado.

En el desarrollo de la lecto-escritura hay una serie de aspectos en el proceso de su *adquisición* tales como:

a) La prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como los gestos (escritura en el aire), el garabateo (fijación de gestos en el papel) y el juego simbólico (utilización de un objeto para designar otro)

b) El manejo de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito

c) Los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura son: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral)

d) El desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura

e) El proceso de aprendizaje de la lectoescritura en contextos naturales, como el juego y sociales, como actividades de conversación

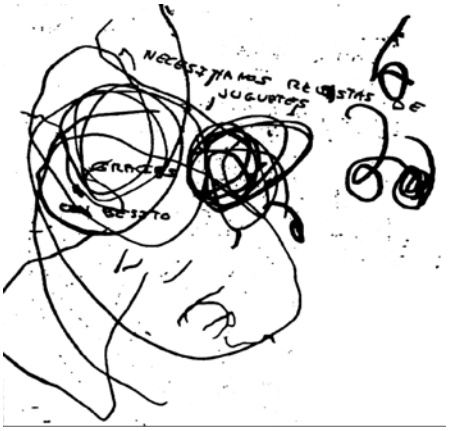
f) La enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e introducida en la cultura y la vida cotidiana

g) Las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad (Rosalía Montealegre, 2006)

Dentro de las competencias lingüísticas, relacionadas con las capacidades que hay que desarrollar para conocer y utilizar el código y las normas del sistema de escritura, están las etapas en la adquisición del sistema de escritura. Desde el punto de vista psicogenético, el

aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético del lenguaje escrito, que implanta relaciones entre la representación gráfica y su significado. A través de los datos aportados por la investigación de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979, 1986 y 1996), se conoce cuales son los niveles evolutivos de la escritura, los mismos que se pueden resumir en las siguientes etapas:

1. **No diferenciada del dibujo:** Para el niño no existe diferencia entre lo que es escribir y el dibujo, los dos son una imitación de los aspectos formales y del acto de escribir; realizan bolitas, palos o curvas abiertas en una distribución no lineal en el espacio. (Ferreiro & Teberosky, 1979)



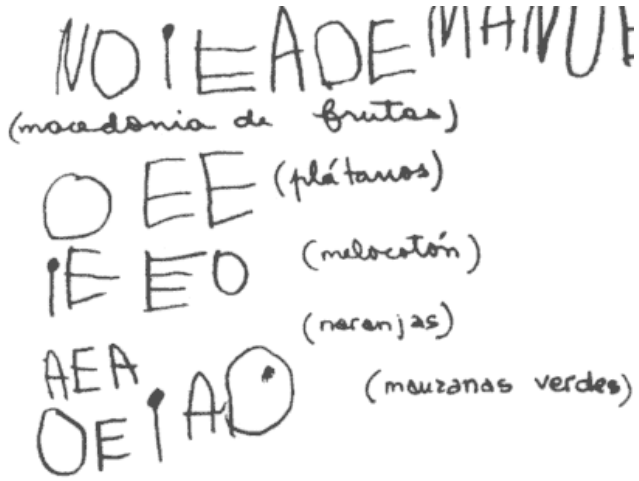
**Fuente:** ww.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/mrdiaz.asp

1. **Diferenciada (pre-silábicas):** Las grafías se van diferenciando poco a poco por imitación de las formas que le presenta el adulto y de los modelos del ambiente, el niño integra la linealidad del trazo y la segmentación de las marcas notacionales (la discontinuidad al escribir). Primero manipulan una culebrilla, luego palos, círculos o la incorporación de pseudoletras, y a continuación las letras de su nombre u otros símbolos. Sabe que los textos "dicen" alguna cosa y empieza a formular hipótesis sobre que pueden decir. Para obtener diferencias en la escritura los niños utilizan modificaciones en la cantidad, selección y orden de las grafías. Es un cambio muy importante al descubrir que realmente existe una relación entre lengua oral y lengua escrita. (Ferreiro & Teberosky, 1979)

**Fuente:**

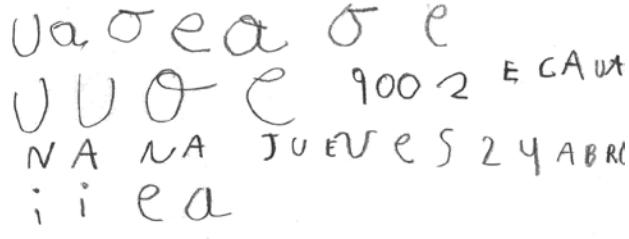
ww.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/mrdiaz.asp

1. **Silábica:** En esta etapa el niño realiza un análisis de los sonidos de cada sílaba y los reproduce en su escritura, representa una grafía por cada golpe de voz. Primero escribe una letra cualquiera, sin valor sonoro. (Ferreiro & Teberosky, 1979)



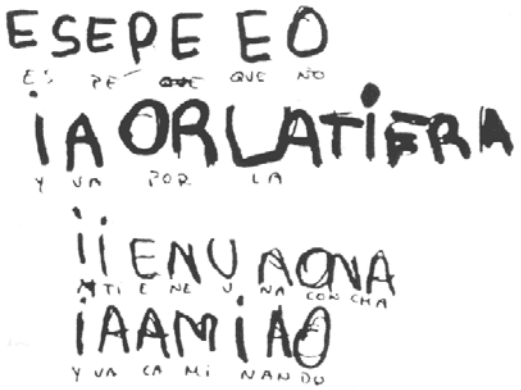

**Fuente:** ww.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/mrdiaz.asp

Luego para cada sílaba de la lengua oral, escribe una letra con valor sonoro, casi siempre la vocal que le corresponde.



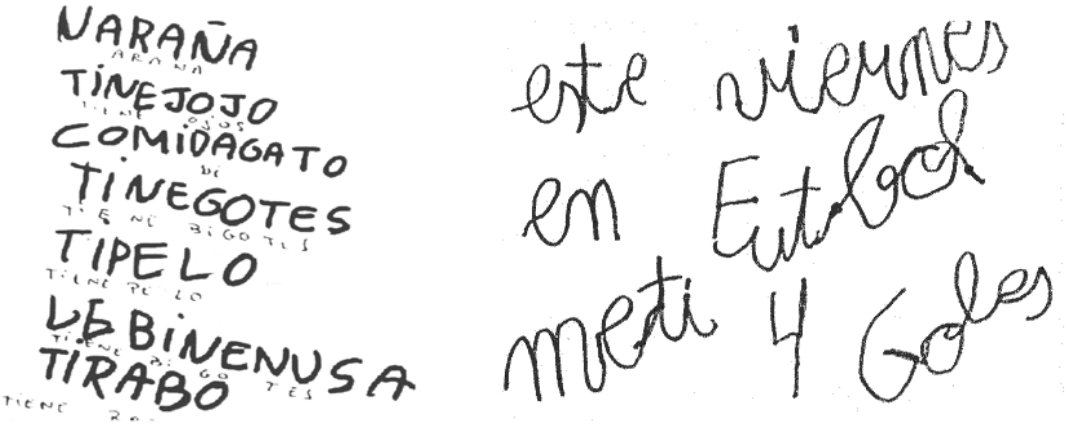
**Fuente:** ww.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/mrdiaz.asp

1. **Silábica - Alfabética (transición):** Poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba hablada (correspondencia silábico – alfabética), y posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional. (Ferreiro & Teberosky, 1979)




**Fuente:** ww.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/mrdiaz.asp

1. **Alfabética:** El niño ha accedido al código de escritura, a través de ir descubriendo e integrando las reglas básicas de ese código, y llega a la relación sistemática de la correspondencia entre sonidos y grafías. Este paso es importante y permite la escritura autónoma, pasando de un nivel alfabético inicial, más básico, a uno medio y posteriormente al convencional. (Ferreiro & Teberosky, 1979)




**Fuente:**
ww.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/mrdiaz.asp

Estas etapas no corresponden a edades concretas, tampoco tienen una duración predeterminada, dependen de la situación de enseñanza – aprendizaje existente, además de las características individuales y sociales de cada niño. Hay niños en el primer ciclo de la Educación Primaria que están bloqueados ante la propuesta escrita, entre otras cosas porque se encuentran en etapas anteriores a la alfabética o convencional exigidas; es por esto que, el trabajo más representativo se debe hacer durante los últimos cursos de la Educación Infantil.

Los niños que alcanzan un nivel alto en la tarea de escritura, también obtienen un nivel alto en la tarea de segmentación oral. Las respuestas clasificadas en diferentes niveles evidencian las diversas conceptualizaciones por las que atraviesan los niños en su proceso de adquisición, resaltando la importancia de la escritura como un elemento de análisis fundamental para establecer el nivel conceptual de la lectoescritura que poseen, pues la actividad de escribir implica el análisis de los elementos que constituyen el lenguaje. (Arango, 2004).

La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, implica considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores: genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. (Reyes, 2004).

La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico. (Reyes, 2004).

Los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje escrito en entornos sociales y familiares alfabetizados con los que entran en contacto muy pronto y de forma espontanea. Se reitera la necesidad de partir de los conocimientos previos de los niños para que el aprendizaje sea significativo. Rodrigo (1998) considera que se debe analizar en los preescolares al ingresar a la escuela, sus esquemas o estructuras de conocimientos sobre datos de la realidad. Los esquemas son la base para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos. Estas estructuras de datos del mundo llevan al sujeto a formar su propia teoría de un evento, objeto o situación, y que además de guardar información sirven como predictores de

acontecimientos. Algunos esquemas determinantes de los preescolares son los de **escenas**, información sobre los objetos y sus relaciones en un determinado espacio; los de **secuencias temporales de sucesos o guiones**, acciones ordenadas de situaciones cotidianas que se repiten una y otra vez; y los de **historias**, la información se agrupa mediante las relaciones causales entre sus partes. Los esquemas de historias le facilitan al preescolar comprender y recordar historias. Este tipo de esquemas especialmente aportan en la comprensión y expresion espontanea de textos.

## LECTOESCRITURA

Para Vygotski (1931/1995), el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento.

La lectoescritura es un proceso de enseñanza aprendizaje en el que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la educación primaria. Las parvularias ya preparan desde la educación infantil a sus alumnos para las tareas lectoescritoras que pronto vendrán, a través de actividades que les llevan a desarrollar las capacidades necesarias para un desenvolvimiento adecuado posterior. (Rendón, 2006)

En torno a la lectoescritura existen múltiples métodos y teorías que los fundamentan. Unos se centran en los aspectos más formales del aprendizaje y tratan el proceso desde las partes hacia el todo, es decir, partiendo de las letras, hacia las silabas, para continuar con continuación las palabras y luego las frases. Otros métodos son constructivistas y atienden a teorías que insisten en que la percepción del niño comienza siendo sincrética, captando la totalidad y no adentrándose en los detalles, parten del todo, por lo que presentan al niño palabras completas con su correspondiente significado. Los educadores son conscientes de la necesidad de investigar los diferentes métodos y conocer a sus alumnos para escoger las mejores estrategias de la enseñanza de la lectoescritura. (Castelló, 2009)

Los maestros que enseñan lectoescritura se enfrentan a diferentes situaciones, teorías, investigaciones y estrategias de la práctica educativa que tienen distintos enfoques como el socio-cultural, el constructivista y la psicolingüística.

**Enfoque socio – cultural**

Enfatiza la importancia de las interacciones sociales ya que los niños pequeños están sujetos a aprender el modo en que está codificada la información culturalmente significativa que encuentran en todos los contextos sociales donde están ellos presentes. Cuando los niños ingresan a la escuela, han estado expuestos a la escritura y a la lectura aunque quizás su exposición varía en cantidad y en calidad según los contextos sociales. (Castelló, 2009)

Esta exposición informal a la escritura y la lectura no significa ni garantiza que el niño aprenderá a leer y escribir, pero será útil cuando el maestro le enseñe mediante actividades planificadas que aprovechen todos los aspectos significativos de los contextos sociales vividos por el niño. Con distintos ajustes se destacan dentro de este enfoque autores como Jerome Bruner, Lev Vygotski y Berta Braslavsky. Si bien este enfoque considera que el aprendizaje comienza en contextos sociales no formales, la interacción con adultos a través de la participación en la cultura de lo escrito, como se registra en la práctica de los cuentos leídos por ejemplo, resulta elemental.

Vygotsky con su concepto de zona de desarrollo próximo, desarrollado por la psicopedagoga latinoamericana Mercedes Chaves Jaime, a través de la teoría de los espacios vacíos, explica que el niño no avanza más allá de lo que ya sabe sin la interacción social con adultos o pares que han desarrollado otros saberes. En este aspecto, el constructivismo difiere de esta idea porque pone énfasis en el proceso cognitivo de la alfabetización, sin desconocer la importancia de las interacciones sociales, ya que en este enfoque se considera que el niño desarrolla concepciones propias sobre el lenguaje escrito pero, avanza muy poco en el medio que lo influencia generando lo que se ha denominado alfabetización emergente.

**Enfoque constructivista**

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han investigado y descubierto una progresión del proceso de aprendizaje del sistema de escritura, que despliega cinco hipótesis sobre la lengua escrita. En las dos primeras afirman que niñas y niños tienen una escritura indiferenciada, que las investigadoras denominaron "presilábica". La primera hipótesis dice que el niño logra distinguir la escritura del dibujo, pero no grafica letras convencionales. En la segunda hipótesis, niños y niñas logran elaborar y emplear un variado repertorio de grafías convencionales reguladas en una cantidad mínima.

La tercera hipótesis, denominada por las investigadoras como "silábica", es aquella en la que niñas y niños intentan dar valor sonoro a cada grafía, pero dan a cada letra una representación de sílaba: por ejemplo, pueden escribir AAA y decir que allí dice ANANÁ. La cuarta hipótesis sobre el sistema de escritura, nombrada "silábica-alfabética", es aquella donde se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis construidas con anterioridad. Los conflictos aparecen, habitualmente, por la dificultad de coordinar las diferentes hipótesis, lo que induce a que quien aprende no sea todavía capaz de segmentar convencionalmente las palabras en la frase.

A partir de los conflictos cognitivos relacionados con la convencionalidad y arbitrariedad de la lengua, estas dos autoras elaboraran la quinta hipótesis sobre la escritura, en donde niñas y niños hacen correspondencia entre el fonema y el grafema, alcanzando la llamada hipótesis "alfabética". Pero, esta fase no es el final del proceso, puesto que quedan por resolver ciertas dificultades que se presentan en la comprensión del sistema, sobre todo en la sintaxis y la ortografía. La Dra. Emilia Ferreiro destaca que el proceso de alfabetización inicial tiene tres componentes: la forma de alfabetizar que se elija, la madurez-interés de cada niña/o y la conceptualización del objeto. Esta última puede darse de dos modos: como representación del lenguaje o como código de transcripción gráfica en unidades sonoras. Cuando la conceptualización es de este tipo, tiene una consecuencia pedagógica, que es la ejercitación de la discriminación y la adquisición de una técnica en oposición a la comprensión de la naturaleza del sistema de representación del lenguaje. (Ferreiro & Teberosky, 1979)

Por el contrario, la pedagoga Myriam Nemirovsky plantea que para revisar la evolución en las Hipótesis sobre el sistema de escritura y la lengua escrita (Silábica, silábica-alfabética, alfabética) no necesariamente se debe relacionar con la edad de niñas y niños, porque puede haber algunos niños de menor edad con procesos de escritura mucho más avanzados que los de aquellos de mayor edad. La evolución está determinada así, por las oportunidades que tiene cada niño de interactuar con la escritura y con usuarios de escritura convencional en situaciones donde analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. (Nemirovsky, 2012)

**Enfoque psicolinguístico**

La literatura de la psicología del lenguaje hace hincapié en las operaciones cognitivas que permiten al niño reconocer el significado de las palabras escritas y aquellas que intervienen en el proceso de interpretación de la escritura. Además, sostiene que estas operaciones se adquieren mediante la instrucción directa de las mismas por parte de un adulto. La didáctica que se deriva de este enfoque considera que la mediación oral debe ser estimulada por la enseñanza formal, por eso la vía fonológica debe ser desarrollada para lograr un adecuado aprendizaje de la lectura. Es por esto, que se deben desarrollar habilidades muy específicas como la conciencia fonológica y la conversión grafema-fonema en un contexto motivador para el niño. El logro de estas habilidades requiere de la instrucción formal a diferencia del aprendizaje del lenguaje oral que el niño adquiere previamente. (Nemirovsky, 2012)

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Con el objeto de reeducar la lectoescritura es necesario tomar en cuenta que no existe un único método de aprendizaje, depende del aprendizaje de cada estudiante por lo tanto se debe escoger el método de enseñanza más adecuado.

Al topar el estudio de los métodos de enseñanza, es necesario partir de una conceptualización filosófica del mismo como condición previa para la comprensión de estos. "*Desde el punto de vista de la filosofía, el método es un sistema de reglas que determinan las clases de los posibles procedimientos de operaciones partiendo de ciertas situaciones iniciales que condicionan un objetivo determinado*" (Klinberg ,1980).

Esto quiere decir que el método es en sentido general, un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, por lo que el método tiene función de medio y carácter final.

El método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal del método de enseñanza consiste en que va dirigida a un objetivo, e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de este, como son: la planificacióny sistematización adecuada. (Nérici, 2006)

Otras definiciones incluyen la de Imideo Nérici que afirma que el método de enseñanza "*es el conjunto de movimientos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos*".

Clasificación Basada en textos de Renzo Titone y de Imideo Nérici

**1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento**

**1.1. Método deductivo**

Cuando el tema de estudio procede de lo general a lo particular, el profesor presenta conceptos, principios, definiciones o afirmaciones de las que se van extrayendo conclusiones y consecuencias, o se examinan casos particulares sobre la base de las afirmaciones generales presentadas. Si se parte de un principio, por ejemplo el de Arquímedes, en primer lugar se enuncia el principio y posteriormente se enumeran o exponen ejemplos de flotación.

Los métodos deductivos son los tradicionalmente más usados en la enseñanza. Sin embargo, no se debe olvidar que para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas, creación o síntesis conceptual, son los menos adecuados. El método deductivo es muy válido cuando los conceptos, definiciones, fórmulas o leyes y principios ya están muy asimilados por el alumno, pues a partir de ellos se generan las “deducciones”. Evita trabajo y ahorra tiempo.

**1.2. Método inductivo**

Cuando el contenido de estudio se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Es el método, activo por excelencia, que ha dado lugar a la mayoría de descubrimientos científicos. Se basa en la experiencia, en la participación, en los hechos y facilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado.

El método inductivo es perfecto para lograr principios, y a partir de ellos utilizar el método deductivo. De hecho, fue la forma de razonar de Arquímedes cuando descubrió su principio.

**1.3. Método analógico o comparativo**

Es utilizado cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una solución por semejanza. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Es fundamentalmente la forma de razonar de los más pequeños, sin olvidar su importancia en todas las edades.

El método científico necesita siempre de la analogía para razonar. De hecho, así llegó Arquímedes, por comparación, a la inducción de su famoso principio. Los adultos, fundamentalmente utilizamos el método analógico de razonamiento, ya que es el único con el que nacemos, el que más tiempo perdura y la base de otras maneras de razonar.

**2. Los métodos en cuanto a la organización de la materia**

**2.1. Método basado en la lógica de la tradición o de la disciplina científica**

Se usa cuando los datos o los hechos se muestran en orden antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo, desde el origen hasta la actualidad o siguiendo simplemente la costumbre de la ciencia o asignatura. Estructura los elementos según la forma de razonar del adulto.

Es normal que así se estructuren los libros de texto. El profesor es el responsable, en caso necesario, de cambiar la estructura tradicional con el fin de adaptarse a la lógica del aprendizaje de los alumnos.

**2.2. Método basado en la psicología del alumno**

El orden seguido responde más bien a los intereses y experiencias del alumno. Se adapta a la motivación del momento y va de lo conocido por el alumno a lo desconocido por él. Es el método que propician los movimientos de renovación, que intentan más la intuición que la memorización.

Muchos profesores tienen reparo, de cambiar el “orden lógico”, el de siempre, por vías organizativas diferentes. Bruner, le da mucha importancia a la forma y el orden de presentar los contenidos al alumno, como elemento didáctico relativo en relación con la motivación y por lo tanto con el aprendizaje.

**3. Los métodos en cuanto a su relación con la realidad**

**3.1. Método simbólico o verbalístico**

Se emplea cuando el lenguaje oral o escrito es casi el único medio de realización de la clase. Para la mayor parte de los profesores es el método más usado. Es inadecuado

cuando se usa como único método, ya que desatiende los intereses del alumno, dificulta la motivación y olvida otras formas diferentes de presentación de los contenidos.

### 3.2. Método intuitivo

Se practica cuando se intenta acercar a la realidad inmediata del alumno lo más posible. Parte de actividades experimentales, o de sustitutos. El principio de intuición es su fundamento y no rechaza ninguna forma o actividad en la que predomine la experiencia real de los alumnos.

## 4. Los métodos en cuanto a las actividades externas del alumno

### 4.1. Método pasivo

Se emplea cuando se acentúa la actividad del profesor permaneciendo los alumnos en forma pasiva. Por ejemplo, en exposiciones o dictados.

### 4.2. Método activo

Cuando se cuenta con la participación del alumno y el mismo método y sus actividades son las que logran la motivación del alumno. Todas las técnicas de enseñanza se pueden transformar en activas mientras el profesor se convierte en el guía del aprendizaje.

## 5. Los métodos en cuanto a sistematización de conocimientos

### 5.1. Método globalizado

Usamos cuando a partir de un centro de interés, las clases se desarrollan abarcando un grupo de áreas, asignaturas o temas de acuerdo con las necesidades. Lo importante no son las asignaturas sino el tema que se trata. Cuando son varios los profesores que rotan o apoyan en su especialidad es denominado “Interdisciplinar”.

### 5.2. Método especializado

Cuando las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente.

## 6. Los métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado

### 6.1. Dogmático

Impone al alumno sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad. Es aprender antes que comprender.

### 6.2. Heurístico o de descubrimiento (del griego heurisko: enseñar)

Es necesario antes comprender que incrustar de memoria, antes descubrir que aceptar como verdad. El profesor presenta los elementos del aprendizaje para que el alumno descubra los nuevos conocimientos. (Nérici, 2006)

## 7. Métodos para la enseñanza de la lecto-esritura [4]

### 7.1. El método alfabético o deletreo

*"Aprendemos ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones y después de esto sus palabras y sus propiedades"* Dionisio Halicarnaso

Este es el método de enseñanza más antiguo, se viene usando desde las edad Antigua, Media y Moderna; recibió el nombre de Alfabético por seguir el orden del alfabeto. Promueve la lectura a través del deletreo. Así la palabra "papel" se deletreará "pe-a-pe-e-ele". Se trata de una práctica compleja porque pareciera distanciarnos del valor significativo de la lengua escrita y más aún, de su significado.

Giuseppe Lombardo Radice, pedagogo italiano, autor de la reforma de la escuela elemental de su país; sugiere que la aplicación del método alfabético requiere del seguimiento de estos pasos:

1- Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje

2- Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre: a; be, ce; de; e; efe; etc.

3- La escritura y la lectura de las letras se van aprendiendo simultáneamente.

4- Aprendiendo el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas., la combinación se hace primero con sílabas directas, ejemplo: be, a: ba; be, e; be, etc. Después con sílabas inversas ejemplo: a, be: ab, e, be: eb, i, be: ib, o be: ob, u be: ub y por ultimo con sílabas mixtas. Ejemplo: be, a, ele, de, e: de, e: balde.

5- Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones.

[4] (Guadrón, 2005)

6- Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación.

7- Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva que son los signos de acentuación, pausas y entonación y después se interesa por la comprensión.

Oneyda Jamyleth Guevara Guadrón, autora del curso de enseñanza de lectoescritura dictado en diciembre de 2005 en El Salvador, Universidad Francisco Gavidia; afirma que este método no posee ninguna ventaja, al contrario inviste algunas **desventajas** como:

1- Rompe con el proceso normal de aprendizaje de la mentalidad infantil.

2- Por su aprendizaje, es lento, ya que primero se memorizan las letras y después se combinan.

3- Por atender la forma y el nombre de las letras y después las combinaciones, luego lee y después se preocupa por comprender lo leído.

El niño que aprende a leer con este método, se acostumbra a deletrear, por lo que el aprendizaje y comprensión de la lectura es lento. Para el tiempo actual en que la rapidez impera, la autora considera que este método es totalmente inadecuado.

### 7.2. Método silábico

Este método, que se difundió en el siglo XVIII, comprendía varias series de sílabas que podían leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. De esta manera, se repetían las combinaciones de sílabas lo que facilitaba el aprendizaje de los sonidos de vocales y consonantes.

”Se me debe leche”, “si mi dibi lichi”, “so mo dobo locho”

De esta manera se lograba como un juego de sonido de silabas cambiando las vocales.

El método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike, pedagogo de origen alemán, nacido en 1754. Entre sus obras destacan: "Pensamientos sobre el Purismo y enriquecimiento de las lenguas" y "Traducciones de Pindaro y de Platón". Falleció en 1803. Y al pedagogo Samiel Heinicke, nacido en Alemania en 1727, fue el fundador de las primeras escuelas para sordos en su país, murió 1790.

Actualmente, es uno de los métodos más empleados por los docentes y según los cuales están enfocados los libros de iniciación a la lectura. Consiste en partir de las unidades mínimas hasta llegar a unidades mayores. Los niños inician memorizando letras y sílabas y sus correspondientes sonidos para llegar a identificar las palabras y oraciones.

El proceso del método silábico es el siguiente:

1. Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura.

2. Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.

3. Cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc.

4. Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.

5. Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.

6. Posteriormente se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.

7. Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.

Guadrón encuentra las siguientes ventajas y desventajas de este método.

**Ventajas**

1. Omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método.

2. Sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios.

3. Las sílabas son unidas sonoras que los sentidos captan con facilidad.

4. Se adapta al idioma castellano, siendo una lengua fonética.

5. Es fácil de aplicar y unos alumnos lo pueden enseñar a otros.

**Desventajas**

1. Por ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil.

2. El partir de las sílabas es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil y no se puede despertar el interés en el niño.

3. Aun partiendo de la sílaba, el aprendizaje es muy lento.

4. Por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión.

**7.3. Método fonético**

A comienzos del siglo XIX, comienza a considerase que el "sonido" es un buen punto de partida para la enseñanza de la lectura. De esta manera, diferenciando el fonema de la letra se superaba el deletreo a través del método alfabético.

Se considera al padre de este método a Blass Pascal, sus mayores aportes fueron a la teoría de la probabilidad; se dice que al preguntarle su hermana Jacqueline Pascal como se podía facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños, recomendó: hacer pronunciar a los niños sólo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, las mismas que no deben ser pronunciadas si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra. Esto implicaba eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación. Otro pedagogo

a quien se le reconoce como el padre del método fonético es Juan Amos Comenio, nació en la región de Moravia en 1592, en 1658 publicó el libro Orbis Pictus (el mundo en imágenes), falleció en Ámsterdam en 1670. En su libro presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos. Por ejemplo, dibujo de una oveja y seguidamente dice: la oveja bala bé, é é, Bd. Con este aporte, Comenio contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra y no su nombre.

El proceso que sigue la aplicación del método fonético es:

1. Se enseñan las letras y vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con las letras estudiadas.

2. La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.

3. Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc, cuyo nombre comience con la letra por enseñar. Por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una vaca mugiendo m... m... etc.

4. Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino.

5. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc.

6. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama memo, etc.

7. Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.

8. Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.

9. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiéndolos signos y posteriormente se atiende la comprensión.

Las ventajas y desventajas que encuentra Guadrón de éste método son:

**Ventajas**

1. Es más sencillo y racional que el método alfabético, evitando el deletreo.

2. Se adapta con facilidad al castellano por ser éste un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal como está escrito.

3. Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad.

4. Se aumenta el tiempo disponible para orientarlo a la comprensión del lo leído.

**Desventajas**

1. Por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está contra los procesos mentales del aprendizaje.

2. Por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), está contra los principios didácticos.

3. Por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuida la comprensión.

4. La repetición de los sonidos para analizar, lo vuelve un proceso mecánico, restando con ello el valor al gusto por la lectura.

5. Requiere que el profesor domine el método y prepare material de apoyo, como láminas que posean imágenes que refuercen el aprendizaje del fonema.

La autora afirma que el método fonético es el mejor de los denominados sintéticos dado que en el idioma Castellano, la mayoría de los fonemas solamente poseen un

sonido, exceptúando los fonemas: c, g, h, q, x, y, w. Es así como, éste método se presta más para la enseñanza de la lectura.

### 7.4. Método global

Los métodos globales son de más reciente aplicación. Los precursores de este método fueron: Jacotot (1770-1840) el religioso Fray. José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue solo hasta el siglo XIX que se organizó definitivamente.

En Bélgica, el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly (Ronse-Renaix, 1871 – Bruselas, 1932). Este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

Decroly, afirma que sólo se puede aplicar el método Global Analítico en la lecto-escritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales. Además, cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Este método busca introducir una nueva variable en el aprendizaje de la lecto-escritura: la motivación. Internalizar el proceso de decodificación de todas las letras del alfabeto exige un enorme esfuerzo, por lo tanto, se busca facilitar este proceso a través de diferentes estrategias que van desde colocar ilustraciones como referencias hasta la introducción del juego en sí.

Por otra parte, también surge la clara necesidad de unir la significación a la enseñanza de la lectura, es decir, no basta que el niño sepa leer sino que además, comprenda qué es lo que está leyendo. En este sentido, el interés por la comprensión actuaría como un motivador de la lectura.

Existen varias características del pensamiento del niño que ingresa a primer grado, las mismas que el método global toma en cuenta como:

a) El niño percibe sincréticamente todo lo que lo rodea. El sincretismo es, según Piaget el "tipo de pensamiento característico de los niños; en la mente de los mismos todo está relacionado con todo, pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa". Las formas son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran, en efecto, el niño;

b) Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas;

c) Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas;

d) No percibe con facilidad las pequeñas diferencias.

Por ejemplo: para un niño de cinco años, las frutas como la manzana y la naranja, son redondas, es decir iguales.

Algo similar le ocurre cuando se le presentan las frases u oraciones siguientes:

1.- Mi papá come 2.- Mi mínimo monono

En la última, la distinción de las diferencias se le hace más dificultosa.

e) No siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo, si no es conducido a realizar esa operación mental;

f) Cuando se siente motivado por una viva curiosidad o un interés vital, es capaz de buscar por sí solo ayuda para descomponer el todo que percibió sincréticamente;

g) Todo niño es intuitivo y a los cinco y seis años percibe aún en forma global; por esto descubre primero las diferencias que las semejanzas

Gato y perro (diferencia mejor)

Mano y mono (son iguales para su pensamiento sincrético).

Según los precursores del método global las **etapas** son cuatro; la duración, amplitud e intensidad de las mismas dependen del grado de maduración total como por ejemplo:

la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio o el dominio del esquema corporal que el grupo de alumnos posea.

Las etapas del método global son las siguientes:

1. Perceptivo discriminativo
2. Reconocimiento global.
3. Reconocimiento de sílabas.
4. Progreso en la lectura

Los **procesos** del método global son cuatro:

a. Proceso: se da el análisis, observación de objetos y una producción.
b. Imitación: se da frases cortas, oraciones y discurso oral.
c. Elaboración: reconocimiento de palabras por sílabas y reglas gramaticales.
d. Producción: explicación de lo leído, preguntas y respuestas.

Las **ventajas** que encuentra la autora son:

1. Fácil aprendizaje con ideas concretas
2. Permite la repetición silábica y de toda la palabra
3. Lectura y escritura de la letra imprenta y manuscrita
4. Ortografía correcta
5. Desarrollo y análisis interdisciplinario

Por el contrario también advierte de una **desventaja**:

1. Se requiere de mucho tiempo por parte del docente para lograr brindar atención individualizada a todos los alumnos.

**Otros métodos**

**Método de la palabra generadora**

Su autor Paulo Freire, (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921 — São Paulo, 2 de mayo de 1997) fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación.

El método de la palabra generadora consiste en presentar una palabra ilustrada que el docente lee en voz alta para que los alumnos puedan repetir su lectura. La palabra, luego se divide en sílabas que a su vez se utilizan para construir nuevas palabras. A medida que se van incorporando nuevas palabras, aparecen nuevas letras y luego se van generando nuevas palabras. (Nemirovsky, 2012)

A medida que se trabaje con más palabras deberán introducirse las nociones de mayúsculas y minúsculas, acentuación o signos de puntuación; siempre que se presenten buenas oportunidades. Por ejemplo, cuando alguien logra formar una oración. La formación de oraciones merece una atención especial. Es el mejor material para empezar a analizar en grupo unidades más complejas, como lo son las expresiones que proporcionan, entre otras cosas, la lectura de ideas más completas.

Por ejemplo:

”Mi mama me ama”, “Mi mamá me mima”

**Método psicogenético (o de la psicogénesis)**

Los métodos enunciados anteriormente, pese a su variedad, tienen un común denominador: parten del desconocimiento inicial del alumno, esto es, ignoran si el alumno ha avanzado ya por cuenta propia en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky a lo largo de la década del 70, parecen demostrar que los niños arriban a la escolaridad formal con algún grado de conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua escrita, de manera tal que hasta podría especularse que, con el estímulo de una sociedad alfabetizada, el niño puede llegar a descubrir por sí mismo, como funciona el lenguaje escrito y adquirir así la capacidad para leer y escribir.

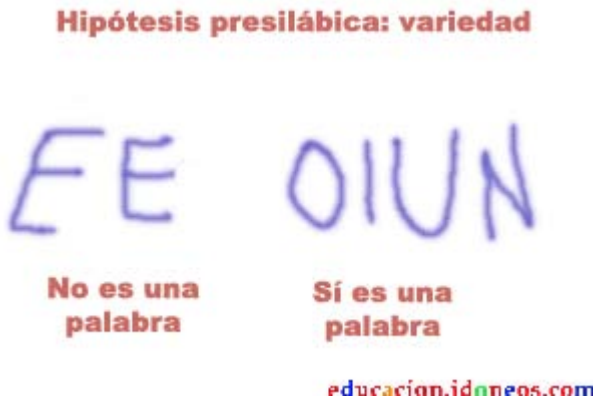
Estas investigaciones realizaron una descripción de las diferentes etapas que los niños van atravesando espontáneamente en el aprendizaje de la lengua escrita. Cada una de estas etapas se caracteriza por una hipótesis que el niño construye respecto al funcionamiento de la lengua. Estos supuestos van evolucionando hasta que se alcanza la completa comprensión del funcionamiento de la lengua escrita. (Caldeiro, 2004)

**Hipótesis presilábica**

En esta primera etapa, el niño utiliza un conjunto indistinto de letras asignándole cualquier significado. El niño solo comprende que las letras se utilizan para escribir palabras. Sin embargo, esta primera forma de escritura espontánea no es totalmente arbitraria. (Caldeiro, 2004) Existen dos hipótesis que el niño expone respecto al funcionamiento de la lengua:

1. **Hipótesis de la cantidad**: el niño estima que no existen palabras de solo una letra. Establece un mínimo de dos o tres letras por palabra

2**. Hipótesis de la variedad:** el niño estima que al menos dos de las letras deben ser diferentes. Dos letras iguales, "no dicen nada". (Caldeiro, 2004)

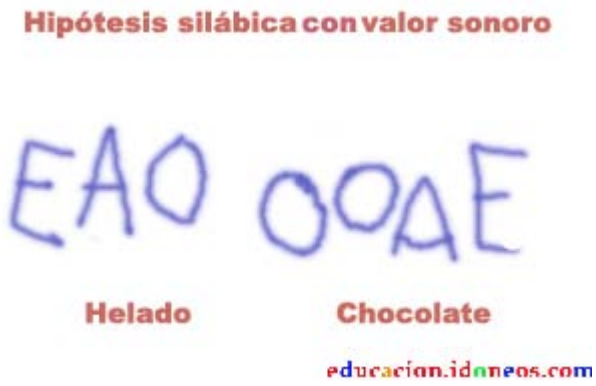



**Hipótesis silábica**

En esta etapa, el niño establece una relación entre la cadena sonora oral dada por la pronunciación y la cadena gráfica que utiliza para la escritura. Cada letra, representa pues, una sílaba. (Caldeiro, 2004) A su vez, podemos diferenciar dos hipótesis:

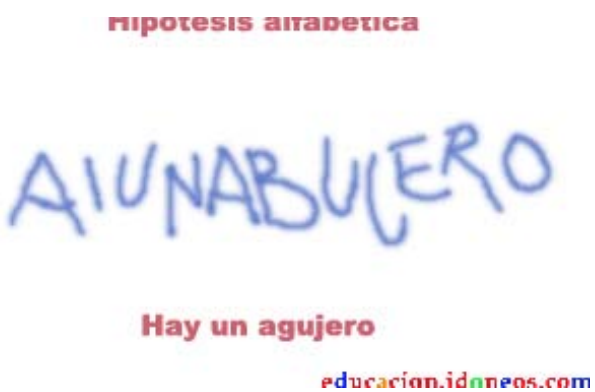
1. **Hipótesis silábica sin valor sonoro:** no existe correspondencia entre el sonido de la sílaba y la letra elegida para representarla.

2. **Hipótesis silábica con valor sonoro**: existe alguna correspondencia entre el sonido de la sílaba y la letra elegida para representarla. (Caldeiro, 2004)




**Hipótesis alfabética**

En esta etapa, el niño descubre que la relación que se establece entre grafía y fonema (la articulación oral), corresponde a un sistema fonético y no silábico y por lo tanto, que se necesita una letra para representar cada sonido. (Caldeiro, 2004)



**Hipótesis ortográfica**

El niño descubre que el sistema de escritura no es unívoco (igual sonido, igual grafía). Se trata pues, de un sistema ortográfico convencional en el cual existen irregularidades que permiten representar la diversidad de la lengua y permiten una comunicación mucho más precisa y amplia que la que permite la oralidad. (Caldeiro, 2004)

Aprender a escribir es, a primera vista, el desafío inicial de la escolarización masiva. Y como haya sido, generación tras generación ha adquirido esta habilidad tan preciada que garantiza la transmisión y la revisión del conocimiento social. Desde una perspectiva histórica, sabemos que esto se ha logrado con éxito a través de diferentes métodos aún en circunstancias menos estimulantes que las que podemos imaginar para los niños de nuestro tiempo. Es difícil establecer si realmente un método es mejor que otro. (Caldeiro, 2004)

**Técnicas para la Enseñanza Aprendizaje de la Lectoescritura** (Urbina, 2009)

Para apoyar y reforzar el aprendizaje de la lectoescritura, los docentes, aplican algunas estrategias metodológicas que facilitan el aprendizaje.

**Animación por la Lectura**

Es motivar al niño y niña a que lea. Se pueden utilizar cuentos cortos, adivinanzas y juegos. Que nos vean leer. El ejemplo es, en educación, el argumento más convincente porque posibilita la imitación, animando a los niños a hacer aquello que hace una persona que tiene prestigio para ellos como es su padre o su madre. Que los padres sean quienes leen a los niños, es una práctica fundamental, tal vez la más importante y eficaz. Sobre todo, con los niños que tienen dificultades para leer. La lectura constante, como un regalo, sin pedir nada a cambio y con amor del adulto, siempre despierta el interés y las ganas de leer.

**Lectura Individual**

Es tomarse tiempo para pedirle a cada uno de los niños que lean cierto párrafo de un libro, periódico o láminas.

**Lectura en Grupo**

Es tomar en cuenta a todos los alumnos de un determinado grado o nivel y pedirles que todos lean a la vez.

**Lectura en Voz Alta**

Consiste en que niños y niñas lean de la pizarra o de un cartel, palabras y oraciones; supervisados por un maestro.

**Lectura Silenciosa**

Los niños leen ya sea en forma individual o en grupo pero mentalmente.

**Juegos de Lectoescritura con Diferentes Materiales**

La lectura es reforzada o ilustrada no sólo con la pizarra sino mediante dibujos, juguetes, loterías, tarjetas con sílabas o palabras, materiales que permitan al alumno una lectura más entretenida.

**Copias de Palabras Frases y Oraciones**

Es cuando los niños transcriben ya de la pizarra, libro o cartel; palabras, frases y oraciones.

**Dictado de Palabras Frases y Oraciones**

Es cuando los maestros realizan un dictado mencionando varias frases cortas, palabras cortas u oraciones simples.

**Lectura Comprensiva**

Es cuando los niños pueden de forma sencilla explicar lo que entendió al leer una oración o un párrafo.

**Lectura Espontánea**

Consiste en que los niños, por iniciativa propia, toman un libro y lo leen.

**Creación Literaria**

Es cuando los niños inventan cuentos, adivinanzas, poemas y luego la maestra retoma dichas ideas y las transcribe en el papel o la pizarra.

Sin embargo, es importante acercarse a la realidad de nuestro país y mencionar que no todos los niños tienen acceso a una educación de calidad, especialmente por falta de recursos económicos, como se muestra a continuación con las siguientes investigaciones realizadas en el país:

1. "Recursos didácticos para propiciar la lecto-escritura en los estudiantes del segundo año de Educación General Básica del CECIB General Plaza período lectivo 2010-2011." **Autor:** Kayap Churai, Telmo Ermel. Tesis de Pregrado de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.
2. "Aplicación de Técnicas Activas en la Lecto- Escritura para el Proceso de la Enseñanza de Aprendizaje de los Niños y Niñas del Tercero, Cuarto, Quinto y Séptimo Año de Educación General Básica de la Escuela "José H Gonzales del Recinto Pasagua, Cantón Caluma, Provincia Bolívar durante el Periodo 2011 – 2012".

**Autor:** Pérez Núñez, Patricia Del Rocío y Camacho Borja, Marcela Natividad. Tesis de Pregrado de Licenciatura Informática Educativa de la Universidad Estatal de Bolivar.

Los resultados de ambas investigaciones revelan la ausencia de recursos didácticos en las escuelas, lo cual influye fundamentalmente en la calidad de enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura; existen deficiencias muy notorias en los estudiantes en cuanto a las competencias de leer y escribir correctamente, como: actitud pasiva al leer, regresiones inútiles, lectura balbuceante y desconocimiento de estrategias lectoras por parte de los docentes. Es decir que también es posible que otro recurso causante de la mala calidad de enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura sea la falta de educación de los docentes.

Es por esto que es sustancial tomar en cuenta los siguientes detalles al trabajar con escuelas de escasos recursos económicos. Usar materiales del medio, esto permitirá contribuir a mejorar la práctica lecto-escritora dentro del sistema de educación; enseñar a actuar tanto al estudiante como al profesor de manera libre y espontánea, desarrollando las capacidades de imaginación, creatividad, razonamiento e investigación. Recordemos que la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental.

## PRINCIPALES PROBLEMAS Y TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA

Es necesario definir y categorizar las características de cada trastorno lectoaescritor con el fin de entender el proceso de nuestros alumnos y poder reeducarlos de la manera más efectiva.

Los trastornos de la lectoescritura pueden suponer un grave obstáculo para el adecuado desempeño escolar del niño, ya que tanto la lectura como la escritura constituyen la base de los futuros aprendizajes.

Sin la adecuada intervención en dichos procesos, el niño puede tener serios problemas de aprendizaje posteriormente, causando en algunos casos fracaso escolar. Por ejemplo, si un alumno tiene dificultades en la lectoescritura, le podría costar inclusive resolver problemas de matemáticas por una dificultad en la comprensión de instrucciones, aprender nuevos idiomas o entender textos de conocimiento del medio.

Otra de las consecuencias que pueden encadenar las dificultades de lectoescritura es problemas de autoestima en el niño, ya que no es capaz de conseguir los objetivos que se propone, no logra entender los enunciados escritos ni expresarse a nivel escrito de acuerdo a su capacidad verbal y es posible que obtenga calificaciones académicas bajas. Wolf, M. y Bowers, P. G. (2000).

Tene Dávila y Janeth del Carmen, autoras de "La estimulación oportuna influye en la lecto escritura de las niñas y niños de Primero de Educación Básica del Centro Educativo Julio Tobar Donoso, Chillogallo - Quito, año lectivo 2010-2011." Tesis de Pregrado de Educación Parvularia de la Universidad Central del Ecuador, afirman que la estimulación oportuna influye en la lectoescritura, desarrolla el nivel madurativo para futuros aprendizajes, es necesario determinar cuáles son las áreas a estimular buscando actividades que ejerciten especialmente el área motriz y presentar una guía de ejercicios suficientemente rica en desarrollar destrezas.

Entonces, es de vital importancia que el niño con dificultades de aprendizaje reciba, desde la manifestación de los primeros síntomas, una intervención psicopedagógica con el fin de minimizar dichas consecuencias y ayudarlo a llevar al máximo nivel de competencia posible sus propios recursos.

**Desarrollo histórico**

Se contempla que fueron Kussmaull (1877) y Berkham (1881) quienes por primera vez hicieron referencia a las dificultades de la lectura y la escritura como alteraciones independientes en pacientes que mostraban condiciones intelectuales, lingüísticas y visuales adecuadas, sin precisar si la afección era congénita o adquirida. Generalmente se referían a los trastornos de la lectura y escritura como una manifestación casi absoluta de retraso mental (F.Bachman, G.Wolf, B. Engles). Los médicos oculistas J.Kerr y W. Morgan en sus trabajos científicos publicados en 1896, analizan erróneamente como base de las dificultades del lenguaje escrito, las alteraciones de la percepción óptico-espacial sobre la base de la lesión en la corteza cerebral. Según estos autores se afecta el modelo usual de la palabra y de las letras por separado.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX los criterios fundamentales sobre las dificultades de la lectura y la escritura se sintetizan en una posición fundamental: los que sostenían que la disgrafia y la dislexia eran manifestaciones absolutas de retraso mental.

En años posteriores, empezó a establecerse una mayor relación entre las dificultades del lenguaje oral y escrito. En 1900, Kerr expone marca la existencia de afasias congénitas en niños disléxicos sin antecedentes lesionales y en 1907, Guthiere valora el retardo en la adquisición del habla y los trastornos en la pronunciación como elementos importantes que anteceden a la disfasia específica de evolución.

Entre 1900 y 1907, D.Hinchelwod relata algunos casos de escolares disgráficos utilizando los términos de agrafia y alexia tanto en casos severos como en aquellos más leves. Además, diferencia la "ceguera verbal congénita de la dislexia de evolución" concediéndole un papel importante a la herencia en el surgimiento de esta última.

Una contribución significativa en el estudio de estos trastornos ya en el siglo XX, es realizado por K. M. Monakor (1914) al relacionarlos con trastornos del lenguaje oral, en particular con la afasia de carácter sensorial. Plantean además una clasificación de las disgrafias en ópticas, acústicas, motrices e ideomotrices.

Entre 1925 y 1927, O. Orta realizó importantes investigaciones referidas a los trastornos del lenguaje escrito. En primer lugar, pone en énfasis sobre la dominancia hemisférica como clave del problema de la llamada "ceguera verbal" en escolares. En trabajos posteriores, señala la alta incidencia de los trastornos del lenguaje oral y escrito, precisa que las dificultades que presentan los niños para aprender a leer y escribir se diferencian de los que aparecen en la de los adultos como consecuencia de lesiones focales cerebrales. Denomina a los trastornos de la lectura y escritura en los niños como "alexia y agrafia del desarrollo" o "dislexia y disgrafia de evolución". Orta además llegó a la conclusión que los trastornos del lenguaje escrito en los niños, se producen no solo por dificultades motoras sino también, pueden tener un carácter sensorial, afirmación, que tiene gran vigencia en la práctica logopédica.

Los estudios realizados posteriormente por Luria permitieron ahondar en los complejos mecanismos del lenguaje escrito y sus alteraciones desde el punto de vista psicofisiológico. En este sentido, dicho autor definió las operaciones que debe asimilar el niño para el dominio

del complejo proceso de la lectura y la escritura y presentó en detalles los trastornos del lenguaje escrito en casos de lesiones en la corteza cerebral.

En investigaciones especiales llevadas a cabo en los años 1950 en la URSS se precisó el papel que desempeñan analizadores auditivos y de lenguaje visual, en la diferenciación auditiva de los sonidos, la formación de hábitos sonoros precisos a través de la sinestesia y la conservación de la imagen visual de las letras. La afectación de uno o varios de estos eslabones puede estar condicionado por el retraso en la formación de determinados sistemas funcionales, a consecuencia de daños que actúan en diferentes períodos de la vida así como en casos de trastornos orgánicos del lenguaje, lo que a su vez puede derivar en dificultades específicas y estables del proceso de formación de la lectura y escritura (Luria, C. C Liapidevsky, C. M. Blinkov)

En las tres últimas décadas del siglo XX (1970-1999), diversos autores de habla hispana como L. Giordano, Fernández Baraja, Julio B Quiros, Santiago Molina, José Portello, Sos Abad entre otros, han realizado estudios en el campo de la dislexia y disgrafia escolar. Reconocen en su mayoría, la existencia de estos trastornos, con un carácter primario, cuando no se acompañan de trastornos sensoriales, neurológicos, afectivos o del lenguaje y secundarios, cuando aparecen acompañados de dichas alteraciones. Un peso importante le atribuyen a los factores de carácter o índole madurativo que pueden condicionar el surgimiento de dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita especialmente a la madurez psicomotriz y sensorial. (Midiala, 2008)

## TRASTORNO DE LA LECTURA

### Dislexia

Las personas que la presentan tienen dificultades para leer. Estas dificultades no son debidas ni a deficiencia intelectual, ni a problemas físicos o psicológicos. Afecta en igual medida a niños y niñas, aunque en la práctica real se encuentra un mayor índice de varones afectados. (Astorga, 2006)

M. Thomson define la dislexia como "*una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación.*"

**Causas**

Existen factores hereditarios que predisponen a padecer la dislexia; sin embargo, aún no están claros otros factores que pueden estar implicados en el curso del trastorno, tales como dificultades en el embarazo o en el parto, lesiones cerebrales, problemas emocionales, déficits espaciotemporales o problemas en cuanto a la orientación secuencial, de percepción visual o dificultades adaptativas en la escuela. (Astorga, 2006)

Estudios del ámbito neurológico, han puesto en manifiesto diferencias en el giro angular; (estructura cerebral situada en el lóbulo parietal del hemisferio cerebral izquierdo); entre sujetos disléxicos y grupos de control. Estudios similares han comprobado que también existe un funcionamiento pobre de esta región cerebral. (Wolf, 2000)

Otras teorías del ámbito médico, minoritarias, explican que el hemisferio cerebral derecho, responsable de procesar la información visual, podría realizar su tarea a una velocidad inferior que el lado izquierdo, encargado de los procesos del lenguaje, o que existe una mala conexión interhemisférica. (Wolf, 2000)

Igualmente, desde el área de la psicolingüística, se ha visto que uno de los déficits centrales en la dislexia, especialmente en los niños más pequeños, se encuentra en el área de conciencia fonológica. La conciencia fonológica es el conocimiento que tenemos las personas para dividir el habla y la escritura en estructuras cada vez más pequeñas. Esto es compatible con los estudios neurológicos antes comentados, ya que se han observado déficits de este tipo en sujetos que han sufrido una lesión cerebral en el giro angular. (Banús, 2012)

**Clasificación**[5]

[5] (Wolf, 2000)

1. Dislexias adquiridas: Son sujetos que habiendo adquirido un determinado nivel lector, pierden en mayor o menor grado, algunas de las habilidades lectoras que poseían, como consecuencia de una lesión cerebral, sea ésta del tipo que sea. El rasgo principal y más importante de las lesiones cerebrales es que ocasionalmente destruyen todas las capacidades lingüísticas, ya que lo normal es que se alteren ciertas habilidades pero permanezcan en funcionamiento el resto.

2. Dislexias del desarrollo: Personas que sin ninguna razón aparente presentan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura. Es un desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales.

Dentro de las dislexias adquiridas tenemos:

- Dislexia superficial: Es aquella en la que el sujeto utiliza de forma predominante la ruta visual para leer las palabras. La ruta visual es aquella que nos permite leer de manera global las palabras conocidas (sin dividir la palabra en partes). Esto conlleva dificultades en decodificación de todas aquellas palabras no conocidas o inventadas. Se cometen errores de lexicalización (lobo/lopo), derivativos (calculadora/calcular) y errores visuales (pera/pena). Tienen mayor tiempo de reacción en la lectura de pseudopalabras.

- Dislexia fonológica: Es aquella en la que el sujeto utiliza de forma predominante la ruta fonológica. La ruta fonológica es aquella que nos permite leer las palabras regulares a partir de segmentos más pequeños, sílabas. Sin embargo los sujetos que presentan esta dislexia, podrían tener problemas en aquellas palabras cuya escritura no corresponde de forma directa con su pronunciación (homófonas). En castellano estas palabras son raras (hola, ola) por ser una lengua transparente. Se llaman lenguas transparentes aquellas en las que un grafema sólo puede corresponder a un fonema; es decir; que siempre se corresponde de manera directa la escritura con la pronunciación, salvo todas aquellas "U" mudas que se escriben junto a la "g" y la "q", y los fonemas representados por más de una letra g/j, k/c/qu, ll/y, b/v, o c/z. Cometen errores de regularización, repetición, rectificación, vacilación, silabeo y errores de acentuación, con una lectura lenta. Una característica especial es que no presentan dificultad en la lectura de pseudopalabras.

- Dislexia semántica: Podrá leer gracias a la conexión del léxico visual con el fonológico, pero no podrá recuperar su significado. En este tipo de dislexia se dificulta comprender el significado de las palabras.

- Dislexia profunda o mixta: Cuando el trastorno abarca ambas rutas, visual y fonológica, se producirán ambos tipos de síntomas. Poseen dificultad para leer cierta clase de palabras, además producen errores visuales, pueden leer "polo" por "bolo", "marchó" por "marchaba". Además de presentar dificultades para leer pseudopalabras, palabras función, verbos y palabras poco frecuentes, cometiendo numerosos errores visuales y derivativos presentando dificultades para acceder al significado. El síntoma característico son los errores semánticos. Los cambios de símbolos (letras y números), modifican la identidad visual y fonética.

  Por ejemplo, confunden **b por d, p por q, f por t, 6 por 9, n por w**

- Dislexia auditiva: Problema para discriminar los sonidos de letras y reconocer pautas de sonido, secuencias, palabras, ordenes, historias, narraciones, etc. Poseen una audición normal, sin embargo, tienen dificultades en el deletreo y la composición. Esta es la forma de dislexia más difícil de corregir y radica en la inhabilidad de percibir los sonidos separados (discontinuos) del lenguaje oral. La enseñanza fonética tradicional carece de sentido para las personas que presentan esta dislexia. También presentan dificultades al repetir palabras que riman, interpretar marcas diacríticas, aplicar generalizaciones fonéticas y pronunciar palabras con exactitud. Es así como estos niños tienen obstruidas las relaciones fundamentales de sonidos y símbolos del lenguaje, por lo que su trastorno se hace difícil de corregir.

- Dislexia perceptiva: Dificultad para seguir y retener secuencias visuales y para el análisis e integración de los rompecabezas. No está relacionado con problemas de visión, sólo con la inhabilidad de captar lo que se ve. La mayoría percibe letras invertidas también algunas partes de las palabras, tienen un ritmo lento de trabajo y tienen problemas con la secuenciación. La dislexia perceptiva se caracteriza por la inhabilidad para captar el significado de los símbolos del lenguaje impreso. Este tipo de dislexia es el más fácil de corregir, mediante la implementación ejercicios adecuados gracias a los cuales pueden aprender los signos gráficos con precisión y gradualmente aprender secuencias; sin embargo, el ritmo lento de trabajo persistirá.

Dentro de las dislexias del desarrollo tenemos:

- Dislexia evolutiva: denominada así cuando una persona presenta dificultades y rápidamente estos síntomas desaparecen por sí solos durante el aprendizaje. Los síntomas: son inversiones en la escritura y/o en la lectura, adiciones, omisiones, escritura en espejo, vacilaciones, repeticiones, etc. Agrupa a aquellos niños y jóvenes que sin ninguna razón aparente presentan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura. Sufren un retraso en su desarrollo lingüístico que fácilmente superan, a diferencia de la mayoría de otros casos de dislexia en los cuales los niños requieren de apoyo por parte de psicólogos, psicopedagogos, neurólogos y especialistas del lenguaje.

  **Sintomatología** [6]

  De acuerdo con los criterios de la Asociación Británica de Dislexia y otros estudios recientes, se espera que niños disléxicos, según la edad, evidencien algunos de los siguientes signos:

  Niños de edad preescolar

  -Problemas disléxicos en su historia familiar.

  -Retraso en el desarrollo de lenguaje.

  -Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejen por su fonética.

  -Falta de habilidad para recordar el nombre de determinadas series, por ejemplo los colores.

  -Confusión en el vocabulario relacionado con la orientación espacial.

  -Alternancia de días "buenos" y "malos", sin razón aparente, en el trabajo escolar.

  -Aptitud para la construcción de objetos y juguetes "técnicos". Es decir, mayor habilidad manual que lingüística, la misma que se verá reflejada en las pruebas de inteligencia.

[6] (Astorga., 2006)

-Dificultad para aprender las rimas.

-Dificultades con las secuencias.

Niños entre los seis y nueve años de edad

-Particular dificultad para aprender a leer y escribir.

-Persistente tendencia a escribir los números en espejo o con una orientación inadecuada.

-Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.

-Dificultad de aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano o los meses del año.

- Falta de atención y de concentración.

- Frustración, e inclusive posible inicio de problemas de conducta.

Niños de nueve a doce años de edad

-Continuos errores en lectura y lagunas en comprensión lectora.

-Omisiones de letras o alteraciones del orden de las mismas la producción escrita.

-Desorganización en la casa y en la escuela.

-Dificultad para copiar cuidadosamente de la pizarra.

-Dificultad para seguir instrucciones orales.

-Aumento de la falta de auto confianza y aumento de la frustración.

-Problemas de comprensión del lenguaje oral e impreso.

-Problemas conductuales: impulsividad, corto margen de atención (desatención) e inmadurez.

Niños de doce años en adelante

-Tendencia a la escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensible.

- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.

- Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.

-Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.

-Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

-Baja auto-estima.

- Dificultad en la percepción de lenguaje, por ejemplo en seguir instrucciones.

-Baja comprensión lectora.

-Aparición de conductas disruptivas o de inhibición progresiva. A veces hasta el punto de depresión.

-Aversión a la lectura y a la escritura.

-Ritmo de trabajo lento

**Diagnóstico**

Para diagnosticar la dislexia es necesario realizar una evaluación previa de todos los procesos, conductuales y cognitivos, implicados en la lectoescritura, cuyos resultados deben cumplir los criterios establecidos por el DSM-IV, de exclusión, discrepancia y especificidad. (DSM-IV, 2008)

Además, para defender el diagnóstico de dislexia evolutiva, se tendrán en cuenta otros aspectos importantes como los antecedentes genéticos y el tipo de intervención específica que ha recibido el sujeto.

El problema de la dislexia es que no se puede diagnosticar a temprana edad, ya que se debe observar una discrepancia del nivel de lectura de dos años como mínimo, y no es hasta los 8 ó 9 años, cuando esto se puede contrastar. A pesar de ello, el diagnóstico no es tan importante como la prevención, por lo que desde edades muy tempranas se pueden detectar ciertas peculiaridades que, aunque no nos den la certeza para establecer el diagnóstico, nos pueden guiar para llevar un seguimiento y/o intervención preventiva que paliará significativamente los efectos de una posible

dislexia futura o que simplemente beneficiará el desarrollo y aprendizaje de los sujetos. (DSM-IV, 2008) Esto lo corroboran algunos estudios que destacan la eficacia de la intervención precoz con programas preventivos ante los primeros signos de dislexia, (Torgensen, Wagner, Rashotte y Conway, 1997).

Tampoco se puede establecer un diagnóstico precoz porque es necesario llegar a los siete u ocho años para poder diferenciar si se trataba de un retraso o de una alteración, pues durante los primeros estadios de la adquisición de la lectura las dificultades mostradas por niños que presentan un retraso lector y por niños que tienen una alteración en el neuro desarrollo son similares, a pesar de que en el primer caso sólo existe un enlentecimiento de la maduración cerebral, que le permitirá al sujeto alcanzar un desarrollo normal pero más tardío, mientras que el término "alteración" implica una estructuración y/o funcionalidad anómala del desarrollo neurológico que le impedirá al niño lograr un desarrollo dentro de la normalidad, presentando una desviación del desarrollo. (DSM-IV, 2008)

Los disléxicos son niños y niñas inteligentes que sólo presentan dificultades en tareas relacionadas con la lectura y la escritura. Por tanto, no se consideran disléxicos los niños que tienen un retraso intelectual o madurativo, niños con alguna discapacidad psíquica o física o niños no escolarizados o que estén en situaciones ambientales no favorables. En base a su carácter persistente, se suele descartar el diagnóstico de "Dislexia" en niños/as que presentan dificultades evolutivas a la hora de adquirir la lectoescritura, las cuales desaparecen por si solas o tras una breve intervención. (DSM-IV, 2008)

Según el CIE-10, los disléxicos manifiestan de forma característica dificultades para recitar el alfabeto, denominar letras, realizar rimas simples y para analizar o clasificar los sonidos. Además, la lectura se caracteriza por las omisiones, sustituciones, distorsiones, inversiones o adicciones, lentitud, vacilaciones, problemas de seguimiento visual y déficit en la comprensión, (OPS, 1997).

Es de suma importancia insistir en la detección precoz de estos problemas, en lugar de ignorar las dificultades atribuidas a la distracción e inmadurez. Es imprescindible la derivación al psicopedagogo escolar con el fin de descartar problemas de deficiencia intelectual, problemas emocionales, problemas visuales o auditivos y de la misma manera, orientar el diagnóstico hacia la dislexia. (Wolf, 2000)

A pesar del establecimiento único de unos criterios de exclusión e inclusión para establecer el diagnóstico de la dislexia, hay que tener claro que no todos los niños disléxicos presentan las mismas dificultades y/o características. Por tanto, es esencial hacer un diagnóstico exhaustivo y detallado para poder establecer programas de intervención específicos. (DSM-IV, 2008)

Algunas de las pruebas para detectar a los niños con dislexia son las siguientes:

- WISC (Escala de inteligencia de Wechsler para niños): en dicha prueba, los niños disléxicos puntúan más alto en la escala manipulativa que en la verbal. Las subpruebas de Dígitos, Información, Aritmética y Claves están asociadas a los problemas de dislexia, los niños con este problema puntúan bajo en ellas por cuanto las habilidades que así miden la memoria visual y auditiva a corto plazo.

- Pruebas de lateralidad, se puede relacionar la dislexia a dificultades de lateralidad como: la lateralidad cruzada o no definida y zurdos contrariados. De la misma manera, ciertos estudios hablan de una mayor incidencia de la dislexia en zurdos.

- Test de dominancia lateral de A.J.HARRIS. Está constituido por un conjunto de tests que fueron, en parte, recopilados por el autor y, en parte, elaborados por él mismo, como una secuencia de sus trabajos sobre el estudio de la lateralidad. Resulta de gran utilidad para examinar a sujetos con perturbaciones en lectura, ortografía y escritura. Estudio de la dominancia lateral (mano, pie, ojo). Es de aplicación individual a partir de seis años.

- Lateralidad USUAL DE MARGARITE AUZIAS. Evalúa la preferencia manual en las praxias manipulativas habituales. Los resultados orientan al educador para ayudar al niño zurdo o ambidiestro en la elección de la mano con que aprenderá a escribir. Se aplica a niños de entre cinco a once años de edad.

- T.A.L.E. (Test de Análisis de Lectura y Escritura) permite un análisis detallado y por niveles de escolarización de las todas las áreas de la lectoescritura: lectura de letras, sílabas, palabras, textos, comprensión lectora, dictado, copia y expresión espontánea.

- El ITPA (El test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas), Detecta posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación tales como: deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión; que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar. A su vez, de forma complementaria, pone de manifiesto las habilidades o condiciones positivas del evaluado que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación.

- TEST DE FROSTIG. Prueba para medir la percepción visual que se aplica de cuatro a diez años de edad. El test de Frosting aprecia los retrasos en la madurez perceptiva en niños que presentan dificultades de aprendizaje. Explora cinco aspectos de la percepción visual que son relativamente independientes: Coordinación visomotora, Discriminación figura-fondo, Constancia de formas, Percepción de posiciones en el espacio y Relaciones espaciales.

**Tratamiento** (Astorga, 2006)

En términos generales, el tratamiento de la dislexia está encaminado a corregir, mediante métodos psicopedagógicos específicos, las alteraciones perceptivo-motrices, verbales y de lecto-escritura, trabajando con preferencia las más afectadas. Cuando existan problemas asociados de articulación, trastornos neurológicos o de personalidad, será preciso contar además con tratamientos de logopedia, neuropsiquiatría y psicología.

Independientemente del trabajo efectuado en la escuela o por parte de los diferentes profesionales, es necesaria la participación activa de los padres en el tratamiento. Desde casa, pueden apoyar al niño fomentando el juego activo mediante programas de de computación o con ejercicios específicos de coordinación, memoria, ubicación espacial, figura fondo, etc. Es muy importante que los juegos propuestos sean sencillos, agradables, lúdicos y que sobretodo mantengan la atención del niño.

Estos ejercicios y juegos pueden presentarse de diferentes formas pero van encaminados a trabajar diferentes aspectos que son cruciales a la hora de potenciar en estos niños las habilidades de decodificación lectora y orientación espacio-temporal. (Astorga., 2006)

**a) Ejercicios de Actividad Mental**

Pretenden centrar la atención del niño mejorando su atención sostenida es decir, el tiempo de respuesta y la perseverancia. También le ayudará a establecer relaciones de diferencias y semejanzas entre palabras y objetos.

**b) Ejercicios de Lenguaje**

Van dirigidos a trabajar la correcta articulación de fonemas y el enriquecimiento de la comprensión y la expresión oral, se persigue un perfeccionamiento mediante el aumento del vocabulario, empleo preciso de términos, fluidez verbal, elaboración de frases y narración de relatos.

**c) Ejercicios de Lecto-escritura**

Son necesarios para reconocer y reproducir signos gráficos y letras, insistiendo en aquellas que ofrecen mayor dificultad. También se trabaja con sílabas directas, inversas y compuestas, procurando la correcta lectura y escritura de las mismas, mediante ejercicios como: completar palabras, escribir el nombre del dibujo, separar las palabras en sílabas, formar palabras con monosílabas, etc.

**d) Ejercicios Perceptivo-motores**

Comprenden desde el aprendizaje de colores, formas y tamaños elementales, hasta como el conocimiento del propio cuerpo, su localización espacial y la adquisición de nociones temporales. Se utilizan para ello láminas, gráficos, el movimiento, el ritmo y el sonido. Se introducen además contenidos espaciales sobre ejes de coordenadas y puntos cardinales. En el área de percepción temporal, se inicia el uso del reloj y del calendario, dependiendo de la edad.

Thomson recomienda el "sobreaprendizaje", definido como el volver a aprender la lectoescritura, pero adecuando el ritmo a las posibilidades del niño, trabajando siempre con el principio rector del aprendizaje sin errores, propiciando los éxitos desde el principio y a cada paso del trabajo. Se trata de hacer el reaprendizaje correcto de las técnicas lecto-escritoras, haciéndolas agradables y útiles para el niño, propiciando el éxito, en lugar del fracaso que está acostumbrado a cosechar.

Además, paralelamente al tratamiento terapéutico de la dislexia, en el aula el maestro debe tener en cuenta algunas consideraciones con estos niños y al mismo tiempo orientar a las familias para que también las instauren en casa, como por ejemplo:

1. Evaluar los progresos del niño en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás. Ayudarle en los trabajos en las áreas que necesita mejorar.

2. Darle una atención individualizada siempre que sea posible.

3. Asegurarse de que comprenda las preguntas escritas antes de que proceda a resolverlas.

4. Proporcionar el tiempo que sea necesario para que termine las tareas.

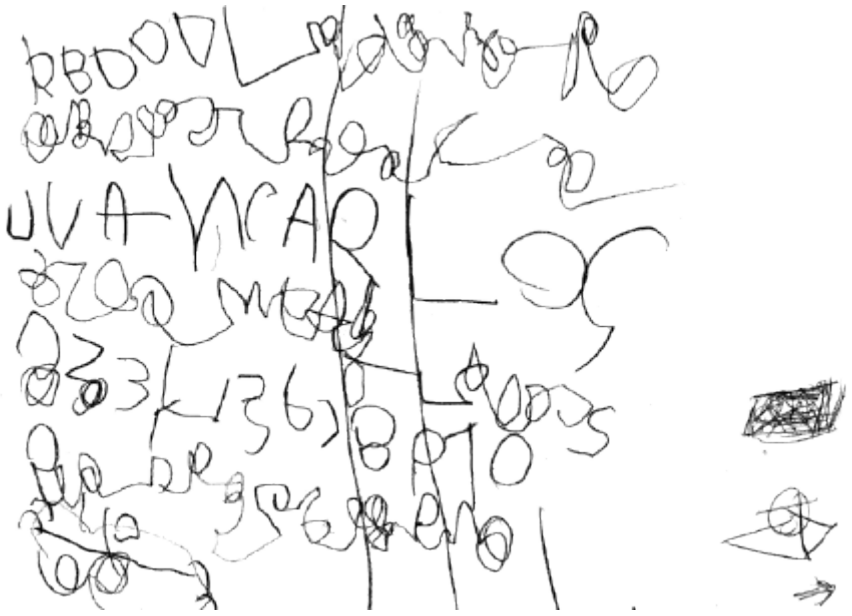
5. Hacer observaciones positivas sobre su trabajo, para aumentar su autoestima y que él mismo aprecie que está avanzando.

6. Contemplar la posibilidad de una grabadora para el estudio, ya que su problema está en la lectoescritura. De esta manera será posible grabar las instrucciones relevantes en la escuela y será más fácil escuchar nuevamente en casa. También se puede grabar el estudiante al leer una historia y escucharse.

7. Preferir las actividades y exámenes oralmente que aquellas escritas para facilitar la comprensión de las instrucciones y la expresión de ideas.

8. Fomentar la colaboración familia y escuela, comentando avances y dificultades, con el fin de establecer las estrategias y objetivos a alcanzar.

## TRASTORNOS DE LA EXPRESIÓN GRAFICA



**Fuente:**
http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosenelambitoescolar/trastornodelaescrituradisgrafia/index.php

Dentro de los trastornos en la escritura que son recopilados en el DSM IV podemos nombrar la disgrafía y la disortografía. La primera, afecta a la forma o contenido de la escritura mientras que la disortografia es un trastorno específico y significativo de la ortografía. Ambas, se manifiestan en niños que no presentan problemas intelectuales, neurológicos, sensoriales, motores, afectivos o sociales.

**Disgrafia**

Se señalan dos tipos de síntomas relacionados dentro de la Disgrafia:

Signos secundarios globales: comprenden la postura inadecuada, soporte incorrecto del instrumento (lápiz, bolígrafo), mala presión del mismo o velocidad de escritura excesivamente rápida o lenta. (DSM-IV, 2008)

Síntomas específicos: ponen su atención en elementos del propio grafismo como gran tamaño de las letras, letras inclinadas, deformes, excesivo espaciado entre letras o muy apiñadas, enlaces indebidos entre grafemas, letras irreconocibles, en definitiva, texto de difícil comprensión.

**Causas**[7]

- Déficit intelectual.
- Deficiencias en la percepción espacio-temporal.
- Deficiencias en la percepción visual o en la percepción auditiva.
- Mala articulación de los fonemas, que se traduce en la escritura.
- Bajo nivel de motivación: por ejemplo, no considerar importante aprender las normas de ortografía.
- Causas de tipo pedagógico:
    - El método enseñado para aprender a escribir no fue el adecuado.
    - Instrucción rígida e inflexible, sin atender a características individuales.
    - Orientación inadecuada al cambiar de la letra script a la letra cursiva
    - Materiales inadecuados para la enseñanza
    - Incapacidad para enseñar a los zurdos la correcta posición del papel y los movimientos más idóneos

**Clasificación**[8]

En primer lugar hay que establecer una diferencia entre las disgrafías adquiridas, producto de una lesión neurológica posterior al aprendizaje de la escritura y las disgrafías evolutivas, dificultades específicas del aprendizaje de la escritura sin una razón aparente.

**Digrafía adquirida**

La disgrafía adquirida se da en personas que pierden parte de la habilidad de escribir debido a una lesión, traumatismo o accidente cerebral. Según la zona y las características de la lesión el afectado presentará diversa sintomatología, por lo que existen numerosos tipos de disgrafías,

[7] (Fernández, 1998)

[8] (Fernández, 1998)

las cuales, se suelen dar asociadas a afasias, agramatismo y a otras dificultades del lenguaje oral.

Entre las disgrafías adquiridas se diferencian las disgrafías centrales y las periféricas.

**Disgrafias centrales**

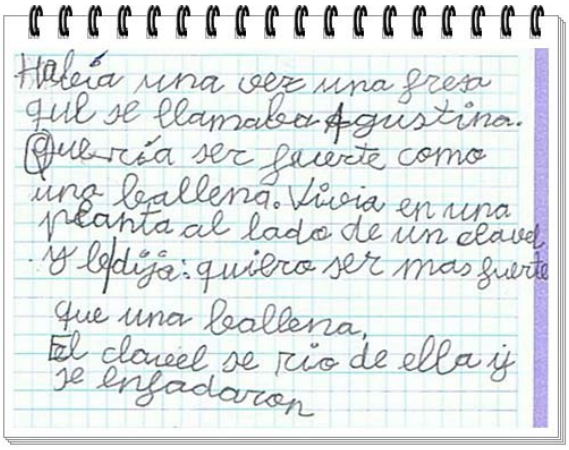
- Disgrafía adquirida fonológica: se altera el mecanismo de conversión fonema-grafema, el sujeto sólo podrá utilizar la vía ortografíca o directa de acceso al léxico, por lo que se verá incapacitado para escribir pseudopalabras, tendrá dificultades para escribir palabras largas e infrecuentes.

- Disgrafía adquirida superficial: se altera la ruta visual u ortográfica, el afectado sólo puede utilizar la ruta fonológica, por lo que tendrá dificultades para recuperar el patrón ortográfico de las palabras almacenadas en su léxico ortográfico, por tanto, tendrá numerosos errores de ortografía, dificultades para escribir palabras irregulares, homófonas y cifradas.

- Disgrafía adquirida profunda: se lesionan ambos mecanismos de acceso al léxico, el paciente presentará dificultades de las antes mencionadas, aunque se caracterizará por la aparición de errores semánticos, pues tienden a sustituir palabras del mismo campo semántico, por ejemplo plátano por naranja. Aunque al contrario de lo que ocurre en las disgrafías semánticas, el paciente tiene dificultades para escribir la palabra al dictado pero si comprende su significado.

**Disgrafias periféricas**

Las disgrafías adquiridas periféricas conllevan trastornos motores por lo que el afectado no tiene dificultades para acceder al léxico, en cambio, si tiene dificultades para acceder al almacén de los patrones motores gráficos y para ejecutar los procesos motores implicados en la escritura.




**Fuente:** http://www.ladislexia.net/disgrafia

**Disgrafias evolutivas**

Las disgrafías evolutivas se caracterizan por presentar dificultades específicas del aprendizaje inicial de la escritura, en niños con un coeficiente intelectual normal, sin problemas socioculturales, emocionales y/o familiares, con una escolarización adecuada y con unas capacidades perceptivas y motoras correctas.

Dentro de las disgrafías evolutivas podemos diferenciar: las disgrafías fonológicas, las disgrafías superficiales y las disgrafías mixtas, sacando de esta clasificación el retraso de escritura y las dificultades de escritura de carácter específicamente motor.

- Disgrafías evolutivas fonológicas: Los niños con disgrafía fonológica tienen problemas para desarrollar y adquirir el mecanismo fonológico o indirecto de acceso al léxico, por ello, los disgráficos fonológicos tienen numerosas dificultades para escribir pseudopalabras y palabras infrecuentes, tienen a realizar la escritura en espejo y comenten numerosos errores de omisión, sustitución, inversión y adicción de grafemas y grupos consonánticos.

- Disgrafías evolutivas superficiales: dificultad para consolidar la vía ortográfica o directa, por lo que cometen mayor número de errores en la escritura de palabras irregulares, numerosos errores de ortografía, tienen dificultades para escribir palabras en un idioma extranjero, mayor lentitud en la escritura y dificultades para escribir palabras homófonas y poligráficas.

- Disgrafías mixtas: no adquieren o desarrollan adecuadamente ambas rutas de acceso al léxico. Por tanto, las disgrafías mixtas son las más frecuentes, ya que la dificultad para adquirir una determinada ruta dificulta el desarrollo de la otra. Los disgráficos mixtos suelen cometer ambos tipos de errores aunque, a diferencia de las disgrafías profundas, no cometen errores semánticos.

**Diagnóstico**

Para el establecimiento del diagnóstico de la disgrafía es necesario tener en cuenta el factor edad, dado que este trastorno no empieza a manifestarse hasta después de haber iniciado el período de aprendizaje que se da desde de los seis a siete años. No es adecuado el diagnóstico si se realiza antes de la edad indicada.

Los indicios dentro del aula consisten en precisar el grado de alteraciones y puntualizar el tipo y frecuencia del error grafico. Para este procedimiento se requerirá corregir diariamente las producciones del niño, recalcando el tipo de las fallas para reeducar con la ejercitación adecuada. De forma individual, se realizarán pruebas tales como:

Dictados de letras, sílabas o palabras. Se dicta un fragmento de dificultad acorde con el nivel escolar del niño. Lo más simple consiste en extraerlo del libro que regularmente usa el niño, correspondiente al grado que cursa. Realizar el análisis de errores.

Prueba de escritura espontánea, destinada a niños que ya escriben. La clave es: “escribe lo que te guste” o “lo que quieras”. Del texto se señalaran los errores cometidos, siguiendo la clasificación de errores frecuentes señalada en la etiología de esta patología.

Copia, de un segmento en letra de imprenta y de otro en cursiva, reproducir el texto tal cual está, y luego otros dos textos, uno en imprenta para pasar a la cursiva, y otro en cursiva para pasar a la imprenta.

Aquí podemos observar si el niño es capaz de copiar sin cometer errores y omisiones; o bien si puede transformar la letra (lo que implica un proceso de análisis y síntesis).

Si el niño no logra copiar frases, se le pide que copie palabras, sílabas o letras.

La evaluación individual del niño con disgrafía es muy similar a la evaluación para la dislexia ya que muchas de las pruebas específicas están dirigidas a los procesos lecto-escritores. Algunas de las pruebas que se pueden utilizar son:

- Test de BENDER. Con esta prueba se obtiene una edad de la madurez viso-motora del niño así como diferentes indicios emocionales.

- WISC (Escala de inteligencia de Wechsler para niños). usado para medir el coeficiente intelectual. Los siguientes sub-tests pueden ayudar con el diagnóstico de disgrafia:

    - Claves

    - Matrices

    - Búsqueda de símbolos

    - Figuras incompletas

    - Diseño con cubos

    - Sucesiones de números y letras

- TALE. Evalúa el proceso lecto- escritor del niño. Las subpruebas que pueden ayudar en el diagnostico son: expresión espontánea, copia y dictado.

- PROESC. Evalúa los procesos de la escritura. Contiene cuatro pruebas: -Dictado de Palabras de ortografía arbitraria -Dictado de Pseudopalabras -Dictado de Frases y -Redacción

**Tratamiento**

El tratamiento de la disgrafía comprende una amplia gama de actividades que podrán ser establecidas por el docente al tener el registro de errores que comete el niño.

El objetivo del tratamiento es recuperar la coordinación global y manual, el esquema corporal; desarrollar la percepción gráfica, la ubicación espacial, la coordinación visomotriz, mejorando el proceso óculo- motor. De la misma manera se pretende educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura (rectilíneos, ondulados, etc.) así como reeducar la presión, el frenado, la velocidad de escritura, mejorando así la ejecución de cada una de las gestalten que intervienen en la escritura, es decir, de cada una de las letras. Se deberá además corregir la postura del cuerpo, de los dedos, la mano con la que escribe y el brazo, y cuidar la posición del papel. (Carlos Yuste Hernanz, 1995)

Para esta rehabilitación se abarca las siguientes áreas: (DSM-IV, 2008)

1.- Psicomotricidad global - Psicomotricidad fina: implica enseñar al niño cuales son las posiciones adecuadas:

a) Sentarse bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla

b) No acercar mucho la cabeza a la hoja

d) Colocar el respaldo de la silla paralelo a la mesa

c) Acercar la silla a la mesa

e) No mover el papel continuamente, porque los renglones saldrán torcidos

f) No poner los dedos muy separados de la punta del lápiz, porque se moverá mucho y el niño no podrá controlar la escritura

g) No acercar mucho los dedos a la punta del lápiz, ya que no podrá ver lo que escribe y los dedos se fatigarán

i) Si el niño escribe con la mano derecha, puede inclinar ligeramente el papel hacia la izquierda y viceversa.

2.- Percepción.- Las dificultades perceptivas espaciales, temporales, visuales y atencionales son causantes de muchos errores de escritura (fluidez, inclinación, orientación) , por lo que se deberá trabajar la orientación rítmico temporal, figura-fondo, reproducción de modelo visuales, etc.

3.- Visomotricidad.- La coordinación visomotriz es primordial para lograr una escritura adecuada. El objetivo de la rehabilitación visomotriz es mejorar los procesos óculomotrices que facilitan el proceso de escritura. Para la recuperación de esta área, se pueden realizar las siguientes actividades: perforado con punzón, recortado con tijera, rasgado con los dedos, ensartado, modelado con plastilina, rellenado o coloreado de modelos, etc.

4.- Grafomotricidad.- movimiento gráfico realizado con la mano al escribir. Por su parte, la reeducación grafomotora intenta mejorar y/o corregir dichos movimientos gráficos necesarios para la escritura. La base de la educación grafomotora es la psicomotricidad fina, por lo que previamente deben realizarse actividades para desarrollar la destreza de las manos y de los

dedos, así como la coordinación visomanual. Empezar tocando las palmas, primero libremente, después siguiendo un ritmo, abrir una mano mientras se cierra la otra, primero despacio, luego más rápido. Abrir y cerrar los dedos de la mano, primero simultáneamente, luego alternándolas e ir aumentando la velocidad; con las dos manos sobre la mesa levantar los dedos uno detrás de otro, empezando por los meñiques; recortar con tijeras. Iniciar con actividades para el desarrollo y control de los trazos rectos, rectos, círculos y semicírculos, ejercicios combinados y guirnaldas.

5.- Grafoescritura.- Este punto de la reeducación aspira mejorar la precisión de las letras. La ejercitación consiste en mejorar la direccionalidad y claridad de la caligrafía. Es importante realizar ejercicios de disociación segmentaria, capacidad de independencia que presenta un segmento o parte corporal de otro en cualquier actividad motora. Se pueden realizar ejercicios como: lanzar y atrapar la pelota con la mano derecha e izquierda, juego con pompones (arriba, abajo, cruzado), intentar malabares con dos pelotas de tenis, patear la pelota con el pie izquierdo y derecho, carrera, etc.

6.- Perfeccionamiento de la escritura.- La ejercitación consiste en mejorar la fluidez escritora, corrigiendo los errores mediante ejercicios para eliminar la unión de letras y palabras, y la inclinación exagerada de letras y renglones mediante el uso de cuadrículas.

Antes o después de realizar cualquier ejercicio de rehabilitación psicomotor, es importante disponer de diez minutos para la relajación, la misma que puede incluir ejercicios como:

- Tocar las yemas de los dedos con el dedo pulgar. Primero se hace despacio y luego a mayor velocidad. Este ejercicio, se puede realizar posteriormente con los ojos cerrados.

- Unir los dedos de ambas manos, pulgar con pulgar, índice con índice. Primero despacio y luego a mayor velocidad. De igual manera, se puede repetir la actividad con los ojos cerrados.

- Apretar los puños con fuerza, mantenerlos apretados, contando hasta diez y luego abrirlos. (García, 2010)

7.- Procesos motores.- Algunos autores (Salvador Mata, 1.997) señalan la necesidad de conseguir la independencia brazo-hombro, antebrazo-brazo; acabando con la independencia de los dedos, antes de proceder a la reeducación de los procesos motores.

Las posibles actividades se centrarán en realizar círculos con el brazo a distintos ritmos; lanzamientos de objetos como encestar en la canasta, flexión y extensión de la muñeca, botar una pelota, ensartar bolas u objetos, trabajar con plastilina o un punzón.

Una vez conseguida esta independencia, se trabajará sobre los aspectos grafomotores que permitirán el control del gesto y de la grafía. Para ello suelen utilizarse ejercicios de control de líneas rectas (para controlar el frenado) y ejercicios de control sobre líneas onduladas y curvas (distintos tipos de bucles).

Suele resultar muy útil para mejorar el rendimiento, utilizar ejercicios de relajación. Pueden incorporarse como juegos introductorios a la sesión y tienen como objetivo ayudar al niño a entender la idea de tensión-distensión muscular. Por ejemplo, podemos pedirle que se imagine que es una barra de hielo inmóvil y que progresivamente se va derritiendo.

En la mayoría de casos es necesario mejorar la grafía de muchas letras para conseguir una escritura legible.

La intervención de estos aspectos debe ser multisensorial, es decir, la información debe llegar al niño a través de los sentidos.

8.- Procesos morfosintácticos.- El objetivo al igual que en la dislexia, es enseñar al niño a construir frases sintácticamente correctas. Las actividades deben planificarse según una dificultad creciente en las frases. Puede empezarse por frases simples (sujeto-predicado), aumentando progresivamente la complejidad. Para tal efecto pueden utilizarse imágenes de apoyo, diagramas, etc. En definitiva, lo importante es facilitar el aprendizaje de las estructuras gramaticales de forma directa en relación con la escritura, aunque progresivamente se reducirán las ayudas hasta desaparecer.

**Disortografia**[9]

[9] DSMIV, 2008

Dificultad en la escritura cuya característica principal es un déficit específico y significativo de la ortografía normalmente asociada trastornos lectores.

El grado leve de la disortografía se manifiesta por omisión o confusión de artículos, plurales, acentos o faltas de ortografía debido a desconocimiento o negligencia en las reglas gramaticales. Se considera grave, cuando existen dificultades relacionadas con la correspondencia fonema-grafema y aparecen errores de omisión, confusión y cambio de letras, sílabas, palabras, adiciones y sustituciones. (DSM-IV, 2008)

**Causas**

-Usualmente va unida a los retrasos del lenguaje oral, como sintomatología no apreciada, resultante de un aprendizaje defectuoso o de un medio cultural desfavorable, como falta de atención o de lectura comprensiva. (DSM-IV, 2008)

-Hábitos defectuosos de estudio (muchos niños proceden de manera poco afectiva al estudiar palabras de ortografía dudosa, debido a la enseñanza inadecuada de esta materia y de la composición escrita). (DSM-IV, 2008)

-Falta de interés y actitudes favorables.

-Limitaciones en conocimientos básicos sobre la fonética y estructura de la palabra.

-Lenguaje deficiente, especialmente anomalías de pronunciación.

-Escritura lenta e ilegible.

-Defectos visuales.

-Dificultades en la memoria visual

-Discriminación auditiva insuficiente.

-Bajo rendimiento intelectual.

**Clasificación**

Siguiendo la clasificación de Luria (1980) y Tsvetkova (1997), se distinguen siete tipos diferentes de disortografía, los cuales se describen a continuación:

1. Disortografía temporal: se encuentra relacionada con la percepción del tiempo, específicamente con la percepción del ritmo, presentando dificultades en la percepción constante y clara de los aspectos fonéticos de la cadena hablada y su correspondiente transcripción escrita, así como la separación y unión de sus elementos.

2. Disortografía perceptivo - cinéstesica: esta disortografía se encuentra muy relacionada con dificultades relativas a la articulación de los fonemas y por tanto también a la discriminación auditiva de estos. En este sentido son frecuentes los errores de substitución de letras de "r" por "l", substituciones que se suelen dar de la misma manera en el habla.

3. Disortografía disortocinética: se encuentra alterada la secuenciación fonemática del discurso. Esta dificultad para la ordenación y secuenciación de los elementos gráficos, provoca errores de unión o fragmentación de palabras.

4. Disortografía viso-espacial: este tipo de disortografía está relacionada con la percepción visual, y de forma más específica, con la orientación espacial, incidiendo en la correcta percepción de determinadas letras o grafemas, pudiendo producir errores de rotación de letras como las frecuentes rotaciones de "b" por "d" o de "p" por "q", también se dan substituciones de grafemas con una forma parecida como son "a" por "o" o "m" por "n". En esta categoría también podríamos encontrar los errores propios de las inversiones de letras en la escritura de determinadas palabras.

5. Disortografía dinámica: también llamada disgramatismo, se refiere básicamente a las dificultades en relación a la expresión escrita en aspectos como la gramática, el orden de los elementos en la oración, la coordinación entre genero y número o la omisión de elementos relevantes en la oración.

6. Disortografía semántica: en este caso se encuentra alterado el análisis conceptual de las palabras, aspecto que dificulta la percepción de los límites de éstas, pudiéndose producir uniones y fragmentaciones de palabras, así como el uso de señales diacríticas o signos ortográficos.

7. Disortografía cultural: esta se refiere a una incapacidad para el aprendizaje de la normativa ortográfica, es decir, las reglas propias de la ortografía arbitraria, como la acentuación, el uso de h, b/v, etc.

Las producciones escritas evidenciarán los errores cometidos por el niño, y el docente deberá tener claro que se presenta como una particular dificultad en la expresión lingüística gráfica, conforme a las reglas del idioma.

Es necesario detectar, que clase de disortografía presenta, para un tratamiento adecuado. A continuación se presenta una serie de recomendaciones para detectarla:

a) Observar si se trata de mala ortografía que afecta la articulación del lenguaje. Son niños inteligentes que cometen faltas corrientes y sintácticas, que desconocen en mayor o menor grado la estructura gramatical de la lengua.

b) Niños que desfiguran la lengua, que parecen no haber aún automatizado la adquisición de la ortografía.

c) Cuadro disortográfico de niños con bajo nivel intelectual, relacionado a retraso en la lecto-escritura.

El maestro deberá detectar el origen de las dificultades para orientar correctamente al niño y a los padres; enviar en primera instancia a realizar una consulta con un especialista, en el caso, por ejemplo de descubrir deficiencias visuales o auditivas, que por diversos motivos no hayan sido detectadas antes del ingreso a la escuela. A veces errores que se arrastran durante años, pueden ser corregidos a tiempo con un buen tratamiento.

**Diagnóstico**

Para diagnosticar la disortografia, se pueden utilizar los siguientes recursos:

- Dictado
- Copia fiel de un texto
- Copia de un texto con otro tipo de letra ( pasar de imprenta a cursiva)
- Elaborar redacciones libres
- TALE, test que evalúa el proceso lecto- escritor del niño. Se pueden evidenciar dificultades ortográficas luego de la aplicación de las pruebas de expresión, copia y dictado.

**Tratamiento**

El tratamiento debe centrarse en aquellos aspectos deficitarios detectados en la evaluación. No obstante, la reeducación no sólo hay que hacerla sobre el síntoma identificado sino entendiendo al niño como expresión de un conjunto único de diferentes factores culturales, familiares y emocionales. (García, 2010)

El tratamiento debe estructurarse como un proceso continuo de mejora, desde los aspectos más simples a los más complejos, para facilitar la reorganización del proceso o procesos deteriorados. (García, 2010)

A continuación se exponen una serie de orientaciones prácticas ordenadas según los diferentes procesos implicados en la escritura que serán de ayuda en el tratamiento de disortografia. (García, 2010)

a) Procesos léxicos.- Aquí el objetivo se centra en enseñar el vocabulario ortográfico básico, reglas de correspondencia fonema-grafema y habilidades fonológicas de segmentación. Es conveniente realizar actividades con grupos reducidos de palabras.

Es también importante que se enseñe al niño a formar una correcta imagen visual de las palabras, simultaneando la escritura de las letras con su pronunciación.

b) Otros procesos.- En algunos casos, puede ser necesaria la reeducación viso-motora o la de la lateralidad, estableciendo pautas concretas para el mayor conocimiento y dominio de las coordenadas espacio-temporales respecto al propio cuerpo antes de asumir una intervención específica en el trastorno de la escritura. (García, 2010)

Estas técnicas se pueden usar en reiteradas oportunidades para luego corregir y realizar la clasificación de errores.

c) Para enseñar la ortografía, hay que tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

-El aprendizaje ortográfico es un proceso que demanda una dirección hábil y experta, porque los alumnos aprenden con distinto ritmo y de manera diferente, los métodos deben adaptarse a la variedad.

-Es necesario ayudar a cada niño a descubrir métodos que faciliten la fijación y evocación de la forma correcta de escribir las palabras.

-La corrección debe adaptarse a las necesidades de cada niño y a las características de las faltas.

-Para asegurar la retención son necesarios los periodos de práctica y ejercitación. (García, 2010)

Todas estas teorías y definiciones son el fundamento para la elaboración del manual.

# CAPÍTULO II

# MARCO METODOLÓGICO

## Consentimiento

Para poder trabajar en la elaboración del manual en reeducación de lesctoescritura para los profesores de la fundación "PLAN ECUASOL" fue necesaria la aceptación y aprobación de la dirección del plan a cargo de Mabel Agurto Mejía y Eric Guinand. Permiso que fue otorgado en septiembre del 2011, cuando la facultad de psicopedagogía Universidad de los Hemisferios, representada por Ximena Quintana, y la estudiante interesada en la realización de su tesis, Emilia Pérez; fueron a conocer las instalaciones del plan. En ese momento se abrieron las puertas de la fundación para realizar este proyecto de fin de carrera.

## Población

Una vez otorgado el permiso, se estableció el proyecto y se inició con la labor. Se trabajó en dos etapas: 1. Evaluación y diagnóstico de catorce (14) estudiantes, comprendidos de entre siete (7) y quince (15) años de edad. 2. Encuestas a cuatro (4) profesores y cinco (5) voluntarios.

El análisis de los resultados de la primera etapa, se presentará en el capítulo titulado DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS BATERÍAS APLICADAS A LOS CATORCE CASOS DE LA "FUNDACIÓN PLAN ECUASOL".

La segunda etapa, el trabajo con los profesores, se presentará en este capítulo seguidamente de los instrumentos y fuentes de información.

## Instrumentos y fuentes de información

Para el trabajo con el primer grupo, los alumnos, se utilizó una batería de tres tests que fueron aplicados a cada uno de los chicos de la fundación. El primer test fue BADYG – E1 MS

dirigido al primer ciclo de la educación primaria (segundo y tercer año de Educación Básica), BADYG – E2 MS dirigido al ciclo medio la educación primaria (cuarto y quinto Año de Educación Básica), BADYG – E3 MS dirigido al último ciclo de la educación primaria (séptimo, octavo y noveno Año de Educación Básica). Un segundo test fue el de BENDER y el ultimo, el TALE. El test BADYG varía de acuerdo a la escolaridad de los niños, en este caso se analizará a catorce casos de entre siete y quince años de edad; es por esta razón que se presenta tres tipos del mismo test.

Con la aplicación de estos instrumentos al primer grupo, se busca detectar las dificultades más comunes de lectoescritura con el fin de marcar la línea base de trabajo en la elaboración del manual.

El test BADYG MS (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales) difiere en las subpruebas dependiendo del nivel (E1, E2 - E3), a pesar de que cambiará tan sólo en dos o tres. El E1 consta de las siguientes subpruebas:

1. INTELIGENCIA GENERAL: Mide la capacidad general del niño para establecer relaciones entre conceptos abstractos, utilizando una variedad de contenidos mentales.

2. RAZONAMIENTO LÓGICO: Evalúa la capacidad del alumno para detectar relaciones inductivas y analógicas en determinados contenidos de información.

3. RELACIONES ANALÓGICAS: Es un subtest de Razonamiento inductivo y Comprensión Verbal

4. PROBLEMAS NUMÉRICO-VERBALES: No solo valora la rapidez de cálculo, también el razonamiento numérico en problemas numérico-verbales.

5. MATRICES LÓGICAS: Es un subtest de Razonamiento lógico e inductivo, en un contexto de figuras geométricas. El sujeto ha de encontrar la lógica oculta en figuras geométricas dentro de una matriz.

6. CÁLCULO NUMÉRICO: Esta prueba mide la rapidez y seguridad para realizar sencillos cálculos numéricos con las operaciones de suma y resta.

7. ÓRDENES VERBALES COMPLEJAS: Test que mide la compresión de conceptos básicos espaciales y cuantitativos.

8. FIGURAS GIRADAS: Comprueba la habilidad para girar figuras en un espacio bidimensional y así poder establecer su igualdad o diferencia.

9. MEMORIA INMEDIATA: Evalúa la retención de significados escuchados en una narración mientras se sigue visualmente una ilustración.

10. ALTERACIONES DE ESCRITURA: Su objetivo es detectar posibles alteraciones en la escritura relacionadas con dificultades de tipo disléxico

11. ATENCIÓN, DISCRIMINACIÓN DE DIFERENCIAS: Evalúa la discriminación visual de figuras a la hora de encontrar pequeñas diferencias entre ellas.

En el Test BADYG E2 – E3 se añaden las siguientes subpruebas:

1. SERIES NUMÉRICAS: Evalúa la aptitud para detectar relaciones seriales lógicas, determinando una ley o período.
2. COMPLETAR ORACIONES: Evalúa la comoprensión de conceptos en el contexto de una proposición que debe ser completada para que adquiera un significado coherente.
3. ENCAJAR FIGURAS: Valora la habilidad para encajar figuras que deben ser giradas mentalmente y adecuar la posición, tamaño, forma y distancia en una superficie.
4. MEMORIA AUDITIVA: Evalúa la capacidad para retener significados escuchados en un relato.
5. MEMORIA VISUAL: Evalúa discriminación visual ortográfica de palabras.
6. RAPIDEZ: Contabiliza el número de respuestas emitidas en el conjunto de las seis pruebas. No valora aciertos o desaciertos.
7. EFICACIA: Evalúa el porcentaje de aciertos en las respuestas emitidas.

El test de BENDER refleja el nivel de madurez del niño en la percepción visomotriz y puede revelar posibles disfunciones en la misma. Puede ser empleado como un test de personalidad, factores emocionales y actitudes, también como test de sondeo para detectar niños con problemas de aprendizaje. Este test está inspirado en la Teoría de la Gestalt sobre la percepción, particularmente en las investigaciones realizadas por Wertheimer, en 1932, sobre las leyes de percepción. También los dibujos patrones, que el sujeto debe copiar, son los que

seleccionó Wertheimer para estudiar la estructuración visual y verificar las leyes guestálticas de la percepción.

Los autores del test TALE (Test de Adquisición de Lectura y Escritura) son: Joseph Toro y Montserrat Cervecera, quienes formularon el test para realizar un análisis detallado por niveles de edad y escolarización de los problemas que aparecen en todas las áreas y modos de la lectoescritura.

También es útil para el desarrollo de un programa de intervención, ya que a través de los errores no sólo se detecta el problema que tiene el individuo, sino que además, se puede elaborar un plan de intervención para corregir dichos trastornos.

El test se divide en dos subtest, lectura y escritura, con distintas pruebas cada uno.

Las partes del subtest de lectura son:

- Lectura de una lista de letras, sílabas y palabras para examinar la competencia lectora y determinar así los errores más frecuentes
- Lectura de un texto en voz alta, de acuerdo a cada nivel educativo.
- Lectura silenciosa de un texto, para valoración de comprensión lectora, conveniente para cada nivel educativo.

Las partes del subtest de escritura son:

- Copia. El material a reproducir se compone de 15 sílabas. 15 palabras y frases.
- Dictado: Para cada nivel se establece un texto fijo y adecuado y se toman párrafos paralelos a los utilizados en las pruebas de lectura oral y lectura silenciosa.
- Escritura espontánea: escritura de un texto libre.

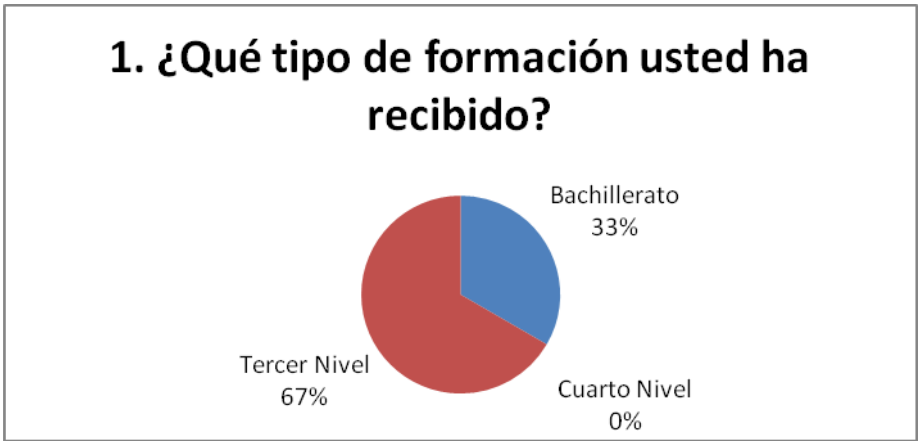
Las fuentes de información que se utilizaron para el segundo grupo establecido son encuestas directas a los profesores y voluntarios.

**Análisis de resultados obtenidos del trabajo con los profesores**

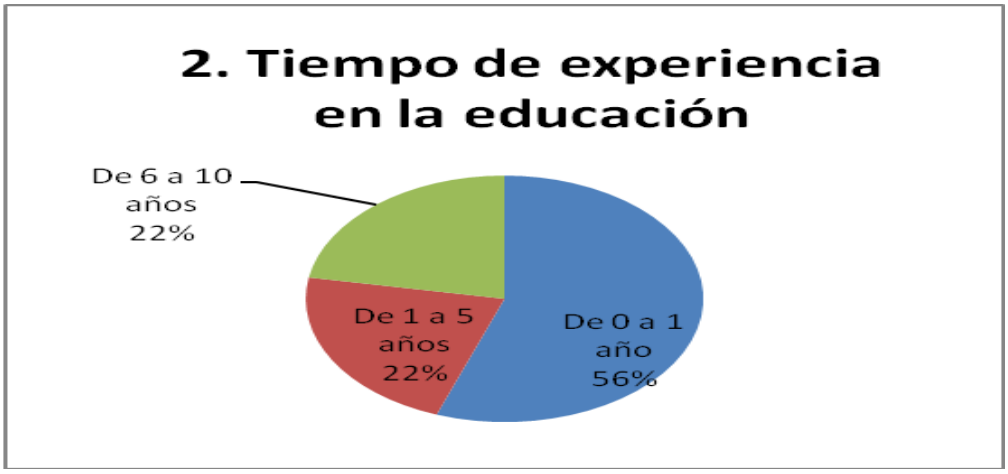
Se aplicó una primera encuesta a los profesores y voluntarios con el fin de sondear sobre los conocimientos de lesctoescritra y las dificultades de aprendizaje y así sacar los conocimientos previos que poseían los cuatro (4) profesores y (5) voluntarios estableciendo la base de información con la que se manejará el manual. Éstos son los resultados arrojados por la primera encuesta:

| No. | Pregunta | Respuesta | | Porcentaje |
|---|---|---|---|---|
| 1 | **¿Qué tipo de formación usted ha recibido?** | Bachillerato | 3 | 33% |
| | | Tercer Nivel | 6 | 67% |
| | | Cuarto Nivel | 0 | 0% |
| 2 | **Tiempo de experiencia en la educación** | De 0 a 1 año | 5 | 56% |
| | | De 1 a 5 años | 2 | 22% |
| | | De 6 a 10 años | 2 | 22% |
| 3 | **Tiempo de trabajo en la fundación** | De 0 a 1 año | 5 | 56% |
| | | De 1 a 5 años | 2 | 22% |
| | | De 5 a 10 años | 2 | 22% |
| 4 | **¿Qué entiende usted por problemas de aprendizaje?** | Concentración | 2 | 22% |
| | | Asimilación y comprensión | 2 | 22% |
| | | Lectura, escritura y cálculo | 3 | 34% |
| | | No existen | 2 | 22% |
| 5 | **¿Sabe usted cuáles son las principales dificultades de la lectoescritura?** | Problemas en las bases de enseñanza | 1 | 11% |
| | | Comprensión de ideas y memorización | 3 | 34% |
| | | Reconocimiento y pronunciación de sílabas | 1 | 11% |
| | | Problemas auditivos y visuales | 1 | 11% |

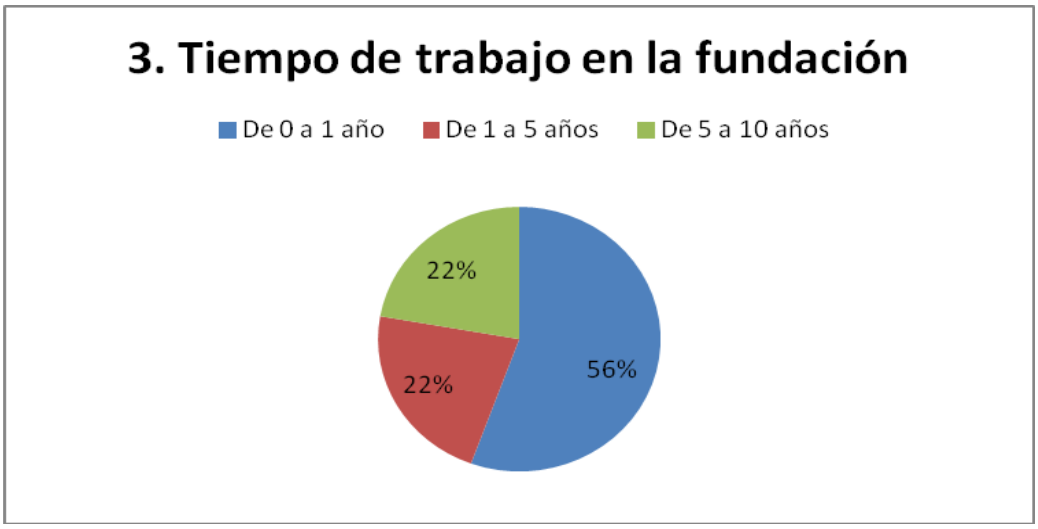
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | No sabe | 3 | 33% |
| 6 | **¿Ha detectado dificultades de lectoescritura en alguno de sus dirigidos?** | Si | 9 | 100% |
| | | No | 0 | 0% |
| 7 | **Edad de sus dirigidos** | 6 a 11 años | 2 | 22% |
| | | 11 a 18 años | 3 | 33% |
| | | 6 a 18 años | 4 | 45% |
| 8 | **¿Qué dificultades?** | Razonamiento | 2 | 22% |
| | | Retención y memoria | 3 | 33% |
| | | Lectura, escritura y cálculo | 4 | 45% |
| 9 | **¿En qué edad considera usted que existen más problemas de aprendizaje?** | De 3 a 6 años | 1 | 11% |
| | | De 7 a 12 | 8 | 89% |
| 10 | **¿Qué tipo de herramienta le gustaría aprender para ayudar a sus dirigidos?** | Metodologías para trabajar dificultades | 5 | 56% |
| | | Material Didáctico que llame la atención | 4 | 44% |



La pregunta número uno de la encuesta realizada a los profesores y voluntarios nos indica que ninguno tiene un título de cuarto nivel, la educación en su mayoría es de tercer nivel pero, debemos recordar que esa mayoría la hacen los cinco voluntarios que permanecen en la fundación tan solo de entre ocho (8) meses a un (1) año y tan solo una profesora de los cuatro fijos de la fundación. Es importante recalcar que las profesiones de los voluntarios son: ciencias políticas, economía, derecho y comunicación; por lo que son carreras no muy afines con la pedagogía. Se puede considerar que el elemento con el que se trabajó es de educación media – baja.

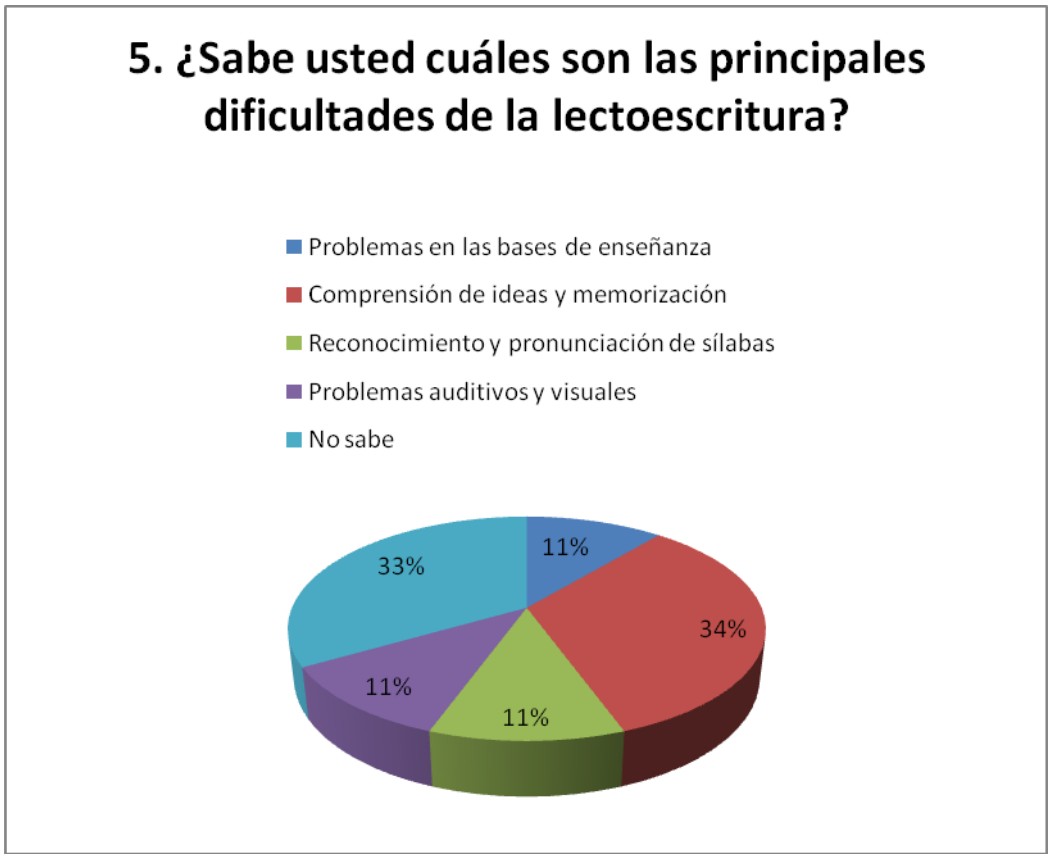



En la pregunta número dos, se investiga sobre la experiencia que tienen los profesores y voluntarios en la educación. El cincuenta y seis por ciento indica que tiene tan solo meses o un año de experiencia, quienes hacen esta mayoría son los voluntarios ya que son personas jóvenes que apenas han culminado sus estudios superiores y vienen hasta la fundación a realizar un voluntariado por un determinado tiempo; un veinte y dos por ciento muestra que su experiencia es de entre uno y cinco años y el otro veinte y dos por ciento es más experimentado en el ámbito y cuenta de entre seis a diez años, este porcentaje corresponde a los profesores.



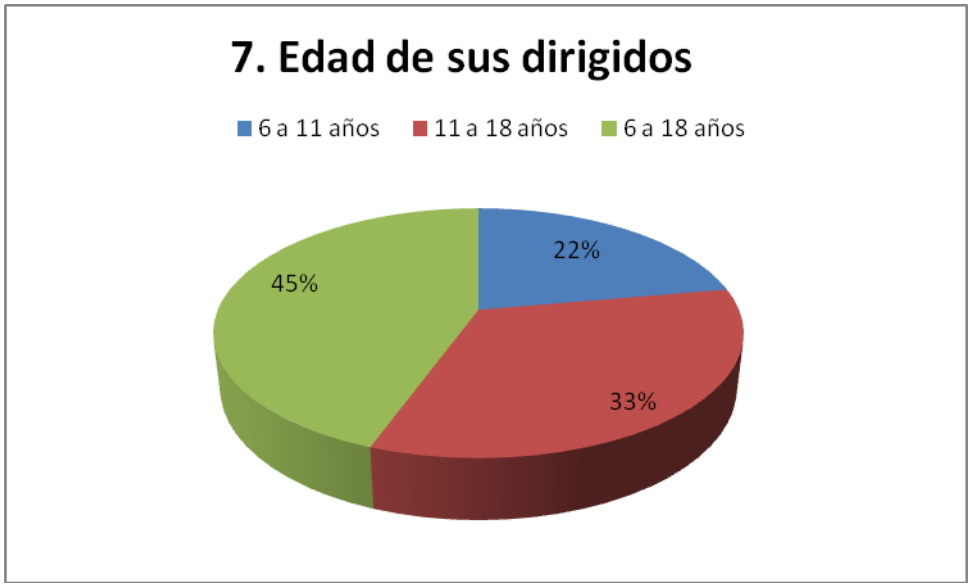

Con la tercera pregunta se averiguó el tiempo de trabajo de los profesores y voluntarios en el área educativa del "PLAN ECUASOL". Las respuestas obtenidas fueron similares a las de la pregunta número dos, que investigó sobre la experiencia en la educación, ya que todos los voluntarios y dos profesores se iniciaron como educadores en el Plan, solo dos profesores tienen experiencia en otras escuelas de la zona.

Con la cuarta pregunta, indagó acerca de conocimientos específicos, en este caso sobre los problemas o dificultades del aprendizaje. Las respuestas que se obtuvieron fueron diversas: un veinte y dos por ciento, mencionó que ya no existen las dificultades de aprendizaje en los estudiantes en general, otro veinte y dos por ciento hizo referencia a dificultades de concentración, el otro veinte y dos por ciento dijo que las dificultades de aprendizaje son problemas en la capacidad de asimilar y comprender nuevos aprendizajes y el treinta y cuatro por ciento, que tuvo la respuesta más aproximada a la definición señaló que las dificultades de aprendizaje son de lectura, escritura y cálculo; esta mayoría compuesta por voluntarios y una profesora. Las otras respuestas no están muy lejanas, pues los elementos que mencionaron tiene relación con las dificultades de aprendizaje (DA), sin embargo, será necesario iniciar de cero ya que hay un veinte y dos por ciento que piensa que las DA ya no existen. De esta manera las personas que conforman el porcentaje que está relacionado con la respuesta reforzarán sus conocimientos y los individuos que representan el porcentaje que se acercan a la respuesta correcta, los confirmarán.

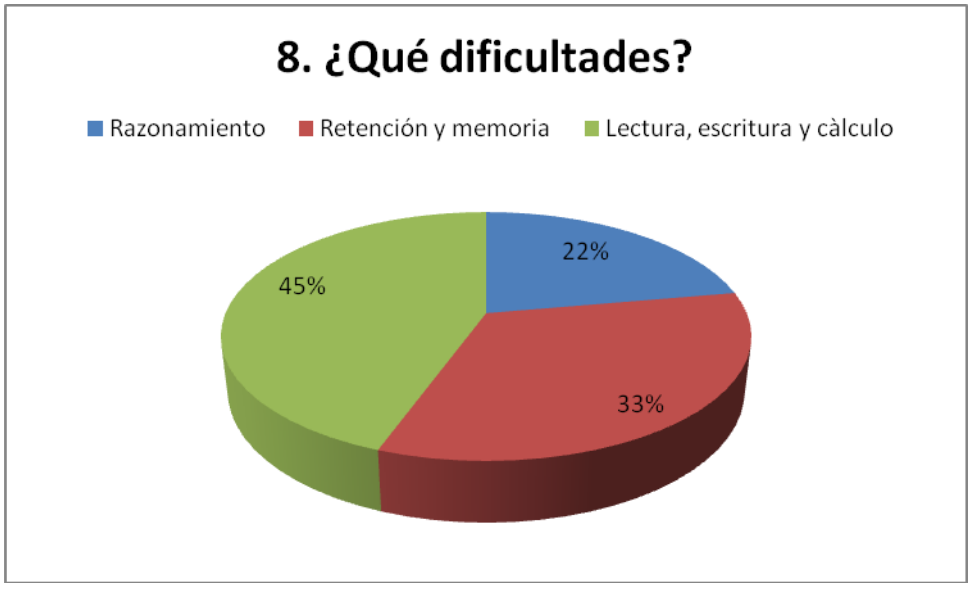


En la quinta pregunta se indagó específicamente sobre las dificultades de lectoescritura. Un once por ciento dijo que son problemas en las bases de la enseñanza. Otro once por ciento afirmó que son dificultades en el reconocimiento y pronunciación de sílabas. El último once por ciento expuso que son problemas auditivos y visuales. El treinta y tres por ciento de profesores y voluntarios encuestados expusieron su ignorancia sobre el tema mientras que, el treinta y cuatro por ciento indicó que son dificultades en la comprensión de ideas y memorización. Al igual que la pregunta anterior que averiguó sobre el conocimiento de las dificultades de aprendizaje, todas las respuestas se encuentran relacionadas, lo que muestra que tienen un conocimiento vago del tema por lo tanto, habrá que exponerlo y reforzarlo.

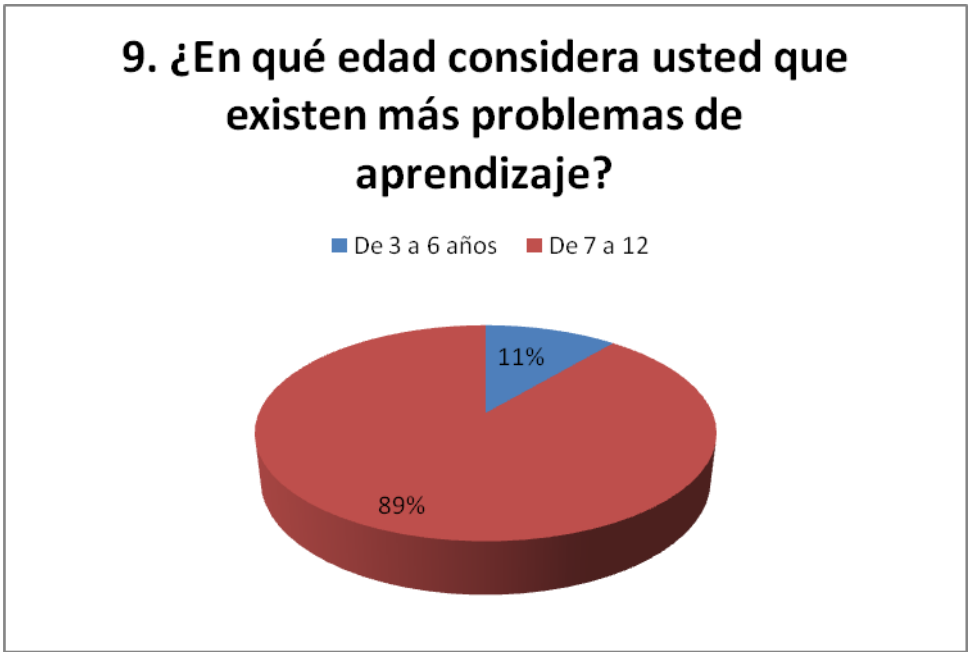
En la sexta pregunta se investigó acerca de la creencia de profesores y voluntarios de que sus dirigidos puedan presentar dificultades de lectoescritura. A pesar de no estar claros en un cien por ciento sobre las dificultades de aprendizaje como lo indica la pregunta anterior, todos los profesores y voluntarios aseguran observar ciertos problemas en la lectoescritura de sus dirigidos.



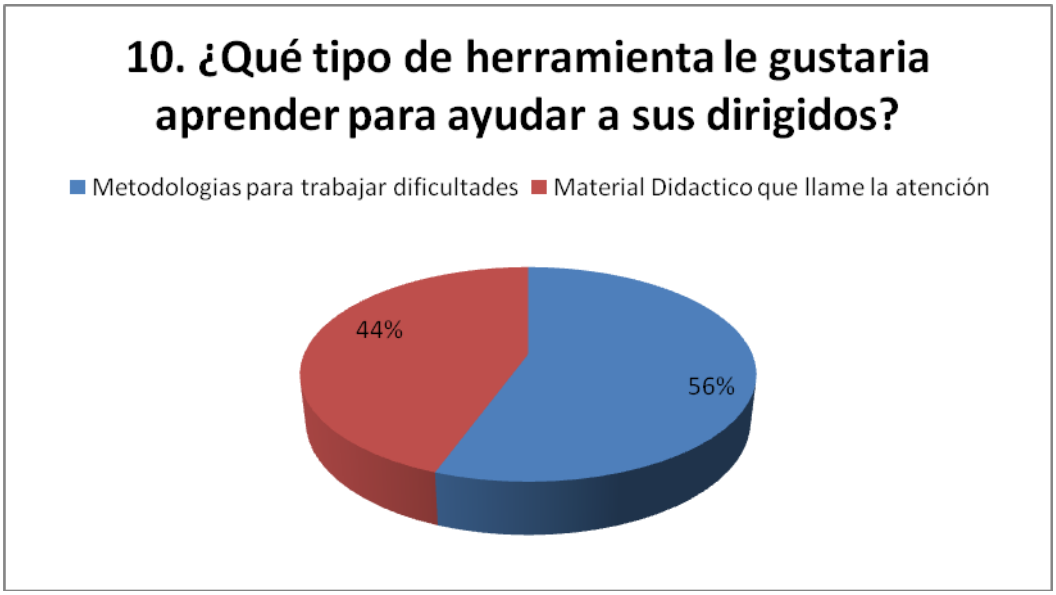

La séptima pregunta buscó determinar las edades de los dirigidos con quienes trabajan cada profesor y voluntario. El veinte y dos por ciento de los encuestados mencionó que han detectado dificultades de aprendizaje en sus dirigidos que son de entre seis y once años. El treinta y tres por ciento dijo que han detectado dificultades de lectoescritura en niños y adolescentes de entre once y dieciocho años de edad. Y el cuarenta y cinco por ciento señaló que han detectado dificultades de aprendizaje en sus dirigidos que son niños y adolescentes de entre seis años y dieciocho años. Cabe recalcar que esta mayoría del cuarenta y cinco por ciento está conformada por voluntarios quienes no tienen un grupo designado para trabajar y lo hacen con todos los chico de la fundación.



La octava pregunta de la encuesta, inquirió sobre qué posibles dificultades han hallado los encuestados en sus dirigidos. El veinte y dos por ciento dijo que dificultades de razonamiento. El treinta y tres por ciento mencionó que sus dirigidos presentan problemas de retención y memoria. Y el cuarenta y cinco por ciento afirmó que las dificultades que presentan sus dirigidos son de lectura, escritura y cálculo. Es importante tomar en cuenta que esta mayoría del cuarenta y cinco por ciento está conformada por voluntarios, los mismos que en la pregunta anterior afirmaron que encuentran dificultades de lectoescritura en chicos de entre seis y dieciocho años de edad.




En la novena pregunta se buscó detectar en qué edad se presentan más las dificultades de lectoescritura particularmente en este medio con el que se está trabajando. Se presentaron dos opciones rotundamente marcadas; la primera, formada por el once por ciento que dijo se presenta más dificultades de aprendizaje en niños de entre tres y seis años de edad. El otro ochenta y nueve por ciento, quienes hacen la gran mayoría, afirmó que existen más problemas de aprendizaje en chicos de entre siete y doce años de edad.




Según la décima y última pregunta de la primera encuesta realizada a profesores y voluntarios, al cuarenta y cuatro por ciento de los encuestados les gustaría aprender cómo realizar material didáctico que llame la atención para ayudar a sus dirigidos. Y el otro cincuenta y seis por ciento está interesado en aprender diferentes metodologías para ayudar a superar dificultades a sus dirigidos.

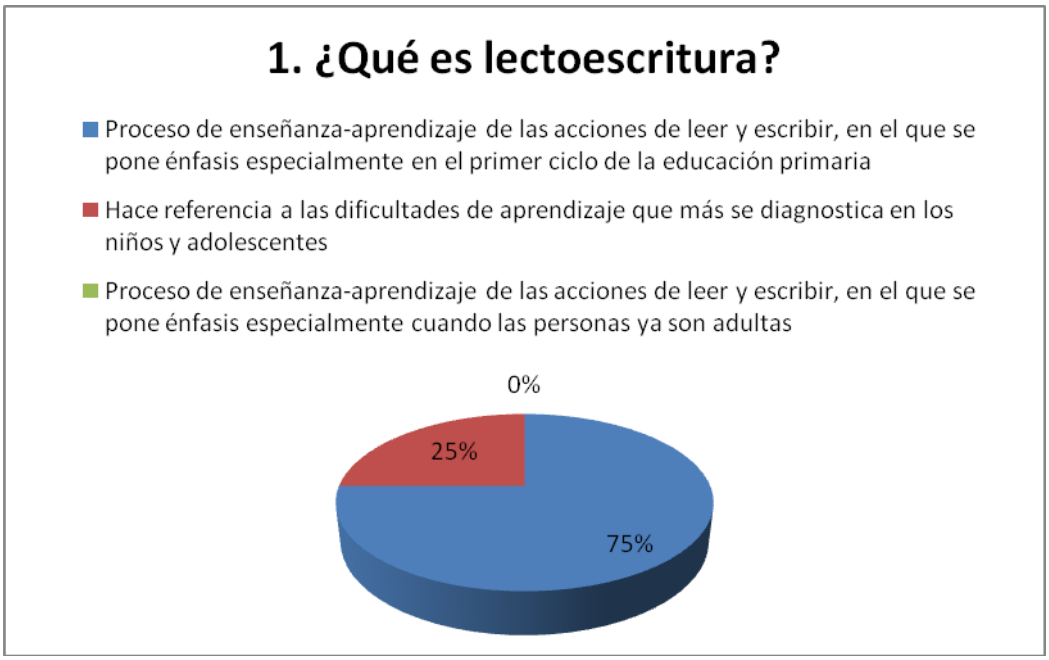
Toda esta información obtenida por la primera encuesta indica que la información que debe ir en el manual debe ser clara, precisa y manejable. Es relevante iniciar desde cero usando un lenguaje sencillo para un completo entendimiento de quienes van a usar dicha herramienta de trabajo, los profesores de la fundación, sobretodo tomando en cuenta que la educación de dichos educadores, tan solo llega hasta segundo nivel.

Con la segunda encuesta, se buscó saber si, luego de los talleres y la entrega del Manual, sus expectativas acerca de los conocimientos básicos de Lectoescritura y sus principales trastornos, fueron cubiertas. La estructura de la encuesta tiene dos formas: en la primera, se presenta tres preguntas de opción múltiple y en la segunda, subdividida en dos, tres preguntas directas y una pregunta de opinión.

La segunda encuesta se realizó sólo a quienes van a hacer uso del manual, es decir a los profesores de la fundación y su aplicación fue después de los dos talleres dictados (1. Lectoescritura y sus principales trastornos. 2. Instrucciones del uso del Manual). Los resultados obtenidos son:

| No. | Pregunta | Respuesta | | Porcentaje |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ¿Qué es lectoescritura? | Proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones de leer y escribir, en el que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la educación primaria | 3 | 75% |
| | | Hace referencia a las dificultades de aprendizaje que más se diagnostica en los niños y adolescentes | 1 | 25% |
| | | Proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones de leer y escribir, en el que se pone énfasis especialmente cuando las personas ya son adultas | 0 | 0% |
| 2 | ¿Cuáles son los principales trastornos de la lectoescritura? | Dislexia y discalculia | 0 | 0% |
| | | Dislexia, disgrafia y disortografía | 4 | 100% |
| | | Disortografía y discalculia | 0 | 0% |
| 3 | ¿Cuándo se puede diagnosticar los trastornos de lectoescritura? | Después de que se haya cerrado el proceso lectoescritor | 4 | 100% |
| | | De 3 años en adelante | 0 | 0% |
| | | De 0 a 6 años | 0 | 0% |
| 4 | Escriba dos (2) características de un niño con dislexia | Cambio de orden de letras o sílabas / Aumento de letras o palabras | 2 | 50% |
| | | Confunde la d por la b / Omite letras | 1 | 25% |
| | | Otros | 1 | 25% |
| 5 | Mencione dos (2) características de un niño | Escritura desordenada / No se puede entender la escritura | 2 | 50% |
| | | Escribe todo muy apretado / Escribe muy separado | 2 | 50% |

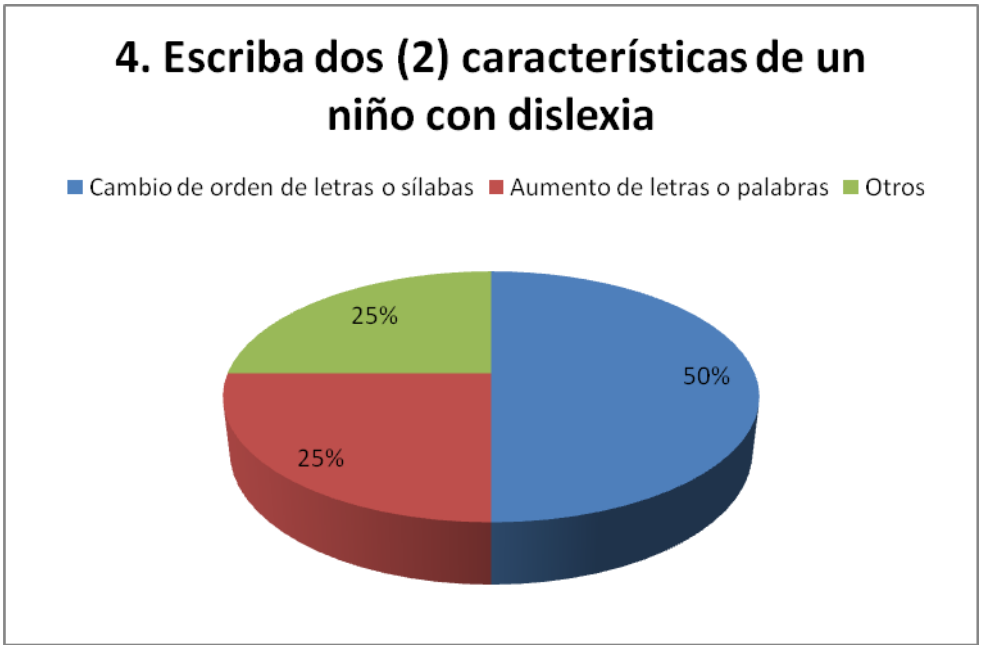
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **con disgrafia.** | | | |
| **6** | **Escriba dos (2) errores comunes de la disortografía.** | Confusión de singular con plural / Faltas ortográficas frecuentes | 2 | 50% |
| | | Errores ortográficos / Confusión de género (F) (M) | 2 | 50% |
| **7** | **¿Cree usted que el “manual de reeducación en lectoescritura” es una buena herramienta para ayudar a sus dirigidos? ¿Por qué?** | Sí, porque tienen ejercicios entendibles y útiles | 2 | 50% |
| | | Sí, porque permite solucionar los problemas específicos de cada dirigido | 2 | 50% |



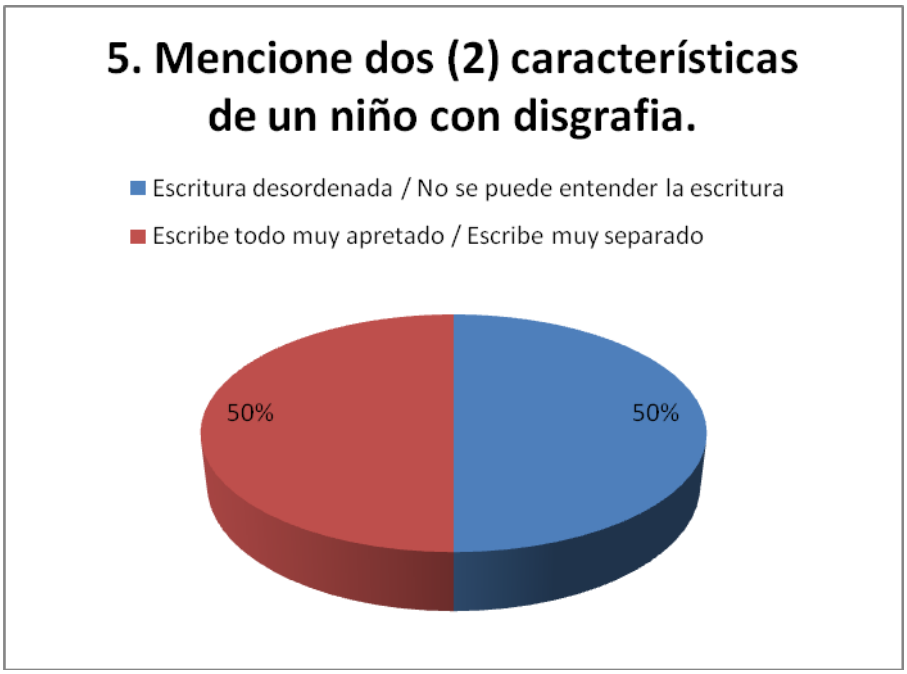

En la primera pregunta se investigó si quedó claro el concepto de lectoescritura. La mayoría, formada por el setenta y cinco por ciento tuvo la respuesta favorable y respondió que lectoescritura es el "Proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones de leer y escribir, en el que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la educación primaria". Sólo el veinticinco por ciento respondió que lectoescritura "Hace referencia a las dificultades de aprendizaje que más se diagnostica en los niños y adolescentes".

De igual manera, como en la primera pregunta, en la segunda se buscó saber si entendieron cuáles son los principales trastornos de la lectoescritura. El cien por ciento contestó lo correcto. Dislexia, disgrafia y disortografía.

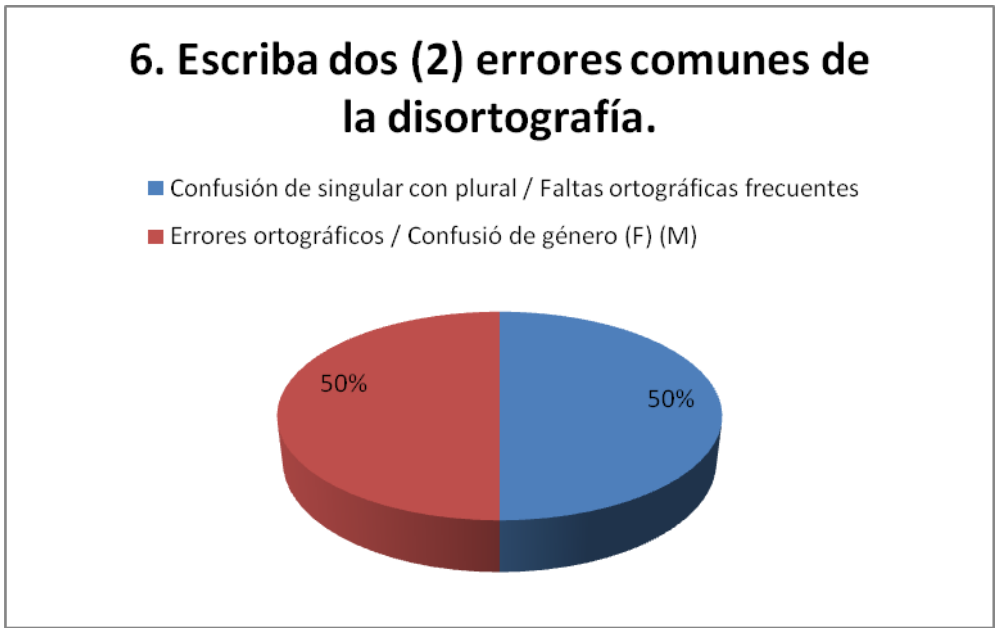
La tercera pregunta indagó sobre desde que edad es factible sospechar sobre un posible trastorno lectoescritor. El cien por ciento acertó en la respuesta: “Después de que se haya cerrado el proceso lectoescritor”.



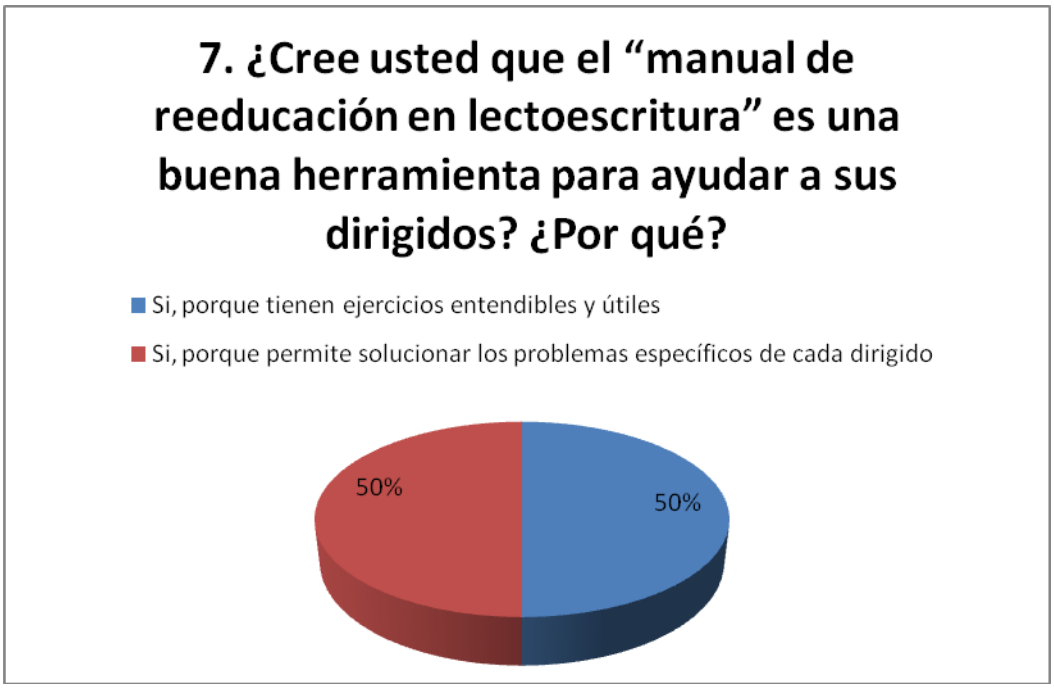
En la cuarta pregunta ya se aumento la dificultad ya que no había opción múltiple. Se pidió ejemplos disléxicos, el setenta y cinco por ciento de los profesores dieron respuestas correctas.




En la quinta pregunta se pidió ejemplos disgráficos, el cien por ciento de los profesores contestaron correctamente.



En la sexta pregunta se solicitó que escriban ejemplos disortográficos, el cien por ciento de los profesores contestaron correctamente, escribiendo ejemplos que se habían explicado en el primer taller.




En la séptima pregunta de opinión personal, se investigó la conformidad de los profesores con la herramienta presentada, es decir el manual. El cien por ciento se mostró satisfecho con la misma.

Estas encuestas realizadas al segundo grupo de población, marcaron el panorama de la información con la que el manual debía ser elaborado, además de constatar que los talleres dictados a los profesores pudieron llenar los huecos de conocimiento que había al inicio del proyecto, como se puede ver con los resultados de la primera encuesta.

## CAPÍTULO III

## “DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS BATERÍAS APLICADAS A LOS CATORCE CASOS DE LA “FUNDACIÓN PLAN ECUASOL”.

**Resultados arrojados por la Batería de aptitudes diferenciales y generales BADYG**

Caso 1

**Edad:** 11 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 58 | Bajo la norma |
| Inteligencia verbal | 3 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 2 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 1 | Muy bajo |
| Atención | 1 | Muy bajo |
| Rapidez | 2 | Muy bajo |
| Eficiencia | 1 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 9 | Bajo |
| Memoria Auditiva | 30 | Medio |
| Memoria Visual | 23 | Medio bajo |

Caso 2

**Edad:** 8 años

| HABILIDAD | PUNTAJE | EQUIVALENTE |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 70 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 8 | Bajo |
| Razonamiento lógico | 4 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 9 | Bajo |
| Atención | 9 | Bajo |
| Matrices Lógicas | 15 | Bajo |
| Memoria | 95 | Muy alto |
| Alteraciones de escritura | 73 | Medio alto |

Caso 3

**Edad:** 9 años

| HABILIDAD | PUNTAJE | EQUIVALENTE |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 85 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 20 | Medio bajo |
| Razonamiento lógico | 15 | Bajo |
| Problemas numéricos | 23 | Medio bajo |
| Atención | 41 | Medio |
| Rapidez | 6 | Bajo |
| Eficiencia | 41 | Medio |
| Matrices Lógicas | 64 | Medio |

| | | |
|---|---|---|
| Memoria Auditiva | 6 | Bajo |
| Memoria Visual | 3 | Medio |

Caso 4

**Edad:** 15 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 70 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 8 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 4 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 6 | Muy bajo |
| Atención | 2 | Muy bajo |
| Rapidez | 2 | Muy bajo |
| Eficiencia | 15 | Bajo |
| Matrices Lógicas | 23 | Bajo |
| Memoria Auditiva | 92 | Alto |
| Memoria Visual | 59 | Medio |

Caso 5

**Edad:** 12 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 58 | Bajo la norma |

| | | |
|---|---|---|
| Inteligencia verbal | 2 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 1 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 1 | Muy bajo |
| Atención | 11 | Bajo |
| Rapidez | 62 | Medio |
| Eficiencia | 1 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 10 | Muy bajo |
| Memoria Auditiva | 46 | Medio |
| Memoria Visual | 15 | Bajo |

Caso 6

**Edad:** 9 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 88 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 30 | Medio |
| Razonamiento lógico | 23 | Medio bajo |
| Problemas numéricos | 15 | Bajo |
| Atención | 41 | Medio |
| Rapidez | 30 | Medio |
| Eficiencia | 20 | Bajo |
| Matrices Lógicas | 58 | Medio |

| | | |
|---|---|---|
| Memoria Auditiva | 38 | Medio |
| Memoria Visual | 41 | Medio |

Caso 7

**Edad:** 8 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 79 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 11 | Bajo |
| Razonamiento lógico | 6 | Bajo |
| Problemas numéricos | 15 | Bajo |
| Atención | 6 | Muy bajo |
| Rapidez | 5 | Muy bajo |
| Eficiencia | 23 | Medio bajo |
| Matrices Lógicas | 54 | Medio |
| Memoria Auditiva | 15 | Bajo |
| Memoria Visual | 38 | Medio |

Caso 8

**Edad:** 7 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 73 | Dentro de la norma |

| | | |
|---|---|---|
| Inteligencia verbal | 41 | Medio |
| Razonamiento lógico | 9 | Bajo |
| Problemas numéricos | 6 | Muy bajo |
| Atención | 23 | Medio bajo |
| Matrices Lógicas | 7 | Bajo |
| Memoria | - | |
| Alteraciones de escritura | - | |

Caso 9

**Edad:** 9 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 67 | Bajo la norma |
| Inteligencia verbal | 1 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 1 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 20 | Medio bajo |
| Atención | 18 | Medio bajo |
| Rapidez | 09 | Bajo |
| Eficiencia | 02 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 5 | Muy bajo |
| Memoria Auditiva | 11 | Bajo |
| Memoria Visual | 23 | Medio bajo |

Caso 10

**Edad:** 12 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 55 | Bajo la norma |
| Inteligencia verbal | 1 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 1 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 11 | Bajo |
| Atención | 1 | Muy bajo |
| Rapidez | 1 | Muy bajo |
| Eficiencia | 2 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 6 | Muy bajo |
| Memoria Auditiva | 54 | Medio |
| Memoria Visual | 11 | Bajo |

Caso 11

**Edad:** 9 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 61 | Bajo la norma |
| Inteligencia verbal | 4 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 3 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 5 | Muy bajo |

| | | |
|---|---|---|
| Atención | 1 | Muy bajo |
| Rapidez | 8 | Bajo |
| Eficiencia | 1 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 5 | Muy bajo |
| Memoria Auditiva | 18 | Medio bajo |
| Memoria Visual | 27 | Medio bajo |

Caso 12

**Edad:** 13 años

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 61 | Bajo la norma |
| Inteligencia verbal | 1 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 1 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 1 | Muy bajo |
| Atención | 8 | Bajo |
| Rapidez | 1 | Muy bajo |
| Eficiencia | 2 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 6 | Muy bajo |
| Memoria Auditiva | 54 | Medio |
| Memoria Visual | 11 | Bajo |

Caso 13

**Edad:** 12 años

| HABILIDAD | PUNTAJE | EQUIVALENTE |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 61 | Bajo la norma |
| Inteligencia verbal | 5 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 1 | Muy bajo |
| Problemas numéricos | 1 | Muy bajo |
| Atención | 15 | Bajo |
| Rapidez | 8 | Bajo |
| Eficiencia | 1 | Muy bajo |
| Matrices Lógicas | 31 | Medio bajo |
| Memoria Auditiva | 11 | Bajo |

Caso 14

**Edad:** 13 años

| HABILIDAD | PUNTAJE | EQUIVALENTE |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 73 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 3 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 8 | Bajo |
| Problemas numéricos | 11 | Bajo |
| Atención | 2 | Muy bajo |
| Rapidez | 1 | Muy bajo |

| | | |
|---|---|---|
| Eficiencia | 46 | Medio |
| Matrices Lógicas | 18 | Medio bajo |
| Memoria Auditiva | 9 | Bajo |
| Memoria Visual | 13 | Bajo |

**Cuadro de resumen de los resultado expulsados por la batería BADYG**

| **HABILIDAD** | **PUNTAJE** | **EQUIVALENTE** |
|---|---|---|
| Coeficiente Intelectual | 73 | Dentro de la norma |
| Inteligencia verbal | 3 | Muy bajo |
| Razonamiento lógico | 8 | Bajo |
| Problemas numéricos | 11 | Bajo |
| Atención | 2 | Muy bajo |
| Rapidez | 1 | Muy bajo |
| Eficiencia | 46 | Medio |
| Matrices Lógicas | 18 | Medio bajo |
| Memoria Auditiva | 9 | Bajo |
| Memoria Visual | 13 | Bajo |

Los resultados del test BADYG manifiestan la importancia de colocar en el manual ejercicios que desarrollen funciones básicas como: memoria visual y auditiva y ubicación espacial. Además de ejercicios que apoyen la comprensión verbal de los chicos evaluados que acuden al Plan.

**Resultados arrojados por el test BENDER**

Caso 1

**Edad:** 11 años

**Tiempo de duración:** 00:05:17

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 3 | Rotación | 1 |
| | Total | 1 |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor de 10 años |
| Escolaridad | 7mo año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:17 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| No existen indicadores de lesión cerebral presentes. | | |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Expansión | Impulsividad, perturbación. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Líneas rectas | Rapidez, decisión |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso a los objetos |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad |
| Dirección precisa | Determinación, seguridad |
| Movimientos seguros | Movilidad |

Caso 2

**Edad:** 8 años

**Tiempo de duración:** 00:06:48

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| A | Deformación | 1 |
| 4 | Integración | 1 |
| 5 | Integración | 1 |
| 7 | Distorsión de la forma | 1 |
| | **Total** | **4** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | De 7 a 8 años |
| Escolaridad | 3er año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:06:48 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| A | Adición u omisión de ángulos | Significativa |
| 4 | Integración de las partes no lograda | Significativa |
| 7 | Desproporción de las partes | Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Tamaño pequeño | Ansiedad, conducta retraída, constricción y timidez. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Regularidad | Ritmo |
| Movimientos limitados | Restricción |
| Formas inventadas | Inventiva |
| Consistencia formal | Decisión |
| Preferencia por las formas pequeñas | Tendencia a la restricción |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación, sumisión |
| Limitación a las líneas pequeñas | Ensoñación |
| Falta de exactitud | Más soñador |

Caso 3

**Edad:** 9 años

**Tiempo de duración:** 00:05:04

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 1 | Distorsión de la forma | 1 |
| 5 | Distorsión de la forma | 1 |
| 6 | | 1 |
| | **Total** | **3** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | De 8 y medio a nueve años |
| Escolaridad | 4to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:04 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| 1 | Sustitución de cinco puntos por círculos | Significativa |
| 5 | Sustitución de cinco puntos por círculos | significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Tamaño pequeño | Ansiedad, conducta retraída, timidez. |
| Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad y agresividad. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Movimientos limitados | Restricción |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Preferencia por las formas pequeñas | Restricción |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación |

Caso 4

**Edad:** 15 años

**Tiempo de duración:** 00:05:24

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 3 | Distorsión de la forma | 1 |
| 7 | Rotación | 0.5 |
| | **Total** | **1.5** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor a 10 años |
| Escolaridad | Mayor a 6to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:24 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| 3 | Sustitución de 5 puntos por círculos | Significativa |

| | | |
|---|---|---|
| 7 | Rotación | significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Tamaño pequeño | Ansiedad, conducta retraída y timidez. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Presión débil | Debilidad |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Preferencia por las formas pequeñas | Tendencia a la restricción |
| Dirección imprecisa | Falta de determinación, inseguridad. |

Caso 5

**Edad:** 12 años

**Tiempo de duración:** 00:06:26

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 2 | Integración | 1 |
| 3 | Distorsión completa de la forma | 1 |
| 6 | Integración | 1 |
| 7 | Integración | 1 |
| | **Total** | **4** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | 8 a 8 años y medio |
| Escolaridad | 3er  año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:06:26 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| 7 | Integración de las partes no lograda | Significativa |
| 6 | Integración de las partes no lograda | Significativa |
| 2 | Omisión de la hilera de círculos | Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad y agresividad. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Presión fuerte | Fuerza vitalidad |
| Presión débil | Debilidad |
| Líneas rectas | Rapidez, decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Falta de exactitud | Más soñador |

Caso 6

**Edad:** 09 años

**Tiempo de duración:** 00:05:34

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 6 | Distorsión de la forma | 1 |
| | **Total** | **1** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor a 10 años |
| Escolaridad | 5to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:34 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| No se han encontrado indicadores de lesión cerebral | | |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad y agresividad. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Regularidad | Ritmo |

| | |
|---|---|
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso de los objetos |
| Líneas nítidamente definidas | Decisión, determinación, seguridad |

Caso 7

**Edad:** 8 años

**Tiempo de duración:** 00:05:12

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 1 | Distorsión de la forma | 1 |
| 3 | Distorsión de la forma | 1 |
| 5 | Modificación de la forma | 1 |
| | **Total** | **3** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | De 8 y medio a 9 años |
| Escolaridad | 3ero año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:12 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| 1 | Sustitución de puntos por círculos | Significativa |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Sustitución de puntos por círculos | Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad o agresividad |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso a los objetos |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación |
| Líneas nítidamente definidas | Decisión, determinación |
| Dirección precisa | Determinación, seguridad |

Caso 8

**Edad:** 7 años

**Tiempo de duración:** 00:06:12

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| A | Deformación | 1 |
| 1 | Perseveración | 1 |
| 2 | Perseveración<br>Integración | 1<br>1 |
| 3 | Distorsión completa de la | 1 |

| | | |
|---|---|---|
| | forma<br>Rotación | <br>1 |
| 5 | Modificación de la forma | 1 |
| 6 | Integración | 1 |
| 7 | Distorsión de la forma<br>Integración | 1<br>1 |
| 8 | Distorsión de la forma | 1 |
| | Total | 11 |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | 5 a 5 años y medio |
| Escolaridad | 2do año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:06:12 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| A | Adición u omisión de ángulos | Significativa |
| 2 | Omisión o adición de la hilera de círculos | Significativa |
| 6 | Integración de las partes no lograda | Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Tamaño pequeño | Ansiedad, conducta retraída, constricción y timidez. |
| Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad y agresividad. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Regularidad | Ritmo |
| Movimientos limitados | Restricción |
| Formas inventadas | Inventiva |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Preferencia por las formas pequeñas | Tendencia a la restricción |
| Forma vaga y restringida | Inhibición, miedos |
| Limitación a las líneas pequeñas | Ensoñación |
| Falta de exactitud | Más soñador |

Caso 9

**Edad:** 9 años

**Tiempo de duración:** 00:05:33

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| 3 | Rotación | 1 |
| 6 | Distorsión de la forma | 0,5 |
| 7 | Distorsión de la forma | 1 |
| | **Total** | **2,5** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | De 9 a 10 años |
| Escolaridad | 4to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:33 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| 7 | Rotación del dibujo en 45 grados | Significativa |
| 3 | Rotación del dibujo en 45 grados | Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad y agresividad. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Presión débil | Debilidad |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Preferencia por las formas pequeñas | Tendencia a la restricción |

Caso 10

**Edad:** 12 años

**Tiempo de duración:** 00:05:19

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| | **Total** | **0** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor a 10 años |
| Escolaridad | Mayor a 6to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:19 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| A | Desproporción de partes | Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| No se han encontrado indicadores emocionales | |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Presión fuerte | Fuerza, vitalidad |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |

| | |
|---|---|
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación, sumisión |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso de los objetos |
| Dirección precisa | Determinación, seguridad |

Caso 11

**Edad:** 13 años

**Tiempo de duración:** 00:05:58

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| | **Total** | **0** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor a 10 años |
| Escolaridad | Mayor a 6to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:58 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| No se han encontrado indicadores de lesión cerebral | | |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|

| |
|---|
| No se han encontrado indicadores emocionales |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Líneas rectas | Rapidez, decisión |
| Presión fuerte | Fuerza, vitalidad |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso de los objetos |
| Líneas nítidamente definidas | Decisión, determinación, seguridad |
| Dirección precisa | Determinación, seguridad |

Caso 12

**Edad:** 13 años

**Tiempo de duración:** 00:05:58

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| | **Total** | **0** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor a 10 años |
| Escolaridad | Mayor a 6to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:05:58 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| No se han encontrado indicadores de lesión cerebral | | |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| No se han encontrado indicadores emocionales | |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Líneas rectas | Rapidez, decisión |
| Presión fuerte | Fuerza, vitalidad |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso de los objetos |
| Líneas nítidamente definidas | Decisión, determinación, seguridad |
| Dirección precisa | Determinación, seguridad |

Caso 13

**Edad:** 12 años

**Tiempo de duración:** 00:02:39

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Perseveración | 1 |
| 3 | Distorsión de la forma | 0,5 |
| 7 | Integración | 1 |
| | **Total** | **2,5** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | De 9 a 10 años |
| Escolaridad | 5to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:02:39 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| 1 | Sustitución de cinco puntos por círculos | Significativa |
| 7 | Integración de las partes no lograda | Significativa |
| 1 | Perseveración | Altamente Significativa |
| 2 | Perseveración | Altamente Significativa |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Tamaño pequeño | Timidez, conducta retraída, ansiedad. |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Preferencia por las formas pequeñas | Tendencia a la restricción |
| Presión fuerte | Fuerza, vitalidad |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |

| | |
|---|---|
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Falta de exactitud | Más soñador |
| Líneas nítidamente definidas | Decisión, determinación, seguridad |
| Dirección imprecisa | Falta de determinación, inseguridad, cautela |

Caso 14

**Edad:** 12 años

**Tiempo de duración:** 00:04:26

**Puntuación de desviaciones**

| FIGURA | ITEM | PUNTUACIÓN |
|---|---|---|
| | **Total** | **0** |

**Indicadores de Edad de maduración neuro-motriz / escolaridad / uso del tiempo**

| | |
|---|---|
| Edad de maduración neuro-motriz | Mayor a 10 años |
| Escolaridad | Mayor a 6to año de Educación Básica |
| Uso del tiempo | 00:04:26 |

**Indicadores de lesión cerebral**

| FIGURA | LESIÓN CEREBRAL | SIGNIFICATIVA/ALTAMENTE SIGNIFICATIVA |
|---|---|---|
| No presenta indicadores de lesión cerebral. | | |

**Indicadores emocionales**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Repaso de los trazos | Impulsividad y agresividad |

**Indicadores de personalidad**

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Presión fuerte | Fuerza, vitalidad |
| Regularidad | Ritmo |
| Consistencia formal | Decisión |
| Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación, sumisión |
| Libre manejo de las formas | Libre acceso de los objetos |
| Líneas nítidamente definidas | Decisión, determinación |
| Dirección precisa | Determinación, seguridad |

**Cuadros comparativos de los resultados del test BENDER**

En la puntuación de desviaciones tenemos las siguientes coincidencias entre los catorce casos evaluados en la fundación PLAN ECUASOL:

| |
|---|
| • Distorsión de la forma |
| • Integración |
| • Rotación |

En el cuadro de lesión cerebral se encontró repetición en los siguientes indicadores:

| |
|---|
| • Integración de las partes no lograda |
| • Sustitución de cinco puntos por círculos |
| • Desproporción de partes |

En los indicadores emocionales se encontró las siguientes repeticiones:

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| • Repaso del dibujo o de los trazos | Impulsividad y agresividad. |
| • Tamaño pequeño | Ansiedad, conducta retraída, timidez. |

Se encontró coincidencias en los siguientes indicadores de personalidad:

| INDICADOR | SIGNIFICADO |
|---|---|
| • Regularidad | Ritmo |
| • Líneas rectas | Rapidez, decisión |
| • Consistencia formal | Decisión |
| • Diferenciación de las formas | Capacidad de adaptación |
| • Dirección precisa | Determinación, seguridad |
| • Exactitud | Habilidad en la observación de la realidad, observación |
| • Limitación a las líneas pequeñas | Ensoñación |
| • Preferencia por las formas pequeñas | Tendencia a la restricción |

Los resultados del test BENDER muestran la necesidad de iniciar el manual con ejercicios que permitan el desarrollo de funciones básicas como coordinación visomotriz, discriminación visual, ubicación temporo-espacial, lateralidad, direccionalidad y grafomotricidad. A fin de lograr seguridad, precisión, ritmo y claridad en la lectura y escritura de los chicos del Plan.

**Resultados arrojados por el test TALE**

Caso 1

**Edad:** 11 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable. Sin embargo, no tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación, no respeta los signos de interrogación omite letras y palabras. Los errores de **lectura de letras** son a nivel de

sustitución como: “g” por “j” y “q” por “k”. En la **lectura de sílabas** no presenta ningún error, alcanza el cuarto nivel, es decir lo que se espera para su edad. Comprende el texto y recuerda ciertos detalles sobre una historia en un 60%. En la l**ectura de palabras,** hay un error de sustitución “e” por “a”.

La **escritura espontánea** del niño es en mano imprenta con grafía irregular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones, sin embargo, existe coherencia en la escritura, no hay un uso adecuado de la estructura gramatical ni ilación entre las ideas. En el **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, también errores de ortografía natural como sustitución “rr” por “r”, “j” por “g”; adición y soldaduras. En la **copia** cometió un error de omisión y sustitución “l” por “a”.

Caso 2

**Edad:** 8 años

Dentro del análisis de lectura, en el **rastreo de letras** alcanzó el tercer nivel de cuatro niveles, siendo éste último el más alto, lo cual es lo esperado para su edad. Sus errores fueron de sustitución como “s” por “c” y “s” por “x”. En la **lectura de sílabas,** no cometió ningún error. Dentro de la **lectura de palabras**, los errores cometidos fueron de sustitución de letras y de palabras que contienen la letra d, b, s, m y p. En la **lectura del texto,** sólo tuvo un error de omisión de letra. En la **comprensión de lectura,** la paciente obtiene un puntaje del cien por ciento, es decir que comprende totalmente un texto adecuado para su edad escolar.

La **escritura espontánea** de la niña es en manuscrita con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones, sin embargo, existe coherencia. No hay un uso adecuado de la estructura gramatical e ilación entre las ideas. En el **dictado,** comete dos errores de puntación dentro de la ortografía arbitraria y ningún error en la ortografía natural. En la **copia**, alcanza el segundo nivel cometiendo dos errores de omisión de letras “bibliteca” por “biblioteca”, omisión de palabras y adiciones “globro” por “globo”.

Caso 3

**Edad:** 9 años

El niño puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable. Tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación. **Comprende el texto** y recuerda ciertos detalles sobre la historia en un 90%.

La **escritura espontánea** del niño es en mano imprenta con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones, sin embargo existe coherencia.

Los errores de **lectura** se encuentran a nivel de un pobre uso de la puntuación, en la **escritura** se evidencian errores de ortografía arbitraria como acentuación y puntuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad. En la **escritura espontánea** no hay un uso adecuado de la estructura gramatical e ilación entre las ideas, existen también soldaduras.

Caso 4

**Edad:** 15 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable, tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación. Tuvo sólo un error en la **lectura de letras** a nivel sustitución de “i” por “y”. En la **lectura silábica** presenta un error de inversión “dor” por “bor”. En la **lectura de palabras** presenta errores de adición, sustitución y omisión. Comprende el texto y recuerda detalles sobre una historia en un 70%.

La **escritura espontánea** del paciente es en mano imprenta con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son complejas, con descripciones y detalles, existe coherencia, y un adecuado uso la estructura gramatical e ilación entre las ideas. En el **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación y puntuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, también errores de ortografía natural como sustitución “g” por “j” y omisión “lago” por “largo”, “e” por “en”. El la **copia** cometió un error de unión de palabras.

Caso 5

**Edad:** 12 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar omitiendo letras y palabras, no hay un uso correcto de los signos de interrogación. No hay una adecuada entonación y

fluidez en la decodificación. Comprende el texto y recuerda ciertos detalles sobre una historia solo en un 10%.

La **escritura espontánea** del niño es en mano imprenta con grafía irregular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones, sin embargo existe coherencia.

Los errores de **lectura de letras** se encuentran a nivel de sustitución de “h” por “ch”, no tuvo errores en la **lectura de sílabas** y en la **lectura de palabras** hubo errores de sustitución de vocales, de palabras y rotación; en la escritura en el dictado se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación y puntuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, en ortografía natural hay errores de sustitución “b” por “f” y “ll” por “g”. En la escritura espontánea no hay un uso adecuado de la estructura gramatical ni ilación entre las ideas.

Caso 6

**Edad:** 9 años

La niña lee un texto correspondiente a su nivel escolar de manera silábica, cometiendo ciertos errores en la **lectura de letras** como: sustituciones de “g” por “j”. En la **lectura de sílabas** cometió un error de rotación y tres de sustitución, en la **lectura de palabras** hubo una adición y cuatro sustituciones de letras, rotación y repetición. Comprende el texto y recuerda ciertos detalles sobre la historia en un 70%.

La **escritura espontánea** de la niña es en manuscrita con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son sencillas, sin mayores descripciones pero coherentes.

Los errores de lectura, se encuentran a nivel de un pobre uso de la puntuación, no tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación, presenta errores de ortografía arbitraria como confusión de acentuación y puntuación. No hay un uso adecuado de la estructura gramatical, de la ilación y la ortografía en general. Existen soldaduras y omisiones tanto en la copia como en escritura espontánea y en el dictado.

Caso 7

**Edad:** 8 años

La paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable, cometiendo simplemente ciertos errores en la **lectura de letras** como: sustituciones y adiciones; en la **lectura de sílabas** cometió un error de rotación y en la lectura de palabras hubo una adición y una sustitución de palabra. Tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación. **Comprende el texto** y recuerda ciertos detalles sobre la historia en un 70%.

La **escritura espontánea** de la niña es en mano imprenta con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son sencillas, sin mayores descripciones pero coherentes.

Los errores se encuentran a nivel de un pobre uso de la puntuación, errores de ortografía natural como confusión de “g” con “j”, “b” con “d”, “y” con “i” y el uso de la “h”. No hay un uso adecuado de la estructura gramatical, la ilación ni la ortografía en general.

Caso 8

**Edad:** 7 años

Dentro del análisis de lectura, en la **lectura de letras** alcanzó el primer nivel de cuatro niveles, siendo éste último el más alto, lo cual es lo esperado para su edad, sus errores fueron de sustitución ”m” por “w”, “d” por “b, “ñ” por “h”, “k” por “c” y “z” por “y”. En la **lectura de sílabas** obtuvo un puntaje inferior al primer nivel, los errores fueron de adición “pala” por “pla”, “dari” por “dri”; de rotación “tor” por “tro”, “gro” por “gor” y de inversión “od” por “op”, “dla” por “bla”. Dentro de la **lectura de palabras**, los errores cometidos fueron de sustitución de letras y de palabras, rotaciones, adiciones, omisiones e inversiones. En la lectura del texto sólo tuvo un error de omisión de letra. En la comprensión de lectura la paciente obtiene un puntaje del cien por ciento, es indispensable tomar en cuenta que no reconoce a la letra **F**.

La **escritura espontánea** de la niña es en mano imprenta con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones sin embargo, existe coherencia no hay un uso adecuado de la estructura gramatical e ilación entre las ideas. En el **dictado** comete un error de puntación dentro de la ortografía arbitraria y dos errores de sustitución en la ortografía natural. En la copia alcanza el tercer nivel cometiendo dos errores de sustitución “tor” por “tar” y “dominbo” por “domingo”.

Caso 9

**Edad:** 9 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar omitiendo letras y palabras, no hay un uso correcto de los signos de interrogación. No hay una adecuada entonación ni fluidez en la decodificación. **Comprende el texto** y recuerda ciertos detalles sobre una historia en un 60%.

La **escritura espontánea** del niño es en manuscrita con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones y no hay coherencia.

Los errores de **lectura de letras** se encuentran a nivel de sustitución de "g" por "j", "b" por "p", "g" por "s", "y" por "ll", "d" por "s" y "k" por "c" y de adición "fe" por "f", "que" por "q"; en la **lectura de sílabas** tuvo solo un error de sustitución "ot" por "op" y en la **lectura de palabras** hubo un error de omisión "amario" por "armario". En la escritura de **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación y puntuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, en ortografía natural hay errores de omisión. En la **escritura espontánea,** no hay un uso adecuado de la estructura gramatical ni ilación entre las ideas.

Caso 10

**Edad:** 12 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable, tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación, letras y palabras. Tuvo sólo un error en la **lectura de letras** a nivel sustitución de "h" por "ch". En la **lectura silábica y palabras** no presentó ningún error. Comprende el texto y recuerda detalles sobre una historia en un 100%.

La **escritura espontánea** del paciente es en mano imprenta con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones sin embargo, existe coherencia, no hay un uso adecuado de la estructura gramatical e ilación entre las ideas. En el **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación y puntuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, presentando también errores de ortografía natural como sustitución "rr" por "r" y omisión "agu" por "agua". El la **copia** no cometió ningún error.

Caso 11

**Edad:** 9 años

La paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable. Tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación. En la **lectura de sílabas** no presenta ningún error. Comprende el texto y recuerda ciertos detalles sobre una historia en un 80%. Los errores de **lectura de letras** son a nivel sustitución de "h" por "ch". En la l**ectura de palabras** hay un error de rectificación, omisión y rotación. Existe un pobre uso de la puntuación.

La **escritura espontánea** de la niña es en mano imprenta con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones y no existe coherencia, no hay un uso adecuado de la estructura gramatical ni ilación entre las ideas, existen también soldaduras. En el **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad. El la **copia** cometió errores de sustitución, "r" por "l" y de adición.

Caso 12

**Edad:** 13 años

La paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable. Sin embargo, no tiene adecuada entonación y fluidez. Los errores de **lectura de letras** son a nivel de sustitución como: g" por "j", "k" por "w", "h" por "ch", "q" por "g", "s" por "c", "ll" por "y", "z" por "x" y "s" por "z". En la **lectura de sílabas** presenta errores de rotación como "po" por "op", "ca" por "ac"; inversión "pro" por "bor" y sustitución "pro" por "pru". Comprende el texto y recuerda ciertos detalles sobre una historia en un 20%. En la l**ectura de palabras,** hay también errores de sustitución, adición, omisión y rotación.

La **escritura espontánea** de la paciente es en mano imprenta, con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones sin embargo, existe coherencia, pero no hay un uso adecuado de la estructura gramatical e ilación entre las ideas. En el **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, también errores de ortografía natural como sustitución "r" por "rr", "j" por "g", "n" por "s"; así como una rotación y soldaduras. En la **copia,** cometió errores de sustitución "o" por "a", "i" por "a" y adición "ochocolate".

Caso 13

**Edad:** 12 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable. Sin embargo, no tiene adecuada entonación ni fluidez en la decodificación, tampoco respeta signos de puntuación en general. Los errores de **lectura de letras** son a nivel de sustitución como: “g” por “j”, “e” por “l”, “y” por “ll”, “y” por “ñ”, “k” por “c”, “c” por “z” y “x” por “q” además de vacilaciones. En la **lectura de sílabas** presenta un error de adición “blor” por “bor” y una vacilación en la sílaba “tar”. Comprende el texto y recuerda ciertos detalles sobre una historia en un 30%. En la l**ectura de palabras** hay errores de sustitución “alboñil” por “albañil”, “irroptavale” por “iraptavale” y “pragrame” por “fraglame”; sustitución de palabras “bolsano” por “balcón”, “primaria” por “primavera” y rotación “mercronami” por “mercromina”.

La **escritura espontánea** del chico es en mano imprenta, con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son muy sencillas, sin mayores descripciones, sin embargo, existe coherencia, no hay un uso adecuado de la estructura gramatical ni ilación entre las ideas. En el **dictado** se encontró errores de ortografía arbitraria como de acentuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, también errores de ortografía natural como sustitución “n” por “s”; rotación ”diva” por “vida”; omisión de letras y sílabas “ciudade” por “ciudades”, “len” por “lenta” “bosque” por “bosques”, sustitución de palabras “jenticas” por “germánicas”, “jera” por “guerrera” y soldaduras. En la **copia,** cometió errores de sustitución “o” por “a”.

Caso 14

**Edad:** 12 años

El paciente puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable, tiene adecuada entonación y fluidez lectora, sin embargo, no hay un uso adecuado de los signos de puntuación. En la **lectura de letras,** cometió errores a nivel de sustitución de “h” por “ch” e “i” por “y”. En la **lectura de sílabas y palabras** no presentó ningún error. Comprende el texto y recuerda detalles sobre una historia en un 40%.

La **escritura espontánea** del paciente es en mano imprenta, con grafía regular. Sus oraciones en expresión escrita son coherentes y descriptivas, hay un uso adecuado de la estructura gramatical e ilación entre las ideas. En el **dictado,** se encontró errores de ortografía arbitraria como acentuación, alcanzado el número de errores esperado para su edad, también errores de

ortografía natural como sustitución “rr” por “r”, “j” por “g”, “y” por “ll”, “e” por “a”. En la **copia** no cometió ningún error.

**Cuadro de resumen**

El siguiente cuadro se resume de manera general las coincidencias de los resultados arrojados por el test TALE entre los catorce evaluados de la fundación PLAN ECUASOL

| | |
|---|---|
| Análisis de lectura general | La mitad de la muestra evaluada puede leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable, tiene adecuada entonación y fluidez en la decodificación, letras y palabras, sin embargo, en toda la muestra no hay un uso adecuado de los signos de puntuación. |
| Lectura de letras | Errores de sustitución. “h” por “ch”, “g” por “j”, “ll” por “y”, “k” por “q”, “k” por “c”, “i” por “y” y “b” por “d”. |
| Lectura de sílabas | La mitad de la muestra no presenta errores en esta sección. La otra mitad comete los siguientes errores comunes: inversión de letras “od” por “op”, “dor” por “bor”, adiciones y rotaciones. |
| Lectura de palabras | En la lectura de letras de manera general se encontró sustitución de letras expuestas anteriormente en la sección de sílabas, rotaciones y sustituciones de palabras. |
| Comprensión lectora | La muestra comprende un texto y recuerda detalles en un 63% esto significa que pueden entender un relato más de la mitad de lo que se lee. |
| Escritura espontánea | La mayoría de los estudiantes utiliza letra es imprenta con grafía regular. Logran leer un texto correspondiente a su nivel escolar en forma aceptable. Sin embargo, no hay adecuada ilación de ideas, tampoco se respetan los signos de puntuación. |
| Dictado | La mayoría de errores encontrados fueron de sustitución de |

| | |
|---|---|
| | letras y palabras; omisión de letras, sílabas y palabras como ortografía natural; en ortografía arbitraria errores de acentuación y puntuación. |
| Copia | La mayoría de la muestra no presenta errores en esta sección. |

Los resultados del test TALE indican que es necesario poner en el manual ejercicios que refuercen la fluidez y comprensión lectora, además de ejercicios que favorezcan la expresión escrita; sin dejar de lado actividades de funciones básicas como discriminación auditiva y esquema corporal.

# CAPÍTULO IV

## MANUAL PARA PROFESORES ENFOCADO A LA RE-EDUCACIÓN DE LA LECTOESCRITURA DE NIÑOS DE SIETE (7) A QUINCE (15) AÑOS DE EDAD DE LA FUNDACIÓN PLAN ECUASOL

i. Introducción

    1. Lectoescritura

    2. Principales trastornos de la lectoescritura

ii. Instrucciones. ¿Cómo utilizar este manual?

iii. Índice de áreas

    1. Esquema corporal

       Ejercicios

    2. Lateralidad
       Ejercicios
    3. Direccionalidad

       Ejercicios

    4. Ubicación espacial

       Ejercicios

    5. Función temporal

       Ejercicios

    6. Discriminación visual
       Ejercicios
    7. Discriminación auditiva

       Ejercicios

8. Memoria visual

   Ejercicios
9. Memoria auditiva

   Ejercicios
10. Grafomotricidad

    Ejercicio
11. Coordinación viso - motriz

    Ejercicios
12. Fluidez lectora

    Ejercicios
13. Comprensión lectora

    Ejercicios
14. Expresión escrita

    Ejercicios
15. Recuperación de dislexia

    Ejercicios
16. Recuperación de Disgrafia

    Ejercicios
17. Recuperación de Disortografía

    Ejercicios

iv. Ficha de seguimiento

# CAPÍTULO V

# ENTREGA DE INFORMES A PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES

# Y TALLERES

## Entrega de informes a padres de familia y profesores

La entrega de informes  a los padres de familia y profesores de los catorce chicos evaluados de la fundación PLAN ECUASOL, se realizó dos días sábados por las tardes para que los padres puedan acudir sin faltar a sus respectivos trabajos. Cada reunión duró de treinta a cuarenta minutos, asistió un representante y el profesor de cada estudiante; fue tan solo un caso en el que pudieron asistir los dos padres de familia ya que la mayoría provienen de familias integradas por abuelos, tíos, hermanos mayores, sin padres. Y dos casos que ningún representante pudo asistir a pesar de haber coordinado dos citas posteriores.

En cada sesión se les explicó a los representantes el motivo por el cual los estudiantes fueron evaluados y cómo se realizo dicha evaluación, se les entregó la información arrojada por la batería aplicada a cada niño, usando un lenguaje sencillo, sin términos técnicos. A fin de que los padres y profesores puedan entender  y sobretodo puedan adentrarse en la problemática de los trastornos lectoescritores que sus representados pueden padecer.

También se expuso las recomendaciones para la casa de cada chico. Se manifestó que es muy comprensible el sinfín de horarios de trabajo por los que la mayoría pasan, sin embragó, se les solicitó unos minutos de atención para sus representados, dando a entender siempre que la prioridad son los niños y el único objetivo es ayudarlos.

Se respondió a todas las preguntas que fueron surgiendo durante la sesión con cada estudiante, una vez despejadas todas las dudas los padres de familia se comprometieron a hacer un esfuerzo para sacar el tiempo necesario para cumplir con las recomendaciones.

## TALLERES

Para los dos talleres dictados en la fundación se usó el método constructivista llamado C3[10] que despliega los siguientes pasos:

C1. Concientizar: Hacer que las personas tomen conciencia del tema que se a exponer a través del uso de estímulos sensoriales.

1. Vivenciar

2. Reflexionar

C2. Conceptualizar: Hacer que las personas entiendan, se adueñen y conozcan todo acerca del tema que se va desarrollar para luego aplicarlo.

1. Definir

2. Visualizar

C3. Contextualizar: Las personas deben lograr acomodar el aprendizaje.

1. Ensayar

2. Integrar

Con estos pasos del método C3 se desarrolló los talleres grupales que se dio a los profesores de la fundación.

[10] http://www.funlibre.org/EE/diplomado.html

**Primer taller: Lectoescritura y sus Principales Trastornos**

**Fuente:** http://www.google.com.ec/imgres?q=lectoescritura+en+ni%C3%B1os&num

**Objetivos**:

- Acercar a los profesores a la realidad de los niños que pueden padecer un trastorno lectoescritor.
- Definir las dificultades de aprendizaje y la lectoescritura.
- Explicar los principales trastornos de la lectoescritura.
- Reflexionar sobre cómo se sienten los niños que pueden tener una dificultad de lectoescritura.
- Sensibilizar a los profesores y voluntarios sobre la ayuda que necesitan sus dirigidos.

**Desarrollo:**

| C3 | Actividad | Recursos materiales | Recursos humanos | Tiempo | Evaluación |
|---|---|---|---|---|---|
| *Concientizar* | Dinámica de grupo: El rey de los elementos. | -Hoja de | -Profesores | 12 min | Expresarán los sentimientos que |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Se forma un círculo con todos los participantes. Se pasara una pelota a cualquiera, cuando la tire debe mencionar un elemento (Aire, Agua o Tierra) el que atrape la pelota debe mencionar un animal que pertenezca al elemento que mencionaron ejemplo: (Agua: tiburón) y pasársela a otro diciendo un elemento antes que la atrape el otro participante, no es permitido repetir animales y debe responderse rápido, los que pierden van saliendo hasta elegir al ganador. | observación<br><br>-Espacio físico<br><br>-Pelota | -<br>Responsable: Emilia | | tuvieron al momento de realizar la dinámica. Responderán a las siguientes preguntas:<br>• ¿Qué cree usted que son las Dificultades de aprendizaje?<br>• ¿Cómo cree usted que se siente un niño diagnosticado con alguna dificultad del aprendizaje?<br>Relacionarán los sentimientos que tuvieron en la dinámica con los que puede sentir un niño con dificultades de aprendizaje. |
| | Video sobre “Niños con dificultades de aprendizaje” | -Computador<br><br>-In focus | -Profesores<br><br>-<br>Responsable: Emilia | 5 minutos | Decir los acontecimientos que observaron en el video. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Reflexión acerca del video | | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 5 minutos | Relacionar los acontecimientos del video con lo que sucede a diario con sus dirigidos. |
| *Conceptualizar* | Definir las dificultades de aprendizaje y la lectoescritura. Explicar cuáles son los principales trastornos de la lectoescritura | -Computador<br>-In focus | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 20 minutos | Aplicarán la teoría mediante experiencias propias. Tal vez podrían identificarse ahora con alguno de sus dirigidos. |
| | Se dibujarán a ellos mismo cuando estaban en el colegio acordándose de las dificultades que tuvieron que atravesar. | -Papel bond<br>-Marcadores | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 15 minutos | Nueva **reflexión** acerca de los niños que padecen dificultades de aprendizaje. |
| *Contextualizar* | Los profesores y voluntarios de la fundación deberán identificar que dificultad de lectoescritura es la más común en sus dirigidos. | -Papel periódico<br>-Marcadores | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 25 minutos | Realizarán y expondrán en grupos de cuatro personas un cuadro sinóptico sobre las principales dificultades de lectoescritura. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Se llevarán un anclaje (vela) que les recordará que en este taller tuvimos una luz en la oscuridad definiendo las dificultades de aprendizaje y específicamente los principales trastornos de la lectoescritura. | -Velas | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 5 minutos | Recibirán individualmente su anclaje. |
| | Los profesores y voluntarios de la fundación llevarán una tarea. | -Hojas de papel bond | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 10 minutos | Una vez identificada el tipo de dificultad de lectoescritura más común entre sus dirigidos. Elegir un caso y definir el trastorno detallando sus características llenando el cuadro que se presenta a continuación. |

**Temas a presentarse**

- Dificultades de aprendizaje
  - Definición
  - Sintomatología
- Lectoescritura
  - Definición

- Principal trastornos de la lectura
  - Dislexia
    - Definición
    - Causas
    - Ejemplos
- Principales trastornos de la escritura
  - Disgrafia
    - Definición
    - Causas
    - Ejemplos
  - Disortografía
    - Definición
    - Causas
    - Clasificación

Cuadro de la tarea

| | |
|---|---|
| Edad: | |
| Grado de escolaridad: | |

| | |
|---|---|
| Rendimiento académico: | |
| Posible trastorno: | |
| Características: | |

Evaluación del taller

| | |
|---|---|
| ¿Qué aprendió de este taller? | |
| ¿Cree usted que se presento suficiente información? | |
| ¿Considera usted que fue clara la presentación del taller? | |
| ¿Piensa usted que los ejemplos presentados fueron suficientes y claros? | |
| ¿Qué recomienda usted a la presentadora del taller? | |

**Segundo taller: Capacitación del Manual a los Profesores de la Fundación**

**Fuente:** http://www.google.com.ec/imgres?q=manual&hl=es&sa

**Objetivos**:

- Recordar las definiciones de lectoescritura y sus principales trastornos.
- Fomentar en los profesores curiosidad y ánimo de aprender un nuevo instrumento de trabajo que destile información y ejercicios apropiados para atarear los trastornos de lectoescritura.
- Reflexionar sobre la ayuda que necesitan los niños con trastornos de lectoescritura.
- Presentar el Manual de reeducación en lectoescritura para niños y adolescentes de siete a quince años de edad.
- Enseñar el manejo correcto de la herramienta de trabajo de los profesores para ayudar a sus dirigidos que presenten trastornos de lectoescritura.

**Desarrollo:**

| C3 | Actividad | Recursos materiales | Recursos humanos | Tiempo | Evaluación |
|---|---|---|---|---|---|
| *Concientizar* | Dinámica de grupo: "Identificación con | -Hoja de | -Profesores | 10 min | Expresarán los sentimientos que |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | un animal". Los profesores trabajaran en parejas y deberán decir a su compañero de trabajo el animal y sus características con las que se identifican, luego la pareja deberá contarnos al grupo el animal y las características con que su pareja se siente identificada, todos los miembros del grupo podrán comentar si están o no en desacuerdo con tal identificación y deberán explicar por qué. | observación<br><br>-Hojas de papel bond<br><br>-Esferográficos | -<br>Responsable: Emilia | | tuvieron al momento de realizar la dinámica. Responderán a las siguientes preguntas:<br><br>• ¿Cómo se sintió en este juego?<br>• ¿Qué tenía en su mente al pedirle que se identifique con un animal?<br>• ¿Le resultó fácil escuchar la información, sacar lo más importante y escribirlo para después expresar esas ideas?<br><br>Se hará una breve relación entre las funciones básicas que se necesita desarrollar para el proceso lectoescritor. |
| | Revisión de la tarea del taller pasado. | | -Profesores<br><br>-<br>Responsable: | 15 minutos | Exponer individualmente el caso que escogieron entre sus dirigidos y decir el posible trastorno con sus |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Emilia | | características. |
| | Revisión breve de la información dada en el anterior taller. | -Computador<br>-In focus | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 10 minutos | Recordar las definiciones de lectoescritura y sus principales trastornos. |
| *Conceptualizar* | Presentación del Manual de reeducación de lectoescritura para niños y adolescentes de siete a quince años de edad. | Computador<br>In focus<br>Manual | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 20 minutos | Explicar las áreas que trabaja el manual y su estructura |
| | Explicación del manejo del manual. | -Computador<br>-In focus<br>-Manual | -Profesores<br>-<br>Responsable: Emilia | 15 minutos | Exponer cómo se deberán administrar los diferentes ejercicios y qué áreas trabajar dependiendo de cada caso. |
| *Contextualizar* | Familiarización. Los profesores tomarán el manual y podrán comprobar la información dada. | -Papel bond<br>-Esferográficos | -Profesores<br>-<br>Responsable: | 25 minutos | Responder a todas las preguntas que surgirán en el proceso de familiarización y simulación de la |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Simularán una planificación de trabajo para el caso escogido de la tarea. | | Emilia | | planificación.<br>Expondrán individualmente la planificación. |
| | Se llevarán un anclaje (rompecabezas) que les recordará que siempre hay solución para todo y mucho más cuando se trata de ayudar; debemos buscar todas las alternativas posibles como en este taller que se encontró las soluciones para ayudar a los niños con trastornos de lectoescritura. | - Rompecabezas | -Profesores<br>- Responsable: Emilia | 5 minutos | Recibirán individualmente su anclaje. |
| | Los profesores de la fundación llevarán una tarea. | - Rompecabezas | -Profesores<br>- Responsable: Emilia | 10 minutos | Una vez identificados los trastornos de lectoescritura y expuestas sus posibles soluciones los profesores deben armar el rompecabezas para que tengan siempre en mente que siempre hay una luz y muchas alternativas para ayudar a quienes más |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | nos necesitan. |

**Temas a presentarse**

- Manual
  - Breve descripción de las funciones básicas necesarias para el proceso lectoescritor.
  - Estructura de la información y ejercicios
  - Instrucciones
  - Ficha de seguimiento

Evaluación del taller

| | |
|---|---|
| ¿Qué aprendió de este taller? | |
| ¿Cree usted que se presento suficiente información? | |
| ¿Considera usted que fue clara la presentación del taller? | |
| ¿Qué recomienda usted a la presentadora | |

| | |
|---|---|
| del taller? | |

# CAPÍTULO VI

## CONCLUSIONES

- Mediante la elaboración de este proyecto de fin de carrera se logró la evaluación psicopedagógica a catorce chicos que acuden a la ayuda que brinda la fundación "PLAN ECUASOL". Además de que esta evaluación facilitó el encuentro de la línea base con la que se inició el manual de re-educación enfocado a los profesores de la fundación.

- Se determinó las principales funciones básicas y procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura como son: esquema corporal, direccionalidad, lateralidad, ubicación temporoespacial, coordinación visomotriz, grafomotricidad, discriminación auditiva y visual, razonamiento verbal, memoria auditiva y visual.

- Se evaluó el nivel académico de los profesores y voluntarios a través de una primera encuesta, la misma que permitió marcar el horizonte de la información que se manejó dentro del manual y en los talleres dictados a los profesores.

- Se entregó los informes, de los catorce estudiantes evaluados, a los padres de familia y a sus respectivos profesores. Se dio a conocer las recomendaciones tanto para el profesor como para la casa, llegando a comprometerse ambas partes para el cumplimiento de las mismas.

- Se logró comprobar que se llenaron los huecos de conocimientos sobre lectoescritura, evidenciados en la primera encuesta que se realizó, y el éxito de la capacitación a los profesores sobre el uso del manual. Mediante una segunda encuesta realizada a los profesores de la fundación, después de haber dado dos talleres grupales, usando el método constructivista C3.

- Se hizo la entrega formal del manual a la fundación, cumpliendo con las expectativas de los profesores de tener un instrumento completo para ayudar a sus dirigidos a superar las dificultades de lectoescritura.

- Es importante tener siempre en cuenta que muchos personajes importantes considerados genios, han sido disléxicos.

  Entre ellos encontramos científicos como Albert Einstein o Thomas Edison, artistas como Leonardo Da Vinci o Walt Disney. Y, como se cree a menudo, no fueron genios superando su incapacidad sino gracias a ella. [11]Así se puede empezar a considerar la dislexia, disgrafia o disortografía como un don o un talento innato que se manifiesta en mayor o menor grado en las personas porque, normalmente no se considera a estas como un don sino más bien como un problema (dificultad de aprendizaje), pero de nuestro cambio de paradigma dependerá la visión y las expectativas de nuestros estudiantes y pacientes.

- Con la elaboración de este manual, se ha dado un paso decisivo en el proceso de profesionalización del PLAN. Como resultado de la evaluación psicopedagógica a los casos catorce estudiantes de la fundación, se encontró que de todas las áreas académicas, la lectoescritura es la más sensible y visible para esta población. Este manual se convierte entonces en una nueva herramienta que creará las condiciones necesarias para trabajar esta área con la población a la cual se atiende. Además, se podrá registrar sus avances de modo fehaciente y comprobable.

- El poder dar seguimiento puntual del proceso de lectoescritura permite orientar a los profesores del PLAN a establecer estrategias efectivas que ayuden al alumno a adquirir el lenguaje y la escrita adecuadamente.

- Este proyecto es el inicio de una nueva etapa en la forma de trabajo del PLAN, en referencia a la adquisición de herramientas que les permitan a los alumnos afrontar con más y mejores instrumentos, las tareas que les demanda la educación. Falta aún generar nuevos instrumentos de apoyo, valoración y seguimiento en otras áreas como las de habilidades de pensamiento y la de lógica matemática. Estas son tareas que se deja pendientes y podrían ser la base para próximos aportes a la Fundacion.

  Por el momento, la labor inmediata es: lograr, con el uso de este manual, superar los trastornos lectoescritores de los niños que acuden a la ayuda de la fundación, a fin de

[11] http://www.rehasoft.com/dislexia/

mejorar su rendimiento académico y prevenir los profundos problemas de analfabetismo funcional en esta comunidad.

- La creación de este manual permitió profundizar en los conceptos de la adquisición de la lectoescritura, así como reforzar los modelos y teorías del aprendizaje. Esto enriquece la visión que sostiene el PLAN acerca del quehacer educativo: "El actor principal de la educación es el propio alumno". La educación no es solo transmitir información sino enseñar a obtener, procesar, analizar y aplicar la información para acceder a mejores oportunidades de desarrollo; siendo fundamental la lectura y la escritura. Lo que impulsa a continuar por el mismo camino corrigiendo rumbos y métodos.

- Este manual de re-educación en lectoescritura debe ser aplicado de forma rigurosa y constante a fin de que permita sobrellevar las dificultades de lectoescritura actuando en forma y tiempo adecuados.

- La fundación PLAN ECUASOL acordó aplicar este manual desde este ciclo escolar. Esta es una meta lograda que brinda grandes esperanzas respecto a lo que este instrumento puede ofrecer a los niños y adolescentes del centro.

- Los profesores que participaron en los talleres se fueron adentrando en el tema y estimulando. En muchos de los casos, se identificaron o identificaron a sus propios hijos de acuerdo a lo que observan en ellos en relación a las etapas de la lectoescritura. Pudieron comprender de mejor manera como es que ellos adquirieron el conocimiento y el manejo de la escritura y el lenguaje. Mencionaron como estas experiencias les sirven para entender como aprenden sus dirigidos e incluso sus hijos y poder ayudarlos. El sentimiento de confianza y empoderamiento es fundamental para el logro de los objetivos que se persigue con este manual; ser parte, ser útil y generar la confianza de poder solucionar los problemas de lectoescritura a los que se enfrentan, será siempre parte de la propuesta.

- Creo firmemente que éste es el camino que permitirá acceder a un servicio profesional y eficiente que contribuya a esta comunidad educativa, la misma que intenta subsanar

los problemas educativos y con ellos lograr transformar los niveles de vida de las poblaciones más necesitadas de este sector vulnerable de la ciudad de Quito.

- Es inédito que en este siglo XXI se hablé de falta de información, sin embargo, es necesario darse cuenta que lamentablemente no todas las personas tienen acceso a esta, ya sea por falta de recursos económicos o más que todo educativos.
- En el trayecto de la realización de este proyecto de fin de carrera se actualizó información, se confirmó conocimientos, se aprendió métodos y estrategias de enseñanza – aprendizaje, pero sobre todo se logró la sensibilización de la realidad de este sector vulnerable del norte de Quito y el involucramiento en la búsqueda de opciones de ayuda para quienes más la necesitan.

# CAPÍTULO VII

## RECOMENDACIONES

- Al momento de trabajar con el manual, es recomendable tener en cuenta el ritmo de cada niño y darles las oportunidades que sean necesarias para que logren realizar cada ejercicio a fin de no crear frustraciones.
- Se recomienda que siempre que se use material extra, permitan la experimentación, el descubrimiento y que el niño pueda verificar por sí mismo si sus respuestas son o no correctas.
- Se recomienda a los profesores llevar un cuadernillo o carpeta con la ficha de seguimiento para facilitar la inclusión de nuevos ejercicios y constatar el progreso de cada niño.
- Es totalmente recomendable involucrar a los padres de familia en los procesos educativos y generar inercias de colaboración más cercanas y frecuentes con el PLAN.
- Hacer una labor intensa para poder evaluar a los niños de tercero y cuarto año de primaria prioritariamente. Esta evaluación es una herramienta para la detección y atención de casos que requieran algún tipo de atención especial o personalizada para iniciar con la aplicación del manual de re-educación en lectoescritura. Si se atiende y se da prioridad a los grados menores de la educación primaria, se estará trabajando a tiempo, con la finalidad de prevenir daños mayores posteriores, como la deserción escolar y/o analfabetismo funcional.
- Se recomienda crear un horario de planificación de actividades para los profesores, así podrán programar los ejercicios que trabajarán con cada dirigido de acuerdo a las dificultades de cada uno.

# BIBLIOGRAFÍA

## TEXTOS


- Carlos Yuste Hernanz, Dolores Díez Bugallo, Juanmiguel Sánchez Quirós. (1995). *Progresint 18.* España: General Pardiñas.
- Carolina Espinosa Arango, (2004). *Lectura y escritura.* Argentina: Novedades educativas.
- Dennis, G. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Fuensanta Rovira O`Shee, (1997). *Lenguaje comprensivo y expresivo nivel 2.* Madrid, España: Escuela Española.
- Luria, A. R. (1974) *El cerebro en acción*. Barcelona, Ed. Fontanella. Luria, A. R. (1980) *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona, Toray-Masson.
  Luria, A. R. (1980) *Conciencia y lenguaje*. Barcelona, Ed. Pablo del Río
- Mabel Condemarín (1995). *Madurez Escolar.* Chile: Antártica
- Mariana E. Navarrete. (2010). *Lectoescritura, aprendizaje intergral.* México: Lexus.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia.* México: Mc Graw Hill.
- Rojas Morote, Nori (1993) *Proceso metodológico del aprestamiento,* Lima. Ed. San Marcos.

- Rosa Mª Rivas Torres y Pilar Fernández Fernández. (1998). Dislexia, disortografía y disgrafía. Madrid. Editorial Pirámide.
- SALAZAR RIMACHE, Carmela y Hugo MUÑOZ SILVA (1998) Aprestamiento y elaboración de materiales didácticos. Lima. Ed. Inkari E.I.R.L.
- Wolf, M. y Bowers, P. G. (2000). Naming-Speed processes and developmental reading disabilitie: An introduction to the special issue on the Double - Deficit hypothesis. *Journal of Learning Dissabilities.* Barcelona. Masson.


**DOCUMENTOS**


- Dias, Angela Alvarez Correia. (1979). *Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget.* Revista latinoamericana de psicología. Año/vol. 11, número 002. Bogotá. Fundación Universitaria Korand Lorenz.
- Graciela Paula Caldeiro. (2009) *Taller de TICs*. IES Juan B. Justo 167/155
- Juan Manuel Silva García. (2010). *Elementos de planeación y actos de escritura en un proyecto narrativo, un ejercicio didáctico y expresivo*. En: Colombia Revista Fundación Universitaria Del Área Andina ISSN: 1692-8512 ed: v.10 fasc.10 p.57 – 67.
- María teresa Lugo. (1999). *Nuevas tendencias para el aprendizaje.* El Modelo Ceibal. Uruguay. ANEP.
- Monzserrat Castelló. (2009) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje,* Ed. San Marcos, Barcelona. Graó.
- Quintanar, L., Solovieva, Yu. *(2002) Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje.* Revista de Psicología General y Aplicada. *55, 67-87.*
- Rosalía Montealegre. (2006) *Desarrollo de la Lectura: Adquisición y Dominio.* Act.Colom.Psicol. vol.9 no.1 Bogotá May 2006.

- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2004) *La zona de desarrollo próximo como método para el diagnóstico del desarrollo intelectual.* Castañeda, F. (ed.), *Educación aprendizaje y cognición*, México, Manual Moderno, pp. 75-92


**CD**


- Mariana E. Navarrete. (2010). *Lectoescritura, aprendizaje integral.* México: Tercera Generación.


**SITIOS WEB**


- AULARIA. (15 de mayo del 2006). M*étodos de Enseñanza Basada en textos de Renzo Titone y de Imideo Nérici.* Recuperado el 03 Febrero del 2012, de Clasificación de Métodos de Aprendiaje: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm

- Calderón Astorga, N. (26 de Septiembre del 2006. *La dislexia hoy. Mi mundo está al séver.…… al revés.* Recuperado el 7 de abril del 2012 de La dislexia hoy. Mi mundo está al séver…… al revés: http://www.grupoalianzaempresarial.com/consultorioespecializadoenlenguajeyaprendizaje/dislexia.htm.

- DSM-IV. (2008). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Recuperado el 26 de Febrero del 2012 de, Director de la edición española Juan J. López-Ibor Aliño: http://148.228.156.172/DSMIV/DSMIV/CREDITOS.PDF

- ECURED. (Abril de 1999). González Pérez Ana Midiala (2008) "Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia en primer grado de la Enseñanza Primaria." Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Enseñanza Especial. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara, Villa Clara. Cuba. Recuperado el 14 de marzo del 2012: http://www.ecured.cu/index.php/Trastornos_de_la_lecto-escritura

- José Bustillo Rendón. (26 de Mayo del 2006). *Aprendizaje de la lectoescritura.* Recuperado el 12 de junio del 2011 de Aprendizaje de la lectorecritura:

http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2007/aprendizaje_lectoescritura/

- Justice LM. La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Tromblin y Sénéchal. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia (Junio del 2010). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-5. Recuperado el 22 de julio del 2012 de: http://www.enciclopedia-infantes.com/documents/JusticeESPxp.pdf.

- Manuel Urbina. (2009). *Amor por la lectura.* Perú. Recuperado en: 04 de Julio del 2012, de Amor por la lectura: http://mundomagico.obolog.com/fluidez-lectora-ficha

- Oneyda Jamyleth Guevara Guadrón. (27 de Diciembre del 2005). *Método Alfabético o Deletreo.* Recuperado el 03 de Febrero del 2012, de Método Alfabético o Deletreo: http://www.emagister.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-alfabetico-deletreo

- Sergi Banús Llort. (30 de Agosto del 2002). P*sicología Infantil y Juvenil.* Recuperado el 18 de marzo del 2012, de Trastornos del Aprendizaje: http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosenelambitoescolar/trastornosespecificosdelaprendizaje/index.php

- LA FUENTE Fundación. (24 de Marzo del 2011). *Actividades de Aprestamiento*. Recuperado el 23 de Agosto del 2012, de Aprestamiento: http://es.scribd.com/doc/51475602/aprestamiento

- SCRIBD. (01 de Diciembre del 2012). *Espiral Rehabilitación y Desarrollo Human.* Recuperado el 28 de Septiembre del 2012, de Madurez para el Aprendizaje: http://es.scribd.com/doc/23440974/Madurez-Para-El-Aprendizaje

- Myriam Nemirovsky. (30 de Abril del 2012). Enseñar a leer y escribir en la escuela. Recuperado el 03 de Junio del 2012 de enseñar a leer y escribir en la escuela: http://www.clave21.es/files/articulos/G00_Entrevista.pdf

-

# ANEXOS

Los anexos que aquí se presentan son todos aquellos documentos que se utilizo para los registros y evaluaciones de las pruebas que persigue este proyecto. Esperando sean gráficos y de utilidad. Esta sección estará dividida en dos partes, en la primera se incluirán los formatos necesarios para el registro de las evaluaciones y encuestas, en la segunda, fotos del proceso de este manual y  del centro y el trabajo realizado.

**Encuestas**

**Primera encuesta realizada a profesores y voluntarios de la Fundación PLAN ECUASOL**

Estudiante: Emilia Pérez Santillán

**DATOS:**

Nombre: _____

Edad: _____

Género: _____

¿Qué tipo de formación usted ha recibido? ¿Cuál ha sido la más significativa?

_____

_____

_____.

Tiempo de experiencia en la educación: _____.

Tiempo de trabajo en la fundación “Ecuasol” _____.

**PREGUNTAS**

¿Qué entiende usted por problemas de aprendizaje?

_____

_____.

¿Sabe usted cuáles son las principales dificultades en la lectoescritura?

_____

_____.

¿Ha detectado dificultades de lectoescritura en alguno de sus dirigidos? ¿Qué dificultades?

Si _____

No _____

Edad de los niños con los que trabaja _____

Dificultad (es) _____.

¿En qué edad considera usted que existen más dificultades de aprendizaje?

_____.

¿Qué tipo de herramientas le gustaría aprender para ayudar a sus dirigidos?

_____

_____.

GRACIAS POR SU AYUDA.

**Segunda encuesta realizada a los profesores de la Fundación PLAN ECUASOL**

Estudiante: Emilia Pérez Santillán

**PREGUNTAS**

Señale la opción correcta.

¿Qué es lectoescritura?

a) Es un proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones de leer y escribir, en el que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la educación primaria.

b) Hace referencia a las dificultades de aprendizaje que más se diagnostica en los niños y adolescentes.

c) Es un proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones de leer y escribir, en el que se pone énfasis especialmente cuando las personas ya son adultas.

¿Cuáles son los principales trastornos de la **lectoescritura**?

a) Dislexia y discalculia.

b) Dislexia, disgrafia y disortografía.

c) Disortografía y discalculia.

¿Cuándo es posible diagnosticar los trastornos de lectoescritura?

a) Después de que se haya cerrado el proceso lectoescritor.

b) De 3 años en adelante

c) De 0 a 6 años

Responda a las siguientes preguntas.

1. Escriba dos (2) características de un niño con dislexia.

   _____

   _____

2. Mencione dos (2) características de un niño con disgrafia.

   _____

   _____

3. Escriba dos (2) errores comunes de la disortografía.

   _____

   _____

4. ¿Cree usted que el “manual de reeducación en lectoescritura” es una buena herramienta para ayudar a sus dirigidos? ¿Por qué?

   _____
   _____.

GRACIAS POR SU AYUDA.

**Fotografías**

Evaluación psicopedagógica a los catorce casos de la Fundación PLAN ECUASOL.

Entrega de informes a los padres de familia y profesores de los catorce casos evaluados

17

Talleres dictados a los profesores de la Fundación PLAN ECUASOL