

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA



ESTUDIO DE CASO EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA
LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PROCESOS PERCEPTIVO, LÉXICO,
GRAFOMOTORES Y LÉXICO - ORTOGRÁFICO, EN UNA ESTUDIANTE DEL
CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA.

AUTOR

SALDARRIAGA HERRERA MILAGROS DEL SOCORRO

ASESORES

Mag. Juan Pequeña Constantino

Mag. Violeta Montes Rivera

Tesis para optar al Grado Académico de:

MAESTRO

Mención en Problemas de Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2017

DEDICATORIA

A mi hijo, porque supo brindarme parte de su tiempo, esperar con paciencia y aprendió que alcanzar las metas requieren de arduo esfuerzo, dedicación y perseverancia.

A mi papá y a mi hermano que desde el cielo me acompañan.

A mi madre y a mis tías Anita y Juanita por su cariño y aliento constante.

AGRADECIMIENTO

A Dios, porque su infinito amor me fortalece para continuar cada día en el camino trazado.

A mis profesoras y profesores por sus enseñanzas.

A mis asesores de tesis, Doctora Cecilia Salgado, Magister Violeta Montes y Magister Juan Pequeña por compartir su experiencia y amplios conocimientos.

A la niña participante de la presente investigación y a su familia.

A todas aquellas personas que me brindaron su apoyo de una u otra manera y me animaron a continuar con sus palabras de aliento y apoyo incondicional.

ÍNDICE GENERAL

	<u>Pág.</u>
CARÁTULA	I
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
ÍNDICE GENERAL	IV
ÍNDICE DE TABLAS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCCIÓN	11
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Descripción del problema	13
1.2. Descripción del caso	14
1.3. Formulación del problema	15
1.3.1 Problemas de evaluación	15
Problemas generales	15
Problemas específicos	15
1.3.2 Problemas de intervención	16
Problemas generales	16
Problemas específico	16
1.4. Justificación	17
II. MARCO TEÓRICO	18
2.1 Bases conceptuales de la problemática de aprendizaje	18
2.1.1 Bases neurobiológicas	18
2.1.2 Bases lingüísticas	19
2.1.3 Bases cognitivas	19
2.2 Bases conceptuales de la evaluación	38
2.3. Bases conceptuales de la intervención	41

2.4. Deslinde con trastornos similares y relacionados	43
2.5. Definición de términos básicos	44
III. OBJETIVOS	45
3.1 Objetivos de evaluación	45
Objetivos generales	45
Objetivos específicos	45
3.2 Objetivos de intervención	46
Objetivos generales	46
Objetivos específicos	46
IV. HIPÓTESIS	47
4.1 Hipótesis de evaluación	47
4.2 Hipótesis de intervención	48
V. MÉTODO	49
5.1. Tipo de investigación	49
5.2. Diseño de investigación	49
5.3. Participantes	49
5.4. Instrumentos de evaluación	50
5.5. Técnicas de intervención	56
5.6. Procedimiento	58
VI. RESULTADOS	62
6.1. DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	62
6.1.1. Antecedentes generales	62
6.1.2. Áreas de evaluación	68
6.1.3. Informe de evaluación	69
6.2. DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN	75
6.2.1. Fundamentación del plan de intervención	75
6.2.2. Plan de intervención	78
6.2.3. Proceso de intervención	80
6.2.4. Informe final de intervención	80
VII. DISCUSIÓN	84
VIII. CONCLUSIONES	88
IX. RECOMENDACIONES	90

X. REFERENCIAS	92
APÉNDICES	97
Apéndice A: Matriz de consistencia	98
Apéndice B: Protocolos de Instrumentos de evaluación	107
Apéndice C: Consentimiento informado	136
Apéndice D: Asentimiento informado	137
Apéndice E: Informe de evaluación psicológica	138
Apéndice F: Planes de sesión	142
Apéndice G: Modelo de hojas de aplicación utilizadas en la intervención	181

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Cronograma de evaluación y de intervención	60
Tabla 2	Hipótesis diagnósticas y áreas de evaluación	68
Tabla 3	Plan de intervención	79
Tabla 4	Sesiones de intervención	80
Tabla 5	Resultados de la intervención	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Perfil de evaluación de lectura	74
Figura 2. Perfil de evaluación de escritura	74

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general de evaluación describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura de una institución educativa privada; y como objetivo general de intervención comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura y la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada. El diseño fue el de múltiples casos. La participante fue una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Los instrumentos de evaluación fueron: la anamnesis, el test de habilidades metalingüísticas (THM), la batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC-R), la prueba exploratoria de escritura cursiva (PEEC) y la batería de evaluación de los procesos de escritura (PROESC). Las técnicas de intervención fueron: tareas de conciencia fonológica, el sobreaprendizaje, la educación multisensorial, el entrenamiento perceptivo-motor y el desarrollo lingüístico. La conclusión de evaluación fue que la niña presentó dificultades en los procesos de lectura; perceptivos, léxicos y sintácticos, y en escritura en los procesos grafomotores y léxico-ortográficos encontrándose por debajo de lo esperado para su edad y grado escolar, tras la intervención se concluyó que la estimulación de las rutas visual y fonológica facilitan la recuperación de los procesos alterados; en la intervención, se desarrollaron tareas de entrenamiento perceptual, actividades de estimulación motriz y de las vías sensoriales visual y auditiva. **Palabras clave:** dificultades de aprendizaje, escritura, evaluación, intervención, lectura, ortografía.

ABSTRACT

The present study had as general evaluation objectives to describe the cognitive manifestation of a student with learning difficulties in reading and writing, belonging to the fourth grade of primary of a private educational institution. As general objectives of the intervention, determine the effects of the intervention plan on the level of mastery of the reading and writing processes of the student mentioned above. The design used was multiple cases. For the evaluation, instruments were used: the anamnesis, the Metalinguistic Skills Test (THM), the battery of evaluation of the revised reading processes (PROLEC - R), the exploratory cursive writing test (PEEC) Writing processes (PROESC). The techniques of intervention were: tasks of phonological awareness, over-learning, multisensory education, perceptual-motor training and linguistic development.

In the evaluation it was concluded that the girl presented difficulties in the reading processes: perceptive, lexical and syntactic. In writing, in the graphomorphic and lexical-orthographic processes, being below what is expected for the age and grade. The intervention findings were that the stimulation of phonological and visual pathways facilitates the recovery of altered processes. Perceptual training tasks, motor stimulation activities, stimulation of the visual and auditory sensory pathways were developed.

Key words: learning difficulties, writing, evaluation, intervention, reading, and spelling.

INTRODUCCIÓN

Hace más de cinco décadas que se conoce el campo formal de las dificultades de aprendizaje y se ha producido un avance extraordinario en sus investigaciones; pese a ello, se siguen debatiendo aspectos referidos a terminología y delimitación de un contenido propio; todos parten de la existencia de problemas en el uso de las habilidades de almacenamiento, procesamiento o producción de la información, es decir, problemas en la adquisición de habilidades, básicas y necesarias para construir y desempeñar conductas propias del aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo.

Estas habilidades requieren de experiencias que faciliten el desarrollo de los niveles perceptivos y lingüísticos, ya que sin la adecuada organización de estos niveles; el niño no llegará a apropiarse de las condiciones y destrezas necesarias para la adquisición de conocimientos.

De acuerdo a este criterio, se puede establecer una clara relación entre dichas habilidades y los errores típicos de las dificultades en el aprendizaje y la ruta hacia la recuperación de dichas dificultades, se debe iniciar con la observación oportuna de las funciones deficientes en el niño para una pronta intervención.

En el presente trabajo de investigación, se describe el caso de una niña con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que limitan su normal desempeño escolar, se plantea el problema, se detalla el marco teórico que sustenta y fundamenta el estudio, se exponen las bases conceptuales de la problemática del aprendizaje, de la evaluación e intervención; se plantean los objetivos; hipótesis; método y diseño de la investigación; se especifican las técnicas de intervención; los resultados de la

evaluación; el proceso de la intervención y finalmente se presenta la discusión sobre el caso y conclusiones finales de la investigación.

Se espera que la presente investigación constituya un aporte a la comunidad científica y sirva como modelo para futuros procesos de intervención en casos con características similares.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La situación actual de los estudiantes de educación Primaria del Perú en lectura y escritura, se encuentra en un nivel inferior, en relación a otros países; tal como se informa en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). En el 2015, el estudio se centró en las ciencias dejando la lectura, las matemáticas, la resolución colaborativa de problemas como áreas secundarias de la evaluación y prestando especial atención al dominio de procesos, a la comprensión de los conceptos y a la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones. En el 2015, los resultados mostraron un ligero incremento de nivel, siendo el Perú el país que más ha crecido en América latina en relación al 2012, año en el que se encontró en el último lugar de los países participantes; pero aun así la posición del Perú se encuentra bastante rezagada frente a lo que se espera como resultados favorables (MINEDU, 2015).

Estos resultados muestran que los estudiantes peruanos se localizan en un nivel deficiente en las áreas evaluadas y si centramos nuestra atención en la lectura como un instrumento para apropiarse del conocimiento, nos damos cuenta que, no son capaces de acceder a la comprensión lectora, es decir, no llegan a alcanzar los procesos cognitivos superiores, básicos para el normal desarrollo de la escolaridad, y si estos procesos superiores no se desarrollan adecuadamente, todo el aprendizaje se verá limitado (MINEDU, 2015).

Otro de los aspectos que juega un rol de suma importancia en el aprendizaje es la motivación, pero al parecer los estudiantes peruanos se encuentran poco motivados

por la lectura viéndola como una tarea tediosa improductiva, pero si se lograra mayor involucramiento en la lectura y que se le aprecie comprendiendo su importancia; podrían obtenerse mejores resultados en el aprendizaje, acorde a sus capacidades y con la intervención adecuada para superar sus dificultades; de este modo se disminuirían los índices de reprobación de cursos, repitencia del año escolar y disertación escolar, características de nuestro sistema escolar actual.

Hallazgos de investigaciones realizadas motivan a conocer lo que está sucediendo con estudiantes que teniendo capacidad cognitiva para aprender no lo logran, afectando su propio proceso educativo, casos como estos, son los que me han servido de motivación para el presente trabajo de investigación.

1.2 Descripción del caso

El presente caso hace mención a una niña de 10 años de edad, sin antecedentes de problemas prenatales que fue operada de estrabismo al año y siete meses, usa anteojos desde esa época y tiene un estricto seguimiento oftalmológico; se desarrolla en un ambiente familiar estable, acogedor y cuenta con un familiar que la apoya en la realización de tareas escolares.

Desde el inicio de la escolaridad, mostró dificultades de atención, discriminación visual y conciencia fonológica, deficiencias que la llevaron a concretizar la lecto - escritura recién en el segundo grado de primaria.

Estudió en un nido y colegio regular hasta el tercer grado de primaria mostrando permanentes dificultades en el aprendizaje, a pesar de contar con apoyo familiar y un buen nivel cognitivo que según la evaluación psicológica presentada en los anexos, arroja el equivalente a 102 como puntuación global.

En el año 2015 fue evaluada por un neurólogo y diagnosticada con “Trastorno específico de aprendizaje de la lectura y escritura”, motivo por el cual es trasladada a un colegio con menor número de estudiantes por aula; en la actualidad los padres están de acuerdo con el apoyo terapéutico propuesto.

1.3 Formulación del problema

Problemas de evaluación

- Generales
 - ¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura de una institución educativa privada?
 - ¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura de una institución educativa privada?
- Específicos
 - ¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso perceptivo de la lectura de una institución educativa privada?
 - ¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso léxico de la lectura de una institución educativa privada?
 - ¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso grafomotor de la escritura de una institución educativa privada?

- ¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso léxico - ortográfico de la escritura de una institución educativa privada?

Problemas de intervención

- Generales
 - ¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?
 - ¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?
- Específicos
 - ¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?
 - ¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?
 - ¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?
 - ¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico - ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?

1.4 Justificación

Justificación práctica:

La presente investigación es importante porque a partir de los resultados obtenidos se podrán implementar talleres de capacitación dirigidos a docentes y estudiantes universitarios de la carrera de educación, programas de motivación dirigidos a concientizar a docentes y padres de familia sobre la importancia de la intervención temprana a niños que presentan dificultades en lectura y escritura, así como charlas dirigidas a personas motivadas a conocer sobre las dificultades de aprendizaje.

Justificación metodológica:

La relevancia de la presente investigación está en que se ofrece a la comunidad científica un plan de intervención a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, desde el punto de vista metodológico en la investigación de los casos y que puede ser utilizado como un plan piloto para llegar a evaluar e intervenir casos con características similares, es decir, con dificultades en los procesos perceptivos y léxicos de la lectura y grafomotores y léxico - ortográfico de la escritura.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases conceptuales de la problemática de aprendizaje

2.1.1 Bases neurobiológicas

La neuropsicología es una ciencia que se dedica al estudio de las bases cerebrales de los procesos psicológicos, entre ellos el aprendizaje.

La neuropsicología contemporánea considera que la lectura y la escritura constituyen actividades psicológicas complejas que requieren de la participación de diversos mecanismos cerebrales como el psicofisiológico que se desarrolla durante toda la vida del niño gracias a los movimientos y actividad permanente; y de otros mecanismos, realizando cada uno de ellos su propia aportación a los sectores particulares del cerebro (Soloviera, 2010).

Pinto (1998) sostiene que en el enfoque neuropsicológico las dificultades de aprendizaje están referidas a alteraciones en el procesamiento de la información, causadas por fallas cognitivas que ocasionan déficits en los procesos de selección y de elaboración causadas por la inmadurez del sistema nervioso o por la inadecuada estimulación, además explica que el niño a pesar de contar con un buen nivel intelectual, instrucción convencional y oportunidades socio- culturales, presenta problemas en las habilidades requeridas para el rendimiento escolar (Pinto, 1998).

Actualmente, la neuroimagen funcional desempeña un papel importante en el descubrimiento de la dinámica que subyace al aprendizaje y sus alteraciones, logrando describir la organización funcional de los procesos cognitivos, permite identificar las regiones anatómicas y detallar las conexiones funcionales entre las diferentes áreas implicadas en el procesamiento cognitivo cerebral (Carboni, Del Río, Capilla, Maestú y Ortiz 2006).

Las dificultades de aprendizaje no se deben solamente a la disfunción neurológica de un área determinada sino a alteraciones en la conectividad cerebral; por tanto es importante considerar dónde se produce la actividad, cuándo se produce y en relación a qué se produce.

2.1.2 Bases lingüísticas

Alegría y Content (2006) sostienen que para aprender a leer en un sistema alfabético hay que ser capaz de manipular los segmentos fonéticos de la lengua, ya que aprender a leer es una tarea compleja que radica en integrar la lengua visual en el proceso de tratamiento de la lengua oral que preexiste y funciona perfectamente, afirman que leer es una habilidad total que engloba una serie de habilidades y componentes como el análisis fonológico de la palabra (Alegría y Content, 2006).

También sostienen que el resultado del análisis de los procesos implicados en la lectura, conlleva a la idea de que las dificultades que se plantean para aprender a leer no son solo de naturaleza perceptiva, de tal modo que el niño que aprende a leer, y que confunde ciertas letras (b y p por ejemplo) no lo hace en la gran mayoría de los casos, porque tiene una organización espacial deficiente y confunde la derecha con la izquierda sino que el problema principal es de orden lingüístico, así, aprender a leer implica analizar la lengua a tal grado de profundidad que se confronte con un código ortográfico.

Un número importante de dificultades de lectura se sitúan a este nivel, por tanto los esfuerzos deben dirigirse hacia el análisis de la lengua.

2.1.3 Bases cognitivas

El enfoque cognitivo se centra en el aprendizaje en general, identificando y describiendo los diferentes procesos y las habilidades que se ponen de manifiesto en

la entrada de la información en las tareas y las respuestas del alumno por eso la intervención específica en aprendizaje debe poner énfasis en que el estudiante llegue al análisis de la tarea Defior, Serrano y Gutiérrez (2015), defienden la postura de que las dificultades de aprendizaje se deben a déficit específicos, como en el caso del déficit fonológico en lectura o en el procesamiento de las cantidades en las matemáticas y que estarían relacionadas a un perfil cognitivo determinado (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015).

Otras investigaciones sostienen la existencia de déficits comunes presentes en todas las dificultades específicas de aprendizaje, que afectarían a cualquier aprendizaje como los déficits sensoriales, ya que el sistema sensorial es el inicio de la entrada de la información, también se hace mención a deficiencias en las habilidades básicas como en el procesamiento de la información, la atención y la memoria; además se señala el déficit en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que se destaca en los hallazgos referidos a las comorbilidades entre distintas dificultades específicas de aprendizaje.

La postura dominante dentro de las teorías de aprendizaje y las dificultades de aprendizaje se centra en que los déficits en los procesos cognitivos se pueden modificar con entrenamientos específicos y desarrollando tareas específicas dirigidas a recuperar los aspectos deficitarios del alumno organizados en programas de intervención.

En el estudio del presente caso único, consideraré parte de las tres bases explicativas de las dificultades de aprendizaje, tanto la neurológica que sostiene que el aprendizaje se produce gracias a la interconexión de redes neurobiológicas; la

lingüística que se sustenta en el análisis de la lengua y la cognitiva mantiene la idea de las deficiencias en el aprendizaje ocurren a nivel de procesos cognitivos.

Definición de las dificultades de aprendizaje

En el siguiente acápite se presentarán definiciones de dificultades de aprendizaje.

Kirk, citado por Defior et al (2015), sustenta que:

Dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta. No es resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o instruccionales (Defior et al 2015, p. 32).

Para el CIE-10

Son trastornos en los que, desde los primeros estadios del desarrollo, están deterioradas las formas normales del aprendizaje. El deterioro no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, ni es la consecuencia de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas. Por el contrario, los trastornos surgen de alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran parte secundarias a algún tipo de disfunción biológica. Al igual que la mayoría de los trastornos del desarrollo, estas alteraciones son considerablemente más frecuentes en varones que en mujeres. Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar abarcan grupos de trastornos que se manifiestan por déficits específicos y significativos del aprendizaje escolar. Estos déficits no son la consecuencia directa de otros trastornos (como retraso mental, déficits neurológicos importantes, problemas visuales o auditivos sin corregir o trastornos emocionales), aunque pueden estar presentes. Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar suelen presentarse acompañados de otros síntomas, tales como trastornos por déficit de atención o trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje (Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud -10a, 1992, p. 194).

Dichas definiciones sirven para confirmar que muchos son los motivos por los que un estudiante no logra aprender, tal como se espera; puede deberse a problemas sensoriales, motores, desordenes emocionales y sistemas educativos inapropiados; pero existe otro grupo de estudiantes que a pesar de no contar con estas limitaciones no logra aprender; casos que se han tratado de explicar desde diferentes modelos explicativos como:

- El modelo neuropsicológico que pone énfasis en el carácter orgánico.
- El modelo cognitivo que se centra en el procesamiento de la información más que en el producto o resultado.
- El modelo curricular que se concentra en el análisis del proceso didáctico de enseñanza aprendizaje.
- El modelo humanista que concibe las dificultades de aprendizaje como deficiencias en el ambiente, es decir la incapacidad para estimular eficientemente a los estudiantes.

Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje

- Bravo (1999), clasifica las dificultades de aprendizaje en Problemas Generales de Aprendizaje y Trastornos Específicos del Aprendizaje, mantiene que ambos tipos no son excluyentes, pero requieren un tratamiento psicológico y educacional diferente.

- Problemas generales de aprendizaje

Pueden manifestarse de diversas maneras y afectan al rendimiento global del niño presentándose como un retardo general en todo el proceso de aprendizaje, en la mayor parte de las materias escolares y se pueden generar por las condiciones particulares de cada niño como la insuficiencia intelectual, la inmadurez, el retardo

sociocultural, la interferencia emocional, las alteraciones orgánicas, sensoriales y/o motoras, lentitud para aprender y la falta de motivación; como también por factores extrínsecos propios del entorno escolar como las deficiencias del maestro, la aplicación de métodos inadecuados, diseño de programas independientes de la madurez escolar o del desarrollo intelectual real de los niños.

- Trastornos específicos de aprendizaje.

Se manifiestan como dificultades para seguir el ritmo escolar normal, en niños y niñas que no presentan retardo mental, deficiencias sensoriales ni motoras graves.

Bravo sostiene que el trastorno específico es propio de un niño o niña con inteligencia alrededor de lo normal que carece de alteraciones sensomotoras o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio pero no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad.

Sostiene así también, que los trastornos específicos de aprendizaje, se circunscriben a dificultades en ciertas áreas del aprendizaje que se muestran reiteradamente, no se corrigen con los métodos de aprendizaje estándares, están vinculados y dependen del desarrollo de la maduración psíquica y neurológica del niño.

También explica Bravo (1999), que los trastornos específicos de aprendizaje pueden producirse en el nivel de la recepción del contenido educativo, insuficiente percepción auditiva o visual; en el nivel de comprensión, integración y organización mental de los procesos relacionados (deficiencias en el pensamiento, insuficiente comprensión del lenguaje o de la lectura, incapacidad para efectuar operaciones del cálculo), en el nivel de retención de los contenidos (memoria visual y auditiva), en el nivel de la expresión verbal o escrita (dislexias, disgrafías, disortografías) en el nivel de la creatividad escolar a partir de los contenidos aprendidos (aprendizaje solamente

asociativo mecánico, sin creación o aporte personal) y en el nivel de la expresión verbal.

Aclara, que el concepto de trastorno específico del aprendizaje implica un nivel intelectual normal o al menos lento en el cual se manifiesta un desnivel entre el potencial intelectual del niño y el aprovechamiento real y efectivo de sus capacidades (Bravo, 1999).

Bravo (1999) plantea la división de los trastornos específicos desde el punto de vista de las materias.

- Trastornos específicos de la lectura
- Trastornos de la escritura
- Trastornos del cálculo

- Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje según el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM 5).

DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) en su versión 5 conceptualiza el Trastorno Específico del Aprendizaje como:

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
3. Dificultades ortográficas, añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes.
4. Dificultades con la expresión escrita, hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en un oración; organiza mal el párrafo

5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo

6. Dificultades con el razonamiento matemático

B. Las aptitudes académicas afectadas están por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral.

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

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

Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa.

El DSM V clasifica las dificultades de aprendizaje de la siguiente manera:

- Con dificultad en la lectura: precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez en la lectura, comprensión de la lectura.
- Con dificultad en la expresión escrita: corrección ortográfica, corrección gramatical y de la puntuación, claridad u organización de la expresión escrita.
- Con dificultad matemática: sentido de los números, memorización de operaciones aritméticas, cálculo correcto o fluido, razonamiento matemático correcto.

Se especifica la gravedad del caso en leve, moderado y severo.

- Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (CIE-10).

Este sistema de clasificación otorga el código F81 a las dificultades específicas de aprendizaje considerando que en estos trastornos se encuentran deterioradas las convenciones normales del aprendizaje desde su inicio, y su origen se relaciona al desarrollo alterado de las funciones vinculadas a la maduración biológica del sistema nervioso central.

Suelen presentarse acompañados de otros síndromes como trastornos de déficit de atención o trastorno específico del desarrollo del habla y del lenguaje.

El deterioro no se debe a la falta de oportunidades para aprender ni a otros trastornos como un retraso mental, déficit neurológico importante, problemas visuales, auditivos sin corregir, trastornos emocionales, traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas.

El CIE-10 sostiene que los trastornos surgen de alteraciones en los procesos cognitivos y en muchos casos secundarias a algún tipo de disfunción biológica.

Para el diagnóstico de los trastornos establece:

1. Debe observarse un deterioro significativo en el rendimiento escolar específico, definida por el nivel de escolaridad, por la presencia de antecedentes en la edad preescolar, por la presencia de problemas concomitantes (déficits de atención, hipercinesia, problemas emocionales o trastornos disociales), y por la respuesta a la intervención (las dificultades no se solucionan rápida y correctamente ante la ayuda extra en casa o en el colegio).

2. El déficit debe ser específico (no explicable por un retraso mental o por otros factores excluyentes), el rendimiento del niño es considerado más bajo que el esperado para su edad mental.
3. El déficit debe ser precoz, debe haber estado presente desde el comienzo de la educación y no haber sido adquirido con posterioridad.
4. Ausencia de factores externos que pudieran justificar suficientemente las dificultades escolares.
5. Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar no pueden deberse directamente a déficits visuales o de audición no corregidos.

Clasifica las Dificultades Específicas de Aprendizaje en:

F81.0. Trastorno específico de la lectura

F81.1. Trastorno específico de la ortografía

F81.2. Trastorno específico del cálculo

F81.3. Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar.

F81.8. Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar (incluye la expresión escrita).

F81.9. Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación.

Después de analizar las clasificaciones de las dificultades de aprendizaje, se llega a la conclusión que las dificultades de aprendizaje tienen criterios excluyentes con origen neuropsicológico y que pueden afectar a una o más de las áreas de aprendizaje.

Áreas del aprendizaje implicadas en el caso:

Lectura

“... Leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras sino que también, y sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto” (Defior, 1996).

Cuetos (2011), sostiene que leer comprensivamente implica poner en práctica un gran número de habilidades, conocimientos y procesos cognitivos, que se detallan a continuación:

Procesos cognitivos de la lectura

- Proceso perceptivo

Según Defior et al (2015), el proceso perceptivo se relaciona con la capacidad de reconocimiento de palabras a través de la identificación de letras, primero de forma aislada y después formando palabras; en este proceso se evidencia la relación entre los símbolos y los sonidos e involucra el análisis visual a través de los movimientos sacádicos que se refieren a dirigir los ojos a diferentes puntos del texto y recoger la información, las fijaciones oculares y el almacenamiento de la información a través de la memoria visual icónica a corto plazo.

Las tareas implicadas son: la identificación del nombre o sonido de las letras, la identificación de rasgos distintivos en signos lingüísticos.

Willows, citado por Defior et al (2015), mantiene que los factores pre-instrumentales necesarios para leer son: la percepción visual de las letras, sílabas, palabras y el análisis visual de los signos gráficos y lingüísticos.

- Proceso léxico

Vieiro y Gómez (2004), lo plantea como el conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento de las palabras que se están leyendo, a este conocimiento o estructura mental se tiene acceso a través de un mecanismo llamado modelo dual o modelo de doble ruta y comprende:

- Ruta fonológica, indirecta o subléxica.

Se basa en la recuperación de los sonidos que corresponden a las letras de las palabras mediante las reglas de conversión grafema - fonema (RCGF) y, recuperada la pronunciación, se consulta al “léxico fonológico” donde se almacenan los significados de las palabras conocidas por el individuo a través del lenguaje oral.

Esta ruta se utiliza para leer palabras infrecuentes y pseudopalabras.

- Ruta visual - directa o léxica.

Se pone en marcha después de efectuar el análisis visual de la palabra, esta representación se compara con las representaciones almacenadas en la memoria léxica del autor para comprobar con cuál de ellas encaja, es decir el lector identifica la forma ortográfica de la secuencia de letras que componen la palabra y si se trata de una palabra conocida, se activa el significado directamente; implica el reconocimiento global inmediato de palabras almacenadas visualmente en el lexicón, tanto palabras frecuentes como infrecuentes.

Las tareas en el proceso léxico son: la lectura de palabras de alta y baja frecuencia, la lectura de pseudopalabras con las principales estructuras silábicas.

Requiere de factores pre-instrumentales como: la repetición, la denominación de imágenes, la conciencia fonológica, el vocabulario y la definición de palabras.

- Proceso sintáctico

Para Cuetos (2011), dicho proceso se refiere a la habilidad para comprender la relación que guardan las palabras entre sí, es decir, el conocimiento gramatical de la lengua y las relaciones sintácticas.

El proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones: la asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la

oración (sintagma nominal, verbo, frases subordinadas, etc). La especificación de las relaciones existentes entre sus componentes y la construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes, pero, estas operaciones no podrían darse sin las estrategias de procesamiento sintáctico tales como: el orden de las palabras, las palabras funcionales que no tiene representación real como artículos, preposiciones, conjunciones, etc; el significado de las palabras y los signos de puntuación.

Y las tareas son: el reconocimiento de la palabra y la organización de la oración.

- Proceso semántico

Cuetos (2011), mantiene que el proceso semántico consiste en la extracción del significado de la oración o texto y su integración en los conocimientos que ya tiene el lector, es decir de construir una representación mental de la información e integrarlo a la representación de los propios conocimientos, sólo en este caso se produce la auténtica comprensión que implica dos operaciones: la extracción de la información y la integración de esta a la memoria. Las tareas se dan a nivel de comprensión de oraciones y comprensión de texto y entre los factores pre instrumentales se encuentran: el vocabulario, el desarrollo verbal o habilidades mentales, definiciones y memoria (Cuetos, 2011).

Alteraciones en la lectura: Dislexia

Defior et al (2015), sostiene que la dislexia es un trastorno específico de aprendizaje de la lectura y que uno de los rasgos que permite distinguir la dislexia de otras dificultades es su carácter imprevisto.

La definición de dislexia más utilizada y consensuada es la de la International Dyslexia Association (IDA, 2002):

Consiste en un problema específico de aprendizaje que tiene un origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y por problemas de descodificación y de escritura de palabras. Estas dificultades son normalmente causadas por un déficit en el componente fonológico del lenguaje; tienen un carácter inesperado, dado que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad y la enseñanza es adecuada. Como consecuencia, las personas con dislexia pueden presentar dificultades de comprensión lectora y una experiencia lectora reducida, lo que puede obstaculizar el incremento de su vocabulario y de su base de conocimientos (Defior et al 2015 p. 100).

En la Guía del DSM-5 (2013), dislexia se refiere a un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa y fluida, un deletreo deficiente y poca capacidad ortográfica (DSM V. Sección 2, p. 40).

Galve y Trallero & Moreno (2010), mantienen que se puede hablar de dos tipos de dislexias; las adquiridas y las evolutivas:

- Las dislexias adquiridas

En las cuales habiendo adquirido un determinado nivel lector, pierden en menor o mayor grado algunas habilidades que poseía como consecuencia de lesiones en el hemisferio cerebral izquierdo.

- Las dislexias evolutivas

Aquellas que sin razón aparente presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura (alumnos con capacidad intelectual normal, ambiente socio-familiar adecuado,

adecuada escolaridad y adecuado funcionamiento de los componentes perceptivos – motores).

Cuetos (2011), Defior et al (2015) y Galve (2007), concuerdan en que las dislexias evolutivas existen subtipos:

- Dislexia fonológica:

Representan alteraciones en el sistema de conversión fonema – grafema, deterioro o uso inadecuado de la ruta fonológica, es decir presenta dificultad para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras ya que no dispone de la representación en el léxico visual que le permita su reconocimiento, afectando la adquisición de reglas de correspondencia grafema-fonema, cometiendo errores de lexicalizaciones, es decir tendencia a leer las pseudopalabras como palabras de su idioma.

- Dislexia superficial:

Se produce por una alteración en la ruta léxica, que no conecta la forma global de la palabra con la pronunciación, también se le conoció como dislexia semántica, ya que el individuo, tiene dificultad para leer la palabra como un todo, lee las palabras regulares, sean o no familiares, incluso pseudopalabras, pero no logra leer palabras que no se ajustan a las reglas de conversión grafema –fonema.

- Dislexia mixta o profunda:

Es el resultado del daño en las dos rutas fonológica y léxica. La característica más distintiva son las paráfrasis semánticas, pudiendo leer “silla” por “butaca”; estaría dañada la conexión entre un léxico grafémico de entrada y el léxico fonológico de salida.

Trastorno específico de la lectura de acuerdo a los errores en los procesos:

Las alteraciones en la lectura se producen según Cuetos (2011), a causa del mal funcionamiento de alguno de los procesos del sistema de lectura distorsionando el aspecto expresivo y comprensivo de la misma y sustenta de la manera siguiente:

- En los procesos perceptivos

Se pueden presentar errores a nivel de control ocular tanto en los movimientos sacádicos: sea en las fijaciones o en las regresiones; en el análisis visual: es decir en discriminación de estímulos perceptivos tales como letras, sílabas, palabras, pseudopalabras y en la direccionalidad.

- En los procesos léxicos

Manifestaciones en precisión/exactitud lectora: vacilaciones en la lectura, repetición de sílaba, palabras, rectificaciones, sustituciones de palabras, sílabas o letras, rotación de letras, adición, omisión, inversión, adivinación, unión, fragmentación.

- En los procesos sintácticos

Alteraciones del significado de una frase: mala interpretación de signos de puntuación, dificultad en segmentar los sintagmas de la oración, lentitud en decodificar, se presenta como lectura inexpressiva.

- En los procesos semánticos

Deficiencias en la decodificación, vocabulario de la tarea, pobreza de vocabulario, limitados conocimientos previos, problemas de memoria, falta de estrategias de comprensión, alteraciones en la fluidez lectora, escaso interés. En la construcción de textos, no integra el mensaje del texto con conocimientos previos, fallas en la autorregulación en el proceso comprensivo.

Escritura

Se presenta algunas de las definiciones de escritura:

“Aprender a escribir no significa ser capaz de escribir únicamente palabras, sino que la verdadera meta de la escritura es la capacidad de comunicarse generando un mensaje escrito” (Defior, 1996).

“La escritura es (...) una actividad compleja y con características y requerimientos propios, diferentes a la lectura, en la que (...) debe considerarse el producto final, como el resultado de la combinación de diversos elementos (grafomotricidad, ortografía y composición)...” (Galve y Gonzáles, 2000).

Procesos cognitivos de la escritura

- Proceso grafomotor

Cuetos (2009), Señala que este proceso se refiere a la traducción de los grafemas en alógrafos, que son la representación de cada letra a través de la ejecución motriz, aquí se realizan tres operaciones: la actualización del alógrafo del grafema que se va a escribir; la activación del patrón motor encargado de indicar la forma, dirección, secuenciación y tamaño de los rasgos de cada letra y la realización del acto motor, es decir, el desarrollo de la coordinación visomotora para dirigir el trazo. Entre las tareas se encuentra la escritura de letras, sílabas, palabras, oraciones y texto.

- Proceso léxico - ortográfico

Hace alusión al trabajo que realiza el individuo para llegar al conocimiento de las palabras. Se unen las informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica) para almacenarse e ir formando las bases para la construcción del significado.

Para el aprendizaje de la escritura se activan las rutas:

- Ruta fonológica

Permite analizar y descomponer la palabra oral en los diferentes fonemas que la forman utilizando la RCFG, (reglas de conversión fonema grafema) para codificar cada fonema con el signo gráfico que lo representa. Esta vía es fundamental para aprender a escribir, así como para la correcta escritura de pseudopalabras y palabras infrecuentes (Cuetos, 2009).

- Ruta léxica, visual u ortográfica:

A través de la cual se escriben las palabras almacenadas en el léxico ortográfico o grafémico de forma directa. Esta ruta es fundamental para la correcta escritura de palabras con ortografía arbitraria, de palabras irregulares y para la diferenciación entre homófonas; a través de esta ruta no se hace uso de la RCFG (reglas de conversión fonema grafema) sino que, se accede directamente a la forma ortográfica de una palabra previamente registrada en el almacén grafémico. Las tareas para este proceso son la copia, el dictado y la composición de letras, sílabas, palabras, oraciones y texto.

- Proceso composición

Consiste en la actividad intelectual estratégica que se realiza para registrar y comunicar una visión particular del mundo a través de textos con fines específicos. Aquí se realizan tres operaciones: la planificación a través del establecimiento de metas, generación de ideas y organización; la traducción o textualización es decir la producción del texto que implica la puesta en marcha de los procesos grafomotores, procesos lingüísticos: sintácticos, léxicos, semánticos y la revisión: edición, lectura y revisión del texto (Defior, 1996).

Alteraciones en la escritura: Disgrafías

Galve (2007) afirma que en el CIE-10 no se presenta la definición exacta de disgrafía pero se puede inferir como:

El déficit significativo del desarrollo de la capacidad de escribir que no se explica por el nivel intelectual ni por problemas de agudeza visual o ni por una escolarización inadecuada, pudiendo estar afectada la capacidad de expresión y el rendimiento en actividades que requieren escribir (Galve, 2007).

Para Cuetos (2009), existen dos tipos de trastornos de escritura:

- Las disgrafías adquiridas

Referidas a las personas que escribían correctamente y comienzan a tener dificultades con algún aspecto de la escritura a consecuencia de una lesión cerebral.

La sintomatología dependerá de la zona afectada pudiendo ser muy diversa, el daño puede haber afectado uno u otro mecanismo implicado en la escritura pudiendo originar problemas motores, lingüísticos o semánticos.

- Las disgrafías evolutivas

Referidas a los sujetos que sin ninguna razón aparente (niños con inteligencia normal, buen ambiente familiar y socioeconómico, adecuada escolaridad, aspectos perceptivos y motores normales, etc.), tienen especiales dificultades para aprender a escribir.

Defior et al (2015), sostiene que existen subtipos dentro de las disgrafías evolutivas las cuales son:

- Disgrafía fonológica:

Presenta mayores problemas en el desarrollo del procesamiento fonológico y el dominio de la ruta de conversión fonema grafema RCFG, lo que se traduce en una dificultad mayor para la escritura de pseudopalabras que de palabras.

- Disgrafía superficial:

Problemas para instaurar el procedimiento ortográfico, y por lo tanto, cometen mayor número de errores en las palabras irregulares, inconsistentes, homófonas, poco frecuentes.

- Disgrafía mixta o profunda:

Presentan dificultades en ambos procedimientos, ya que al tratarse de un sistema en proceso de adquisición, el inadecuado desarrollo de uno de ellos dificulta también el del otro.

Trastorno específico de la escritura de acuerdo a los errores en los procesos:

Cuetos et al. (2004), explica las siguientes manifestaciones:

- Proceso grafomotor

Se pueden presentar errores en el tamaño de letras: a causa de movimientos inadecuados del brazo y dedos; en la forma de las letras sea simplificando o distorsionando; en la inclinación en el renglón o en la letra; en la diagramación por inadecuado uso de los márgenes; en espacios escribiendo letras desligadas, apiñadas e ilegibles; en los trazos que pueden ser exagerados, gruesos o demasiado suaves; en los enlace a causa del desconocimiento de movimientos para cada letra, por rotaciones de muñeca innecesarios; en la alineación por la tendencia a bajar, subir o mixta; en la postura gráfica incorrecta; en el soporte inadecuado tanto en la pinza como en la prensión como también pueden presentarse errores a nivel de velocidad de escritura.

- Proceso léxico - ortográfico

Por presentar dificultades en: la ruta visual al escribir palabras homófonas, poligráficas o palabras con h y en la ruta fonológica al escribir pseudopalabras, presentando omisiones, adiciones, sustituciones o inversiones (Defior, 1996; García y Gonzáles, 2006).

- Proceso de composición

A causa de limitadas estrategias de composición de tipo asociativo, así también por escasa generación de ideas o planificación, poca atención en aspectos ortográficos y/o caligráficos, dificultad en procesos metacognitivos de planificación, producción, supervisión, revisión o en cuanto a la falta de consideración a la audiencia (García-Vidal & Gonzáles, 2001).

2.2 Bases conceptuales de la evaluación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998), define la evaluación como: ... proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados (Unesco, 1998, p. 6).

Ubicando la definición de evaluación a la presente investigación, se presenta la postura de Sattler, Lowenthal (2004), quien sostiene que la evaluación más importante en niños presentando dificultades de aprendizaje parte de las habilidades del especialista y las pruebas específicas válidas y confiables, como las de inteligencia y las que miden las principales áreas del aprendizaje, (lectura, escritura y cálculo), habilidades pre-instrumentales y complementarias del aprendizaje; son

útiles también la entrevista a los padres y el cuestionamiento de antecedentes familiares y escolares donde se consideren los siguientes aspectos:

- Rendimiento académico, intelectual, perceptual, motor y conductual
- Historial de la salud
- Historial de desarrollo, retrasos en el desarrollo y complicaciones prenatales y perinatales
- Personalidad, temperamento, estado afectivo, motivación y relaciones interpersonales
- Historial familiar de problemas de aprendizaje
- Factores culturales del grupo de coetáneos, pedagógicos y escolares (Saltler y Lowenthal 2004).

Para la evaluación es importante tener en claro las capacidades cognitivas del estudiante, sus conocimientos culturales, la capacidad de memoria a corto plazo (se aprecia en los resultados del WISC IV), constancia del correcto funcionamiento del oído y vista (información recibida en el desarrollo del anamnesis) y el nivel de atención.

Sostiene Defior et al. (2015), que la evaluación en lectura no se puede reducir a un diagnóstico general del nivel lector, sino que debe identificarse y registrarse los detalles en los errores que se cometen.

Afirma que existen diferentes pruebas de diagnóstico diseñadas desde la perspectiva cognitiva para identificar si el fallo está en los procesos perceptivos visuales y/o atencionales; donde se considerará la identificación de símbolos letras o la asociación de los sonidos con sus correspondientes signos gráficos, es decir el reconocimiento de letras, grafemas y palabras; o en los procesos lingüísticos, asociando fonemas a

grafemas; valorando la ruta léxica a través de listado de palabras regulares e irregulares y la ruta fonológica que se evalúa a través de la lectura de palabras y pseudopalabras de diferente frecuencia y extensión (Defior et al. 2015).

También se debe tener en cuenta la evaluación de la fluidez lectora que es considerada por el National Reading Panel (2000) como uno de los componentes principales de la lectura eficaz; una manera práctica para evaluar la fluidez y velocidad lectora es considerando el número de palabras por minutos y cada uno de los aspectos críticos como: la decodificación, la automatización, la prosodia y la expresión.

Debe evaluarse también el nivel de comprensión lectora descartando en primer lugar criterios de exclusión tales como sufrir una discapacidad intelectual, desórdenes neurológicos o enfermedades mentales, padecer deficiencias visuales o auditivas, hablar una lengua diferente, no haber recibido la educación apropiada o encontrarse en una situación de exclusión social.

Tanto la comprensión lectora como la comprensión oral se evalúan a través del uso de estructuras sintácticas como el emparejamiento de oraciones y dibujos.

Defior et al. (2015), afirma que es necesario realizar una evaluación que muestre aspectos detallados de la escritura como las habilidades grafomotrices, la escritura al dictado de palabras con tildes, homófonas, etc; y dada la importancia de la segmentación de las frases en palabras y de estas en sus unidades, es necesario evaluar si las habilidades de conciencia fonológica están bien desarrolladas, y en ciertos casos, se considera también importante utilizar un inventario de lateralidad manual.

2.3 Bases conceptuales de la intervención

El término “intervención” ha sido utilizado como sinónimo de tratamiento, recuperación, entrenamiento, corrección, rehabilitación, educación, estimulación, prevención, enriquecimiento, mediación, enriquecimiento y actuación... intervenir es entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos” (Báez y Bethencourt, 1992).

La intervención es probablemente la razón de la existencia del campo de las dificultades de aprendizaje, es decir, la necesidad de dar respuesta a los problemas de los alumnos con dificultades de aprendizaje (Defior, 1996).

Según Ortiz (2009), la intervención en dificultades de aprendizaje ha sido abordada desde tres perspectivas teóricas: el modelo de procesos, el modelo conductual o de instrucción directa y el modelo cognitivo.

- Modelo de procesos

La intervención en este modelo es indirecta y va dirigida a restablecer la normalidad en el desarrollo perceptivo-motor o del lenguaje, sosteniendo que de esa manera se superarán las dificultades de aprendizaje; así también, se le otorga gran importancia al concepto de “madurez para el aprendizaje”, el que refiere que para iniciar un nuevo aprendizaje, se tiene que esperar que el estudiante haya adquirido las habilidades necesarias para afrontar el mismo.

- Modelo instrucción directa

En este modelo, la intervención se centra en conductas académicas observables, es decir se valora el grado en que el alumno consigue los objetivos de su propio currículo; otra de las características de este modelo es la descomposición de una tarea

o habilidad en una secuencia de componentes ordenados de acuerdo a una jerarquía en el aprendizaje que se ajuste al nivel de rendimiento del alumno.

- Modelo cognitivo

La intervención desde este enfoque va dirigida a facilitar los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición del conocimiento, a la ejecución de una tarea o a la resolución de un problema; implica estrategias de modelado de instrucciones en voz alta para la ejecución correcta de la tarea.

El enfoque cognitivo considera la elaboración de hipótesis, busca explicar la interacción entre el sujeto y la tarea; la evaluación está referida a criterios más que a la normativa con el fin de obtener un perfil de habilidades y dificultades en el procesamiento.

Ortiz (2009), plantea considerar en la intervención de las dificultades de aprendizaje aspectos como: la secuenciación dividiendo la tarea en sub tareas o componentes; el refuerzo y la revisión; formularse preguntas sobre las habilidades necesarias para el desarrollo; ajustar el nivel de dificultad; usar nuevas tecnologías y modelar de pensamiento en voz alta.

Para efectos de la intervención en el presente caso, se tomará el modelo cognitivo que considera al ser humano como un individuo que procesa información, teniendo como punto de inicio la adquisición del conocimiento para llegar a la ejecución de la tarea pasando por cada uno de los procesos de manera eficiente. Son de gran importancia los conocimientos previos, la metacognición y las vías que permitirán su automatización.

2.4 Deslinde con trastornos similares y relacionados

Para establecer las diferencias entre dificultades de aprendizaje y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, se presenta un cuadro de deslinde de manifestaciones:

Criterios	Dificultad específica de aprendizaje	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
Nivel Intelectual	C.I Normal	C.I Normal
Rendimiento académico	Disminuido en contextos específicos	Bajo en todas las áreas y en distintos contextos
Atención sostenida	Normal	Disminuida
Predominio a la impulsividad- hiperactividad	no	si
Autorregulación	Normal	Limitada
Control ejecutivo	Normal	Limitado
Memoria de trabajo	Normal	Alterada
Organización de tareas y actividades	si	no
	si	si
Predisposición hereditaria		
Trastorno neurológicos	Leves	Inmadurez del sistema nervioso central.

Deslinde extraído de los aportes del DSM 5 y CIE 10 y de acuerdo al mismo se presume que la niña del caso en mención, presenta dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

2.5 Definición de términos básicos

- Dificultades de Aprendizaje

Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994).

- Dificultades Específicas de Aprendizaje

Trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, o hacer cálculos matemáticos (Bravo, 1996).

- Lectura

Actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional (Ferreiro, 1997).

- Escritura

Transcripción sin modelo visual ni apoyo auditivo de frases creadas en la mente del propio niño (Condemarín, Chadwick y y Milicic. 2003).

- Conciencia Fonológica

Habilidad metalingüística definida como la capacidad de reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado (Ortiz, 2009).

- Ortografía

Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua (Real Academia de la Lengua, 2011).

- Disortografía

Conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía. Cuando se habla de disortografía se deja de lado la problemática de tipo grafomotor, trazado, forma y direccionalidad de las letras y se centra en la aptitud para transmitir el código lingüístico (García, 1989, citado por Portellano, 2007).

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo. (DSM – 5, 2013).

III. OBJETIVOS

Objetivos de evaluación

Generales

- Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa privada.
- Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada.

Específicos

- Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso perceptivo de lectura, de una institución educativa privada.
- Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso léxico de la lectura, de una institución educativa privada.

- Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada.
- Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso grafomotor de la escritura, de una institución educativa privada.

Objetivos de intervención

Generales

- Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
- Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Específicos

- Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.
- Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.
- Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

- Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.

IV. HIPÓTESIS

Hipótesis de evaluación

Generales

- Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
- Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de escritura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.

Específicas

- Existe un bajo nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.
- Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
- Existe un bajo nivel de dominio del proceso grafomotor en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.
- Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada

Hipótesis intervención

Generales

- El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
- El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

Específicas

- El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.
- El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.
- El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
- El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.

V. MÉTODO

5.1. Tipo de investigación

Esta investigación corresponde a un Estudio de casos cuantitativo. En los estudios de caso cuantitativos se utilizan herramientas estandarizadas como pruebas, cuestionarios, escalas, observación estructurada, aparatos y dispositivos, indicadores medibles y análisis de contenido con categorías preestablecidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Asimismo, el estudio de caso corresponde a una investigación aplicada, la cual se caracteriza porque está encaminada a la resolución de problemas prácticos, con un margen de generalización limitado. Su propósito de realizar aportes al conocimiento científico es secundario (Bisquerra, 1989).

El estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística (Hernández et al., 2010).

5.2 Diseño de investigación

Diseño de múltiples casos

En estos diseños, el proceso que se utiliza para cada caso se “repite” en los demás. La revisión de los casos es similar (se consideran holísticamente o se eligen las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general), aunque puede haber variantes (Hernández et al., 2010).

5.3 Participantes

La participante de la investigación es una niña de 10 años de edad, nacida en Lima, que cursa el cuarto grado de educación primaria en una institución educativa

privada; vive con su papá, su mamá y su hermano en el distrito de Surco, los padres son originarios de Lima, profesionales y pertenecientes a la clase media.

5.4 Instrumentos de evaluación

- Anamnesis

Según la Real Academia de la lengua española (2014), la anamnesis es la información aportada por el paciente y por otros testimonios para confeccionar su historial médico.

Para la recopilación de los antecedentes de la estudiante participante en la presente investigación se pidió a la madre responder a un cuestionario de preguntas.

- Test de habilidades metalingüísticas (T.H.M)

Tiene como autores a: Gómez, Valero, Buades y Pérez en el año 1995; fue adaptada para Lima Metropolitana por Noemi Panca en el año 2000, con el objetivo de valorar el grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al iniciar de forma sistemática el aprendizaje de la lecto - escritura, dirigida a los alumnos que finalizan la etapa de educación infantil y que comienzan el 1er grado de primaria, es aplicable, igualmente, a alumnos de cursos superiores con dificultades lecto – escritoras. Se aplica de forma individual en un tiempo de 30 minutos. El material consta de un manual, hoja de respuesta y libro de dibujos.

El subtest de segmentación silábica consta de 20 ítems y radica en observar un dibujo mencionar su nombre y separarlo en sílabas. El subtest de supresión silábica consta de 12 ítems y radica en suprimir la sílaba indicada al dibujo observado. El subtest de detección de rimas consta de 12 ítems y radica en identificar las palabras que rima. El subtest de adición silábica comprende 10 ítems y radica en agregar la sílaba indicada a la palabra escuchada y expresar la palabra obtenida. El subtest de aislar

fonemas comprende 8 ítems y radica en observar un dibujo y expresar el sonido inicial de esa palabra. El subtest de unión de fonemas comprende 20 ítems y radica en escuchar una serie de fonemas y decir la palabra que se obtiene al unirlos. El subtest de contar fonemas comprende 20 ítems y radica en escuchar una palabra y decir el número de fonemas que la forman.

La puntuación de cada ítem oscila entre 0 y 1; según sea acierto o error, así el examinado puede obtener la puntuación final máxima de 7 y mínima de 0. De acuerdo a la puntuación obtenida, los baremos indican el nivel de habilidades fonológicas que puede corresponder a la categoría de deficiente, regular, satisfactorio o sobresaliente.

Para hallar la fiabilidad se utilizó la técnica de dos mitades paralelas, hallándose la correlación entre las mismas, usando la fórmula de Kuder – Richardson 20, encontrándose una confiabilidad de 0.81. 90. Por otro lado con la técnica de consistencia interna, se utilizó el Alpha de Cronbach, encontrándose una confiabilidad de 0.81.

Batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC- R)

Son las siglas pertenecientes a la Batería de evaluación de los procesos lectores revisada creada y reeditada por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007), bajo la editorial TEA, procedente de España, con el objetivo de evaluar los procesos lectores en niños en edades comprendidas entre los 6 a 12 años de edad (de 1.º a 6.º de Primaria) en un tiempo variable entre 20 minutos con los alumnos de 5.º y 6.º grado y 40 con los de 1.º a 4.º grado de Primaria. Muestra 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 índices de habilidad normal presenta un cuaderno de estímulos y un cuaderno de anotación.

Los nueve subtests se encuentran organizados en cuatro procesos.

Los subtest Nombre de letras constan de 20 ítems donde el niño debe decir el nombre o sonido de cada letra que observa. El sub test Igual – Diferente comprende 20 ítems y el niño debe observar pares de palabras que pueden diferenciarse en alguna letra y decir si las dos palabras son iguales o diferentes, ambos corresponden a los procesos perceptivos.

El subtest de Lectura de palabras comprende 40 ítems y consiste en que el niño lea cada una de las palabras. El subtest de lectura de pseudopalabras comprende 40 ítems y consiste en que el niño lea cada una de las pseudopalabras, ambos pertenecen a los procesos léxicos.

El subtest de estructuras gramaticales consta de 16 ítems, la tarea consiste en que el niño lea una oración e identifique el dibujo que le corresponde. El subtest de signos de puntuación comprende 11 ítems y consiste en que el niño lea un texto respetando los signos de puntuación, ambos son parte de los procesos sintácticos.

El subtest de comprensión de oraciones consta de 16 ítems, en los tres primeros, el niño debe leer una oración y ejecutar lo que se le pide. En los 6 siguientes, el niño debe leer una instrucción y dibujar lo que se le indica, en los 6 ítems finales el niño debe leer una oración e identificar el dibujo que le corresponde. El subtest de comprensión de textos consta de 16 ítems, el niño debe leer 4 textos y responder a 4 preguntas por cada texto. El subtest de comprensión oral comprende 8 ítems, se le leerá 2 textos y el niño deberá responder a 4 preguntas por cada texto. Dichos subtest corresponden a los procesos semánticos.

En los subtests Nombre de letras, Igual – Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras y Signos de puntuación, se registra tanto el número de 84 aciertos

como el tiempo empleado en la tarea y a partir de estos dos datos se obtiene el puntaje directo. En los subtests Estructuras gramaticales, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral, el número de aciertos se considera el puntaje directo.

Los resultados de las prueba se organizan en tres índices. Los índices principales comprenden el puntaje directo y la categoría en cada uno de los subtests de la prueba y también describe la habilidad lectora en aquellos subtests en los que se mide tanto precisión como velocidad. Los índices de precisión se refieren al número de aciertos en todos los subtests y su correspondiente categoría. Los índices de velocidad hacen referencia al tiempo en segundos empleado para cada sub test que considera esta variable y su correspondiente categoría.

La baremación es a través de puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD).

La confiabilidad del PROLEC –R ha sido estudiada desde dos perspectivas: desde la consistencia interna, obtenida mediante el coeficiente alfa de Cronbach y mediante un modelo de Rasch de un parámetro para obtener la precisión de las tareas en sí mismas. En relación a la consistencia interna, obteniendo el número de aciertos en todas las pruebas, se han calculado los valores de los coeficientes alfa de Cronbach.

- Prueba exploratoria de escritura cursiva (PEEC)

Creada por Mabel Condemarín y Mariana Chadwick en Chile bajo la editorial Andrés Bello en 1982 con el objetivo de evaluar el nivel de desarrollo de la escritura cursiva en cuanto a rapidez de ejecución y calidad de copia en estudiantes de primer a cuarto grado de educación básica regular y a los alumnos disgráficos de cualquier nivel de escolaridad; los elementos evaluados por la prueba proporcionan una

estimación del nivel de desarrollo de las destrezas básicas en la escritura cursiva. Puede ser de aplicación individual o grupal de hasta diez participantes; haciendo uso de un lápiz, cuadernillo y una hoja de registro. La prueba debe ejecutarse en un lugar tranquilo con ruido controlado y luminosidad adecuada

El test permite detectar deficiencias o errores que presenten los alumnos en el ritmo o velocidad al escribir y en la ejecución de los elementos de la escritura inicial, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de las letras una a una, al ligado y a la regularidad de la escritura.

La prueba consta de tres subtests: Subtest N° 1: Velocidad normal de ejecución. Subtest N° 2: Velocidad rápida de ejecución. Subtest N° 3: Calidad de la copia. La evaluación puede completarse con el análisis de grafomotricidad evaluada a través de la ficha de motricidad gráfica.

El criterio de corrección para los tres sub test es el siguiente: Subtest N° 1: Velocidad normal de la ejecución: Se registra el total de las letras escritas por el alumno en un minuto al copiar la oración Subtest N° 2: Velocidad rápida de ejecución. Se registra el número de letras escritas a su máxima velocidad por el alumno en un minuto de copiar la oración. Subtest N° 3 Calidad de la copia, se describen los criterios de corrección para cada uno de los 24 ítems, que constituyen una muestra de los diferentes errores que se pueden hacer al escribir con el modelo cursivo.

La medición de los resultados es a través de baremos, los puntos obtenidos permite ubicar el rendimiento según puntaje T y percentiles, de acuerdo al grado y edad del niño. La fiabilidad de consistencia interna Alpha de Cronbach obtuvo un coeficiente moderado de 0.64, el cual se considera aceptable.

- Batería de evaluación de los procesos de escritura (PROESC)

Son las siglas pertenecientes a la Evaluación de los Procesos de Escritura cuyos autores son Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano Hernández en el año 2002 bajo la editorial TEA Ediciones con el objetivo de evaluar los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores, dirigida a los alumnos de 3º grado de Educación primaria a 4º de Educación secundaria en un tiempo de duración entre 40 y 50 minutos, con una aplicación individual o colectiva haciendo uso de un manual y hojas de respuestas A y B.

Los aspectos que tratan de evaluar estas pruebas son: el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema, el conocimiento de la ortografía arbitraria, el dominio de las reglas ortográficas, el dominio de las reglas de acentuación, el uso de las mayúsculas, el uso de los signos de puntuación, la capacidad de planificar un texto narrativo y la capacidad de planificar un texto expositivo.

La batería PROESC, consta de seis sub pruebas destinadas a evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura, estas sub pruebas son: Dictado de sílabas. Consta de 25 sílabas que tratan de reflejar las principales estructuras silábicas. Exactamente, aparecen las siguientes estructuras: CV, VC, CVC, CCV, CCVC, CVVC y CCVVC. Dictado de palabras. Formada por dos listas de 25 palabras cada una, a lista "A" contiene palabras de ortografía arbitraria y la lista "B" palabras que siguen reglas ortográficas. Dictado de pseudopalabras. Se trata de 25 palabras inventadas. Las 15 últimas están sujetas a reglas ortográficas. Dictado de frases. Un texto con 6 frases formado por 8 oraciones, dos de ellas interrogativas y una exclamativa, en el que aparecen nombres propios y palabras acentuadas. Escritura de un cuento. Se pide a los sujetos que escriban un cuento o historia, el que prefieran. Si no se les ocurre

ninguno se les puede sugerir alguno clásico. Escritura de una redacción. Se pide a los sujetos que escriban una redacción sobre algún animal conocido.

A nivel general los ítems son puntuados de la siguiente manera: 1: por respuesta correcta y 0 por respuesta incorrecta. Para la obtención del total de cada prueba, se suma el número de ítems correctos y se registra en la hoja de anotación.

En la batería PROESC, se obtuvo un valor de 0,82 en el coeficiente alfa, por lo que se puede considerar que la prueba tiene una buena consistencia interna.

5.5. Técnicas de intervención

- Tareas de conciencia fonológica

Las tareas de conciencia fonológica son habilidades metalingüísticas que permiten al niño procesar los componentes fonémicos del lenguaje oral, reflexionar y manipular intencionalmente las unidades; es decir, las palabras, las sílabas y los fonemas; es un proceso que se da de manera continua que abarca una serie de etapas desde el reconocimiento de rimas pasando por la segmentación y manipulación de sílabas, de unidades intrasilábicas hasta llegar a los fonemas. Una consecuencia del desarrollo de la conciencia fonológica es realizar diversas intervenciones sobre el lenguaje, tales como segmentar las palabras en sílabas y fonemas, pronunciarlas omitiendo algún fonema o agregándole otro, articularlas a partir de secuencias fonémicas escuchadas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc (Bravo, 2000).

- El sobreaprendizaje

Es un concepto pedagógico de acuerdo al cual, cada nueva habilidad adquirida debe practicarse más allá del conocimiento inicial con el objetivo de llegar a la automatización, promueve la práctica de una habilidad más allá del punto del

dominio ayudando a los estudiantes a recuperar la información de manera con rapidez y de manera automática.

Trasladando el concepto a la lectoescritura; consiste en volver a aprender la lectoescritura, pero adecuando el ritmo a las posibilidades del niño, trabajando siempre con el principio del aprendizaje sin errores y propiciando los éxitos desde el inicio y a cada paso del trabajo. Se trata, de hacer el reaprendizaje correcto de las técnicas de lectoescritura, haciéndolas agradables y útiles para el pequeño (Thomson, 1992).

- La educación multisensorial

Ayuda a promover el desarrollo de los sentidos busca mejorar la capacidad sensorial, con rapidez en la trasmisión y en la respuesta, mejorar la discriminación de estímulos sensoriales a través de los órganos del tacto, el olfato, el oído, la vista y el gusto, así como desarrollar la capacidad para estructurar la información.

Los procedimientos multisensoriales trabajan la relación entre habla y símbolos visuales, o también la interrelación entre modalidades visuales, auditivas y quinestésicas. En dichas técnicas interviene la memoria visual, auditiva, articularia, táctil, grafomotora y rítmica; supone la realización de los aprendizajes simultáneamente por varias modalidades sensoriales (Thomson, 1992).

- El entrenamiento perceptivo motor

Se basa en la potenciación de las capacidades viso motoras que son esenciales para el desarrollo cognitivo y el éxito escolar, fundamentándose en el logro de la coordinación dinámica manual y visual permitiendo que el sujeto supere las dificultades relacionadas con el control visomotor que con frecuencia se presenta en ciertos casos de dislexia (Rivas Torres et al. 1994).

- El desarrollo lingüístico

En función de los problemas psicolingüísticos que se detectan en la valoración inicial, la intervención muy probablemente deberá abarcar alguno o varios de los siguientes aspectos: recepción auditiva, recepción visual, memoria secuencial auditiva y/o visual, expresión verbal y cierre gramatical para enriquecer el vocabulario (Bravo, 1996).

5.6 . Procedimiento

- Coordinaciones previas

Se obtuvo información sobre la institución educativa donde estudia la niña del caso en mención, aunque la intervención se realizaría de manera desvinculada de la institución educativa, de todas maneras se conversó con la directora solicitándole su colaboración en caso fuera necesario.

Se coordinó con los padres de la niña y se llegaron a acuerdos sobre la intervención.

- Presentación

Se acordó una cita con los padres en su vivienda y como previamente ya se habían establecido los contactos, la presentación fue viable:

“Buenos días mi nombre es Milagros Saldarriaga Herrera y estoy realizando una investigación con la finalidad de evaluar e intervenir un caso de una estudiante con dificultades en lectura y escritura, por lo que como ya previamente hemos coordinado, quisiera confirmar con ustedes su aceptación para que su hija Andrea participe en la investigación a través de un consentimiento informado.

- Aplicación de consentimiento informado

Se aplicó el consentimiento informado a los padres por tratarse de una estudiante menor de catorce años de edad, en el cual se especificó el nombre de la investigadora responsable, el objetivo del estudio; además se les indicó que la participación de su menor hija es anónima y los datos serán manejados de modo estrictamente confidencial; finalmente se les brindó un correo electrónico y teléfono a través del cual puedan hacerle consultas a la investigadora (Ver apéndice C).

- Aplicación del asentamiento informado

Se aplicó el asentamiento informado a la niña participante ya que tiene menos de catorce años de edad, explicándole de manera sencilla y breve en que consiste el estudio en el que participaría si es que deseaba hacerlo, además se le dijo que podía retirarse del estudio en el momento que desee sin que exista ninguna sanción (Ver apéndice D).

- Condiciones de aplicación de instrumentos de evaluación

La aplicación se llevó a cabo en la vivienda de la niña durante el horario de la tarde y fue administrada por la investigadora de modo sucesivo, aplicando en primer lugar el anamnesis a los padres de familia, en segundo lugar el PROLEC –R, en tercer lugar PROESC, el THM y el PEEC.

Se especificará el cronograma de evaluación. (Ver tabla 1):

Tabla 1
Cronograma de evaluación e intervención

Instrumentos	Cronograma		
	Abril	Mayo	Agosto
Anamnesis	20/05/2016		
	22/05/2016		
PROLEC – R	25/05/2016		
PROESC	28/05/2016		
THM			15/06/2016
PEEC			18/06/2016

Elaboración propia

Cronograma de intervención

Sesiones	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre
Sesión 1	23/08/2016			
Sesión 2	25/08/2016			
Sesión 3		05/09/2016		
Sesión 4		08/09/2016		
Sesión 5		13/09/2016		
Sesión 6		15/09/2016		
Sesión 7		20/09/2016		
Sesión 8		22/09/2016		
Sesión 9		27/09/2016		
Sesión 10		29/09/2016		
Sesión 11			11/10/2016	
Sesión 12			13/10/2016	
Sesión 13			18/10/2016	
Sesión 14			20/10/2016	
Sesión 15			25/10/2016	
Sesión 16			27/10/2016	
Sesión 17			29/10/2016	
Sesión 18				08/11/2016
Sesión 19				10/11/2016
Sesión 20				15/11/2016
Sesión 21				17/11/2016
Sesión 22				22/11/2016
Sesión 23				25/11/2016
Sesión 24				29/11/2016

 Elaboración propia

VI. RESULTADOS

6.1. DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

6.1.1. Antecedentes generales

Andrea es una niña de diez años de edad que nació en el año 2006 en Lima, es la segunda de dos hermanos, el mayor es varón y tiene catorce años, proviene de un hogar donde vive el padre y la madre ambos son profesionales y pertenecen a la clase media, han vivido todo el tiempo en Lima en el distrito de Surco en un departamento propio. La niña cursa el cuarto grado en un colegio privado.

La madre informó que Andrea ha llevado una escolaridad con problemas para leer y escribir; que ha ido mejorando con apoyo de una tía en casa, pero que en la actualidad los problemas continúan, las exigencias del colegio son mayores y la niña no avanza como se espera.

Según refiere la madre, la niña presenta problemas de lectura porque lee lento, y de escritura porque comete muchos errores de ortografía, dificultad que ha presentado desde que aprendió a leer y escribir en segundo grado.

Historia evolutiva

La madre manifestó que durante el periodo de gestación pasó por una difícil situación emocional por el deceso de sus hermanos, es decir los tíos maternos de Andrea y tuvo constantes vómitos y náuseas que controló con “Gravol”, no presentó hemorragias, mantuvo el peso controlado, incrementando en 13 kilos su peso, durante todo el periodo de gestación. Su alimentación fue sana, no sufrió ninguna enfermedad ni operaciones, no estuvo expuesta a rayos x, no es diabética; no consumió tabaco, alcohol, ni drogas.

La niña fue deseada por ambos padres ya que el primer hijo es varón, sólo ha tenido dos embarazos llevándolos a término.

El parto fue atendido por un médico ginecólogo que la asistió durante todo el periodo de gestación, la niña nació a los ocho meses y una semana por cesárea a causa del problema de hipertensión que sufrió la madre, lloró enseguida no tuvo dificultad con el cordón umbilical, y en el momento de la cesárea, ya estaba en posición para nacer, no necesitó reanimación con oxígeno ni estuvo en incubadora; no presentó ninguna malformación ni hizo crisis de epilepsia; empezó a succionar el seno de la madre con facilidad, nació con un peso de 3,150 Kg y 49 cm de estatura.

Actualmente la niña es alérgica, se resfría con frecuencia y ha hecho un cuadro de otitis en una oportunidad, nunca ha tenido meningitis ni encefalitis, tampoco ha convulsionado y con frecuencia tiene amigdalitis con fiebres altas, el pediatra informa que es alérgica a la humedad, que debe cambiar de clima, por eso con frecuencia salen de Lima a lugares de clima seco, ha recibido tratamiento con antibióticos, antihistamínicos, jarabes expectorantes, pero en la actualidad no está tomando nada.

No ha sufrido golpes de gravedad en la cabeza, no ha tenido mareos, vómitos ni dolores de cabeza, nunca ha estado hospitalizada, pero sí ha sido operada de estrabismo cuando tenía un año y siete meses, actualmente usa anteojos; nunca ha sufrido accidentes.

Ha pasado por una evaluación neurológica a los 9 años derivada por el colegio a causa de los constantes errores que cometía al leer y escribir siendo diagnosticada con un “Trastorno Específico del aprendizaje de lecto-escritura con errores de tipo disléxico” La mamá afirmó que la niña tiene audición normal, y dificultades en la

visión, controladas con los lentes a su medida y el seguimiento oftalmológico constante.

En cuanto al desarrollo motor, la mamá informó que Andrea levantó la cabeza al mes de nacida, se sentó sin ayuda a los 5 meses, no gateó, se puso de pie a los 9 meses, caminó sola al año y adquirió rápidamente el equilibrio.

En cuanto a su comportamiento, siempre fue una niña, tranquila, dócil con fácil adaptación y aceptación a los cambios, nunca realizó ningún tipo de movimientos automatizados ni agitados. Es una niña de contextura gruesa para su edad y estatura, lo que limita que pueda correr con rapidez, utiliza la mano derecha para escribir y realizar las demás actividades.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, empezó a balbucear a los 4 meses y dijo sus primeras palabras a los ocho meses siendo sus primeras palabras “mamá” y “teta”, no presentó ninguna dificultad para pronunciar las palabras; es conversadora, articula las palabras con claridad y estructura adecuadamente frases y oraciones, dejando en claro los mensaje que quiere comunicar, nunca ha sido recibido terapia del lenguaje.

En lo que respecta a la alimentación, recibió lactancia materna hasta el año y artificial maternizada hasta los dos años, ingirió alimentos sólidos a los siete meses y los dientes le aparecieron a los seis meses, hasta la fecha come todo tipo de alimentos cinco veces al día sin dificultad.

La mamá reportó que la niña se orinó la cama hasta los dos años; fecha en que controló los esfínteres, tanto de día como de noche, en la actualidad no presenta problemas de enuresis ni encopresis.

Siempre tuvo un sueño tranquilo, no se despierta en la madrugada asustada ni ansiosa, duerme entre nueve y diez horas, se acuesta a las ocho o nueve de la noche y se despierta a las seis de la mañana.

Cumple con lo que se le solicita en la casa, colaborando en las actividades del hogar, ordena sus zapatos, pone los cubiertos a la hora de comer, se viste y asea sola, se amarra los zapatos y se abotona sin dificultad, utiliza bien los cubiertos.

Andrea juega con sus amigas y primas, le gusta compartir sus juguetes, se adapta a las reglas pero también le gusta dirigir el juego, le agradan las muñecas de todo tipo y los videojuegos, prefiere los juegos de princesas con figuritas. En los tiempos libre juega con su tableta, dibuja y crea historias de princesas.

Historia escolar

La niña asistió a un nido a los dos hasta los cinco años, desde esa época mostró dificultad en las actividades de discriminación visual, identificación de figuras semejantes y diferentes así como en la diferenciación de sonidos iniciales y finales, según reportó la maestra; se mostraba poco hábil para moverse y hacer los ejercicios de psicomotricidad, perdía el equilibrio con frecuencia, pero los padres pensaban que era a causa del sobrepeso, a pesar de todo, era una niña sociable y se comunicaba bien, luego pasó a un colegio regular hasta el tercer grado, donde se puso en evidencia el retraso en el aprendizaje de la lectura y escritura, demoró en aprender a leer y escribir, habilidad que adquirió recién a mediados del segundo grado, invertía las letras, confundía aquellas que tenían grafía parecida como p con q; t con l; a con o; m con n; u con v; g con j y s con c; omitía las r y l en sílabas compuestas; además leía con lentitud.

En los otros cursos, le iba bien, era hábil para dar respuestas orales, se daba cuenta que no avanzaba como sus demás compañeros y con frecuencia se sentía triste, sin ánimo para asistir al colegio. No ha mostrado dificultad con los profesores, pero sí con los compañeros porque en diferentes oportunidades la molestaban diciéndole que era “tonta, que no aprendía nada”.

A pesar de las dificultades en el colegio, asistió con regularidad, su tía la apoyó con el aprendizaje en casa, no ha repetido de año. Este año está en otro colegio y ha mejorado su actitud, asiste contenta, y sigue recibiendo apoyo en casa para realizar las tareas y actividades escolares.

Historia familiar

La mamá de la niña reconoce tener carácter fuerte y el padre ser más flexible, por eso a veces tienen disputas pero todo llega a buen arreglo por el bien de los hijos, son casados y llevan una vida de familia armoniosa, ambos viven con la niña pero trabajan todo el día, retornan al hogar en la noche por eso la niña pasa bajo la supervisión de la tía materna.

La mamá informa que en su familia no se han presentado casos de dificultades de aprendizaje ni otro tipo de trastorno, todo lo contrario, son una familia donde los miembros son aplicados y obtienen buenos resultados en los trabajos y estudio.

En cuanto al vínculo con la niña, afirma que es bueno, ella trata a su hija con cariño, pero le exige un mejor rendimiento escolar sin poder comprender la situación real de la niña frente al aprendizaje. Antes de conocer el diagnóstico ella pensaba que Andrea no avanzaba porque era engreída y la presionaba para que mejore sus notas, lo que acarrea en la niña frustración, ya que trataba de complacer a sus padres. La castiga cuando se porta mal, quitándole los juguetes que más le gustan, pero quiere

mucho a su hija y la apoya; el padre no se involucra mucho y no está convencido del diagnóstico de Andrea y cree que en cualquier momento empezará a aprender de acuerdo a las exigencias del colegio.

6.1.2. Áreas de evaluación

Tabla 2

Hipótesis diagnósticas y áreas de evaluación.

Hipótesis diagnóstica	Área	Subáreas	Instrumentos
Existe un bajo nivel en las manifestaciones cognitivas presentadas por una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada con dificultades de aprendizaje en los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.	Lectura	Conciencia fonológica	THM
		Procesos perceptivos	PROLEC - R
		Procesos léxicos	PROLEC - R
		Procesos sintácticos	PROLEC - R
Existe un bajo nivel en las manifestaciones cognitivas presentadas por una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada con dificultades de aprendizaje en los procesos grafomotores y léxico - ortográfico de la escritura.	Escritura	Procesos motores	PEEC
		Proceso léxico-ortográfico	PROESC
		Proceso composición	PROESC

Nota: Tomado de “THM, manual del Test de Habilidades Metalingüísticas” por P.Gómez et al. 1995; “La escritura creativa y formal” por M. Condemarín y M. Chadwick, 1986; “PROLEC-R Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada” por F.Cuetos et al. 2007; PROESC Evaluación de los procesos de escritura por F.Cuetos et al. 2004.

6.1.3. Informe de evaluación

a. Datos Generales

Apellidos y Nombres	: M.R. Andrea
Sexo	: Femenino
Edad	: 10 años y 2 meses
Fecha de Nacimiento	: 10 de marzo del 2006
Escolaridad	: 4° grado EBR
Fechas de Evaluación	: 25, 28 de mayo; 15 y 18 de junio del 2016
Fecha de informe	: 30 de junio del 2016
Informante	: La madre
Evaluador	: Milagros Saldarriaga Herrera
Técnicas empleadas	: Observación de la conducta Entrevista
Instrumentos utilizados	: Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) Prueba exploratoria de evaluación de la escritura PEEC Batería de evaluación de los procesos lectores. PROLEC-R Batería de evaluación de procesos de escritura. PROESC

b. Motivo de consulta

Andrea participará en la siguiente investigación para ser evaluada y desarrollar un programa de intervención a fin de superar las dificultades de aprendizaje al leer y escribir; la madre informa que lee lento y comete muchos errores de ortografía, omitiendo letras y sílabas en todas las situaciones donde tiene que escribir.

c. Antecedentes diagnósticos, terapéuticos y escolares

La niña inició sus estudios preescolares en un nido de Lima, informándose que presentaba dificultad en la identificación de figuras semejantes y diferentes así como en la diferenciación de sonidos iniciales y finales; era poco hábil para moverse y hacer los ejercicios de psicomotricidad, perdía el equilibrio con frecuencia, a pesar de todo, era una niña sociable y se comunicaba bien. Luego ingresó a un colegio regular, donde recién en segundo grado aprendió a leer y escribir pero siempre con dificultad; por la tarde contaba con el apoyo de una tía que la ayudada con las tareas. Recibió el diagnóstico de “Trastorno específico del aprendizaje de la lectura y escritura” extendido por un neurólogo a finales del año 2015 y fue evaluada por una psicóloga en el 2016 arrojando como resultado un CI de 102 ubicándose dentro del promedio.

d. Observaciones generales y de conducta.

Es una niña de contextura gruesa, cabello negro, ojos negros, piel trigueña; se presentó a la evaluación de manera ordenada, correctamente vestida y aseada.

Se desplazó con seguridad por el cubículo sin mostrar tropiezos dejando notar adecuado control del espacio.

Mostró buena disposición y actitud para el trabajo, siguiendo las indicaciones y cumpliendo con las tareas encomendadas.

e. Resultados

En cuanto a los factores preinstrumentales, como la conciencia fonológica que es una habilidad indispensable para el aprendizaje de la lectura y escritura; los resultados muestran que Andrea necesita mejorar las tareas de segmentar, suprimir y adicionar

sílabas, aislar, unir y contar fonemas ubicándose en la categoría de dificultad, pero pudo identificar rimas iniciales y finales.

En relación a los factores instrumentales de la lectura se ha evaluado los procesos perceptivos (análisis visual de letras y palabras), los procesos léxicos (reconocimiento de la palabra), los procesos sintácticos (relaciones entre las palabras de una oración) y los procesos semánticos (construcción del significado).

En relación a los procesos perceptivos, no reconoció el nombre de las letras “q y j”, identificó las otras letras pero las mencionó con lentitud ubicándose en la categoría de dificultad; sin embargo, reconoció semejanzas y diferencias en pares de realizándolo a una velocidad normal.

En cuanto a los procesos léxicos; leyó con dificultad palabras aisladas de distinta longitud, frecuencia y complejidad grafémica presentando errores en las estructura cv, sustitución de “j por g”; cvc, omisión de “n” en la sílaba “tin”; cvv omisión de i en la sílaba “pei”; empleando una velocidad muy lenta ubicándose en la categoría de dificultad.

Leyó pseudopalabras de distinta longitud y complejidad grafémica cometiendo errores de omisión de la vocal i en cvv, cvvc; r en cvvc; s en vc y con velocidad muy lenta ubicándose en la categoría de dificultad.

Respecto a los procesos sintácticos, no logró interpretar los rasgos prosódicos de los textos con precisión ya que no respetó las pausas y entonaciones que indican los signos de puntuación e interrogación, empleando una velocidad lenta, ubicándose en la categoría de dificultad, sin embargo pudo procesar diferentes tipos de estructuras gramaticales emparejando una oración al dibujo respectivo.

En relación a los procesos semánticos, pudo extraer el significado de diferentes tipos de oraciones (comprensión de oraciones), el mensaje que aparece en los textos narrativos y expositivos y de integrarlo con sus conocimientos a través del planteamiento de preguntas inferenciales (comprensión de texto), escuchar textos expositivos y responder preguntas literales e inferenciales (comprensión oral). Se ubica en la categoría promedio.

Respecto a la Escritura se indagaron los procesos grafomotores, léxico - ortográficos y de composición a través de la copia, el dictado y la redacción espontánea.

Respecto a los procesos grafomotores; fue medida la velocidad de la copia, existiendo diferencias entre la velocidad normal de ejecución y la velocidad rápida de ejecución, en la copia de una oración, escribió mayor cantidad de letras cuando se le hizo presión con el tiempo, realizando trazos menos precisos ubicándose en velocidad de escritura en la categoría dificultad.

A la copia de un párrafo empleó letra cursiva pero irregular en la forma (distorsión de rasgos de las letras o, a, c, d, t y omisión de tildes) y regular en cuanto al tamaño, espaciado y alineación, ubicándose en calidad de escritura en la categoría dificultad.

La observación sistemática de la ejecución motriz durante las diferentes tareas con lápiz y papel, mostró que la niña es diestra, la prensión y presión del lápiz es adecuada guardando una postura corporal apropiada.

En cuanto a los procesos léxico - ortográfico la ortografía fonética y arbitraria se analizó a través de sílabas, palabras, frases y pseudopalabras; Andrea cometió errores en ortografía fonética sustituyendo br/bl, a/o; en ortografía arbitraria sustituyó j/g, ll/y, v/b y omitió la letra “h”, en ortografía contextual cometió errores en las sílabas “gue”, “gui”, “güe”, “güi; “m” antes de p - b y en la tildación de palabras agudas,

graves y esdrújulas. En cuanto a la pseudopalabras presenta fallas en sílabas con ortografía arbitraria.

También presentó errores en el uso de los signos de interrogación, admiración y exclamación. Mostró dificultad en el uso de las rutas fonológica y visual ubicándose en la categoría dificultad.

En relación al proceso composición Andrea redactó un cuento mostrando contenido, coherencia; realizó la descripción física de un animal, hábitat y alimentación, empleando vocabulario apropiado, relacionando y categorizando la información dada, usando oraciones simples y complejas, ubicándose en la categoría promedio.

f. Conclusiones

Analizando los resultados de la evaluación, se observó que Andrea presenta dificultades en los procesos de lectura; perceptivos, léxicos y sintácticos, y en escritura en los procesos grafomotores y léxico-ortográficos encontrándose por debajo de lo esperado para la edad y grado que cursa.

g. Recomendaciones

- Intervención especializada en aprendizaje.
- Seguimiento del caso.
- Orientación a los padres de familia.

Figura 1
Perfil de evaluación de la lectura

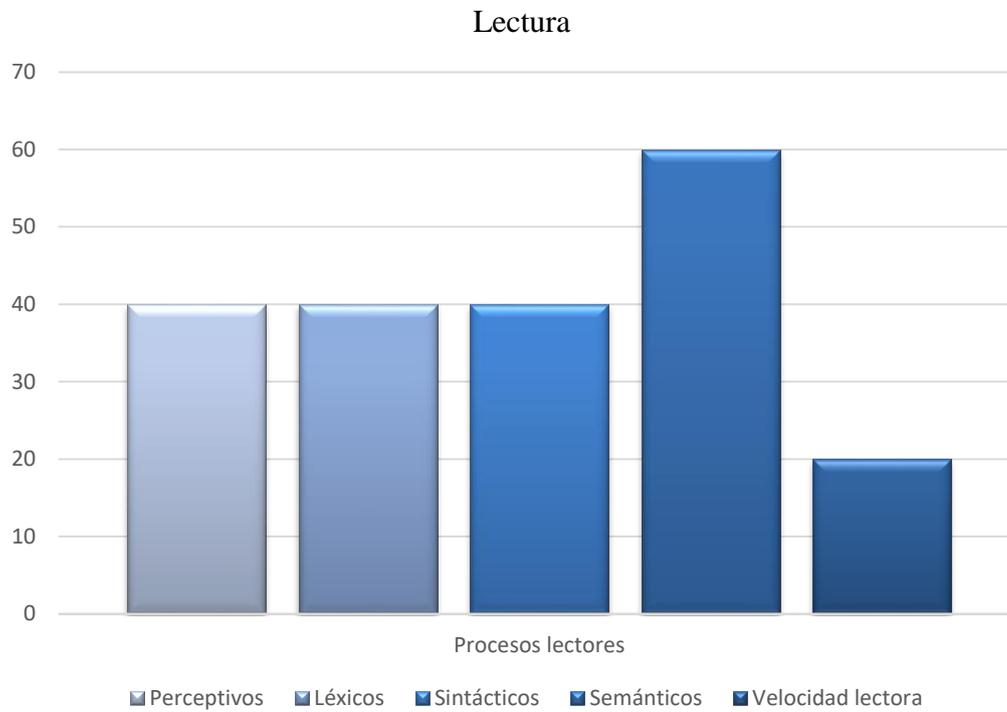
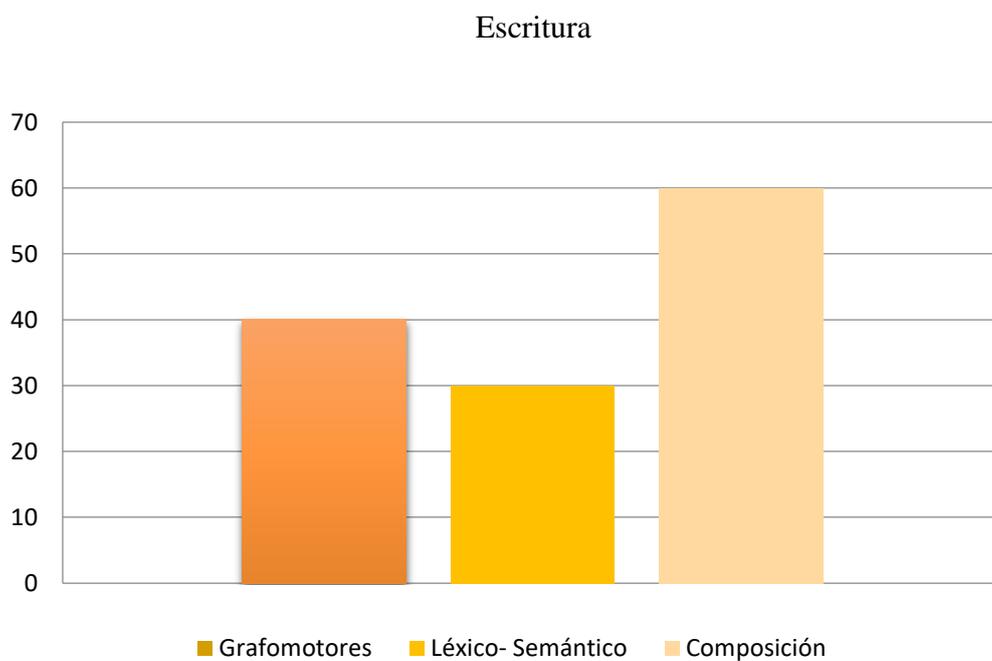


Figura 2
Perfil de evaluación de la escritura



6.2 DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

6.2.1 Fundamentación del plan de intervención

Después de haber analizado las dificultades presentada por Andrea a través del informe y perfil de evaluación; se considera necesario la elaboración de un plan de intervención dirigido a recuperar los mecanismos de la lectura y escritura que se encuentran en niveles inferiores a lo esperado en la norma, estos son: los procesos perceptuales y léxicos de lectura y los procesos grafomotores y léxico-ortográfico de la escritura y cuyas dificultades obstaculizan el viable proceso de aprendizaje.

El programa se iniciará interviniendo las dificultades presentadas en el proceso perceptivo de la lectura: el reconocimiento de las letras “q” y “j”. Galve (2007), sustenta que tales dificultades son a causa de un fallo en el sistema de identificación de las letras alterando la correcta conversión en los correspondientes grafemas, manifestándose en una escasa exactitud al nombrar letras escritas aisladas y decir sus sonidos con precisión; por otra parte, Cuetos (2011), sostiene que la primera operación que se realiza al leer es la de analizar los signos gráficos escritos; para lo cual, la identificación de letras es el paso previo y necesario al reconocimiento de las palabras y el acceso al significado que es el objetivo real de la lectura.

Otro proceso a intervenir es el léxico. Ortiz (2009), mantiene que dicho proceso permite procesar las palabras escritas y debe ser abordado a través del modelo dual de la lectura que considera dos rutas: la ruta visual y la fonológica.

En el caso de la niña en mención, los déficits se presentan en ambas rutas; para mejorar el procesamiento fonológico, la intervención se orientará a la automatización de las reglas de correspondencia grafema- fonema, convirtiendo las palabras escritas en series de sonidos, que son necesarias en la lectura de pseudopalabras y de

palabras desconocidas. Defior et al. (2015), propone desarrollar tareas para segmentar, suprimir, adicionar sílabas, aislar y unir fonemas. Jiménez, Guzmán, & Rodríguez (2009), afirma que en la instrucción fonológica es importante introducir la percepción del habla con apoyo de letras, por eso, en el programa de intervención, se trabajarán tareas de segmentación y de reconocimiento de la posición de los labios y lengua al realizar el sonido de las letras.

Para recuperar el procesamiento visual se propondrán actividades fundamentadas en la postura de Ortiz (2009), quien sostiene que la ruta visual o directa es la que permite conseguir la automaticidad en la lectura de palabras a través del reconocimiento de patrones ortográficos frecuentes y la recuperación inmediata de significados. Las actividades buscarán adquirir representaciones ortográficas vinculadas con el sistema semántico como el incremento de vocabulario ortográfico mínimo, automatización de la lectura de estructuras lingüísticas cv, vc, cvc, cvv, cvvc relacionándolas a palabras extraídas de textos familiares, las palabras deberán tener distinta longitud, frecuencia y complejidad grafémica, así también pseudopalabras aisladas con distintas estructuras silábicas y a una velocidad adecuada.

Ambas rutas se trabajarán de manera paralela ya que como sustenta Defior et al (2015), las dos rutas no se consideran como mecanismos independientes, sino que están íntimamente conectadas en la lectura hábil, como parte sinérgica de un mismo proceso.

En cuanto a la escritura se intervendrá el proceso grafomotor y el léxico - ortográfico, el primero porque la niña muestra dificultad al escribir de forma legible y con regularidad, se promoverá la ejecución tareas repetitivas de trazos adecuados

para las letras, el ligado y la correcta ubicación en el interlineado sin obviar la el uso de tildes.

Cuetos et al. (2007), afirma que los alógrafos son las distintas formas en que se puede representar cada letra, cuentan con una secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos. Defior et al (2015), afirma que para la reeducación de estos patrones motores, es necesario repetir los movimientos una y otra vez a fin de que el sujeto llegue a automatizarlos hasta que se almacenen en la memoria a largo plazo permitiendo que su aprendizaje ayude a fijar la correspondencia fonema - grafema, tanto en la calidad de copia de la letra cursiva como en la organización de la escritura.

En el proceso léxico-ortográfico intervienen al igual que en la lectura, dos rutas de acceso a la ortografía. En el presente caso, la niña realizará actividades para aprender a segmentar las palabras en sus unidades y aplicar las reglas de transformación de fonema a grafema. Se trabajará la ortografía fonética o natural, a través de la ruta fonológica en an-am, a-o, br-bl.

Las estrategias de intervención en la ruta visual u ortográfica se dirigirán a crear representaciones léxicas de las palabras y favorecer su representación automática, se trabajará listas de palabras con la ortografía reglada en gue-gui; güe-güi y la creación de un vocabulario ortográfico básico.

A través de la ruta directa o visual, se recupera la forma ortográfica adecuada de la palabra, directamente desde el almacén de memoria de palabras escritas, pero solo aquellas que están registradas en la memoria (Galve, 2007).

6.2.2 Plan de intervención.

Datos generales

Apellidos y nombres	: Andrea
Fecha de nacimiento	: 2006
Edad	: 10 años 3 meses
Escolaridad	: 4° grado de primaria
Institución Educativa	: Privada
Fecha de inicio	: 23 de agosto del 2016
Fecha de término	: 29 de noviembre del 2016
Frecuencia de sesiones	: 2 sesiones por semana
Responsable	: Milagros Saldarriaga Herrera
Duración de la intervención	: 24 sesiones
Horario	: Lunes y jueves de 4:00 pm a 4:45 pm

Tabla 3

Plan de intervención

Área	Procesos	Componente	Indicador
Lectura	Perceptivo	Percepción visual	Identifica el nombre de las letras “q” y “j”.
	Léxico	Ruta fonológica	Desarrolla las tareas de conciencia fonológica con las sílabas ga, go, gu, gue, gui, güi, güe, gan, gon, gun, guel, guen. : Segmentar sílabas Suprimir sílabas Adicionar sílabas Aislar fonemas Unir fonemas Contar fonemas
		Ruta visual	Lee palabras de distinta longitud, frecuencia y complejidad grafémica haciendo uso de las estructuras cv, vc, cvc, cvv, cvvc.
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Escribir las letras a, o, c, d, br, bl con trazos adecuados y legibles.
		Velocidad en la copia	Incrementar la velocidad de escritura sin distorsionar el trazo de las letras.
	Léxico Ortográfico	Ortografía fonética	Escribir palabras desarrollando el mecanismo de conversión fonema-grafema, superando los errores de sustitución a/o y br/bl.
		Ortografía contextual	Escribir palabras con precisión ortográfica en gue/gui; güe/güi

Nota: Tomado de los resultados de la evaluación del “THM, manual del Test de Habilidades Metalingüísticas” por P.Gómez et al. 1995; “La escritura creativa y formal” por M. Condemarin y M. Chadwick, 1986; “PROLEC-R Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada” por F.Cuetos et al. 2007; PROESC Evaluación de los procesos de escritura por F.Cuetos et al. 2004.

6.2.3 Proceso de intervención

Tabla 4

Planes de intervención (Ver Anexo E).

6.2.4 Informe final de intervención.

Datos generales

Apellidos y Nombres	: Andrea
Sexo	: Femenino
Edad	: 10 años y 3 meses
Fecha de Nacimiento	: 2006
Escolaridad	: 4º grado EBR
Fechas de Intervención	: Del 23 de agosto al 29 de noviembre del 2016
Horario	: Martes y jueves de 4:00 pm - 4:45 pm

Observaciones generales y de conducta

La niña participante de la investigación, asistió con regularidad y puntualidad los días martes y jueves a las sesiones de evaluación y de intervención programadas, mostrando en todo momento buena actitud, colaboración y el deseo de superar sus dificultades; de igual modo, la madre se mostró comprometida con el cumplimiento de los horarios señalados, con el refuerzo en casa, motivando a la niña para que continúe y realice las actividades de la mejor manera posible; esta actitud fue valorada y se le otorga uno de los principios del éxito de la intervención, ya que el factor motivacional de los padre y educadores juega un rol de suma importancia en la actitud de los niños. Se observó avances en comparación a los resultados de la evaluación inicial.

Resultados de la intervención

El plan de intervención contó con veinticuatro sesiones que incluían tareas dirigidas a superar las dificultades en los procesos perceptivo y léxico de la lectura, grafomotor y léxico-ortográfico de la escritura. Se obtuvieron resultados favorables en el desempeño de la lectura y escritura de la niña participante de la investigación así mayor seguridad en su desempeño escolar.

En **lectura** se trabajó el proceso perceptual facilitando el aprendizaje del nombre de las letras y su sonido con precisión y velocidad, específicamente en las letras “q” y “j”, ya que en un inicio la niña no recordaba el nombre de dichas letras y confundía una con otra porque le encontraba similitud en la representación gráfica, se realizaron juegos de memoria con letras sueltas y asociaciones que logró ejecutar con éxito.

En los procesos léxicos de la lectura se desarrollaron actividades para mejorar el uso de las dos rutas: fonológica y visual; para la primera se realizaron actividades de segmentar, suprimir y adicionar sílabas, aislar, unir y contar fonemas, a través de ejercicios como cortar palabras en trocitos, movilizarlos, crear nuevas palabras uniendo sílabas o letras sueltas, crear historias con palabras sin sentido, adivinar oraciones con palabras mal escritas, sacar palabras de lecturas breves leídas con anterioridad y convertirlas en palabras con diferente significado; las tareas propuestas no se presentaron de manera aislada, sino, en contexto; ella las realizó con agrado y así, poco a poco fue adquiriendo la habilidad para trabajar intencionalmente las unidades subléxicas de las palabras. Se evidenció lo que sostiene Cannock (2015), que el logro de dichas tareas junto al reconocimiento de palabras constituyen un engranaje trascendental para la adquisición de la lectoescritura; todas estas actividades fueron motivadoras y divertidas, ya que la niña las veía como un juego de sonidos y significados, además era un espacio donde podía crear palabras sin límite manteniendo el objetivo de la tarea.

La ruta visual se trabajó a través de la lectura de palabras de distinta longitud, frecuencia y complejidad grafémica con las estructuras silábicas CV, VC, CVC, CVV, CVVC identificadas como deficitarias en la evaluación, y lectura de pseudopalabras. Se le presentaron las estructuras sueltas para que ella identifique palabras que las contenían, también construía palabras con las estructuras señaladas y recordaba donde las había leído o conocido; las palabras presentadas se iban incrementando en tamaño según el número de sílabas, complejidad de las sílabas y en frecuencia. Se actividad fue motivadora ya que se propuso como un concurso.

En escritura se trabajó los procesos grafomotores tales como la velocidad y calidad en la copia; mejorando los patrones caligráficos de las letras a – o – c – d y grupos br – bl, a través de actividades sensoriales motivadoras; también se trabajó velocidad de copia buscando lograr que la niña incremente la velocidad de escritura sin distorsionar el trazo de las letras. En los procesos léxico-ortográfico se trabajó, la ortografía fonética o natural a través de actividades para mejorar la dificultad que presentaba en el habla al sustituir br por bl; se le ayudó a identificar la diferencia entre los dos grupos consonánticos, y a articularlos correctamente, se desarrollaron tareas de reconocimiento y completamiento de palabras, logrando progresivamente escribir con precisión. El trabajo de ortografía contextual le sirvió para generalizar la regla de escritura de palabras con “g” y diéresis, ya que a medida que más leía palabras frecuentes, con la regla señalada, más rápido lograba recordarlas en la escritura espontánea; lo que permite validar que si se estimula el incremento del almacén de palabras mejorará la ortografía reglada.

Los resultados de la intervención se consignan en la tabla 5.

El éxito de las tareas estaba relacionado con su estado de ánimo, escribía muy bien cuando estaba contenta y con menos precisión cuando estaba cansada; pero finalmente, apreciaba la

calidad de su escritura y se esforzaba por hacer bien los trazos convirtiendo su escritura en legible y dejando notar claridad en el mensaje.

Tabla 5
Resultados de la intervención

Área	Proceso	Componente	Indicador	Nivel de logro			
				I	P	L	
Lectura	Perceptivo	Percepción visual	Identifica el nombre de las letras “q” y “j”			X	
	Léxico	Ruta fonológica	Ruta fonológica	Desarrolla las tareas de conciencia fonológica: Segmentar sílabas Suprimir sílabas Adicionar sílabas Aislar fonemas Unir fonemas Contar fonemas.			X
							X
							X
							X
							X
							X
	Ruta visual		Lee palabras de distinta longitud, frecuencia y complejidad grafémica haciendo uso de las estructuras cv, vc, cvc, cvv, cvvc.			X	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Escribir las letras a, o, c, d, br, bl con trazos adecuados y legibles.			X	
		Velocidad en la copia	Incrementar la velocidad de escritura sin distorsionar el trazo de las letras.		X		
	Léxico Ortográfico	Ortografía fonética	Escribir palabras desarrollando el mecanismo de conversión fonema – grafema, superando los errores de sustitución a/o y br/bl.			X	
		Ortografía contextual	Escribir palabras con precisión ortográfica en gue/gui; güe/güi			X	

Nota: Resultados de acuerdo al desarrollo de actividades.

VII. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa privada.

La investigación se inicia con el recojo de información a través de la aplicación de una anamnesis y de pruebas estandarizadas de lectura y escritura. Se planteó un cuestionario a los padres, cuyas respuestas mostraron que la participante no presentó antecedentes familiares de problemas de aprendizaje u otras patologías por el contrario, se desarrolló dentro de los parámetros evolutivos esperados, en un ambiente familiar acogedor y recibió adecuada escolaridad. No manifestó problemas sensoriales, auditivos ni visuales de gravedad, salvo características de estrabismo que fueron tratadas bajo estricto control oftalmológico; es decir la dificultad de aprendizaje no se atribuye a ningún factor antecedente de riesgo (Bravo, 1995).

En la evaluación psicológica arroja un CI de 102 ubicándose en un promedio normal, así, la dificultad de aprendizaje no se explica mejor por discapacidad ni como consecuencia de otros trastornos como retardo mental, déficits neurológicos importantes, ni trastornos emocionales (CIE-10, 1992).

La niña presentó dificultades durante los años que estuvo en el nivel inicial, en tareas de percepción visual como en el reconocimiento de figuras semejantes, diferentes y en la diferenciación de sonidos iniciales y finales. Según la información recogida, la niña no logró avanzar tal como se esperaba ni en inicial ni en los primeros grados de Primaria, a pesar del esfuerzo por aprender y recibir enseñanza adecuada; situación que se relaciona a lo que sostiene el CIE-10 que el deterioro no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender ni la

consecuencia de traumatismo ni enfermedades sino que surgen de alteraciones de los procesos cognoscitivos; entonces se puede interpretar que la niña al no haberse apropiado de las habilidades pre instrumentales, previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel y tiempo esperado; tuvo como consecuencia un retraso en los procesos cognitivos y en la adquisición de otros conocimientos ya que, la lectura y escritura son instrumentos necesarios para el aprendizaje escolar.

La niña, presentó dificultades de percepción en el reconocimiento de figuras iguales y diferentes, que es la tarea previa a la identificación de los rasgos distintivos de las letras, los números y las palabras Condemarín et al (2003). Frente a la existencia de esta dificultad, no recibió la intervención oportuna que la llevarían a lograr la identificación de los rasgos distintivos ocasionándole limitaciones en la automatización de los mecanismos para lograr decodificar correctamente las letras.

Defior et al (2015), mantiene que la lectura parte de un input visual, por tanto, es necesario que los niños desarrollen la percepción visual de las letras, sílabas y palabras, el análisis visual de la forma de las letras y de sus rasgos invariantes, la discriminación visual de las letras altamente semejantes, la habilidad visoespacial y direccionalidad para seguir la trayectoria característica del material impreso, es importante que desarrollen la habilidad visomotora para reproducir las letras y palabras al escribir y la integración viso-lingüística para asociar las letras con sus sonidos y significados. En el caso en mención, dichas habilidades no han sido lo suficientemente adquiridas generando dificultad en el conocimiento de las letras que es un aspecto de suma importancia en el aprendizaje lector de los sistemas ortográficos alfabéticos (Caravolas, 2012, citado por Defior et al., 2015).

Existen investigaciones que afirman que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras son los mejores predictores de la lectura, como Bravo, Villalón y Orellana, 2006:3 citados por Gómez-Velázquez et al., (2010), y de ahí surge la importancia de que sean bien instaladas, pero en el caso de la niña en mención, dichas habilidades no se habían adquirido generándole limitaciones en el aprendizaje de otros conocimientos.

Después de la aplicación de los instrumentos de evaluación, y el análisis de los resultados se llegó a reconocer que la participante presentó dificultades en los procesos Perceptivo y Léxico de la lectura y Grafomotores y Léxico-Ortográfico de la escritura. Se realizó una intensa búsqueda de bibliografía a fin de adquirir un soporte teórico sólido, con enfoques actualizados que permitieron contrastar el marco teórico con los resultados de evaluación del caso real investigado, luego se diseñó un programa de intervención para recuperar los procesos afectados enfatizando el desarrollo de las rutas visual, también llamada ruta directa o léxica y la ruta fonológica o indirecta. La primera permite conectar la forma ortográfica de la palabra con su significado o representación interna, y la segunda la correspondencia fonema grafema para llegar al significado de la palabra (Domínguez & Cuetos, 1993; Valle, 1989, citado en Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1996). Se aplicaron técnicas de intervención como las tareas de conciencia fonológica, el entrenamiento perceptivo, el desarrolla lingüístico, entre otras, que sirvieron de soporte para el plan de intervención, el cual estuvo desagregado en actividades estrechamente relacionadas unas con otras; se buscó además que se llegue a apreciar la utilidad de cada una de las tareas propuestas de manera organizada atendiendo los intereses, gustos y

preferencias de la participante de la investigación. Con todo lo anteriormente mencionado se logró alcanzar resultados favorables en el programa de intervención.

Durante el proceso de evaluación y aplicación del plan de intervención, no se presentaron dificultades limitantes, todo lo contrario, se contó con el apoyo colaborativo y responsable de la niña y sus padres, los horarios fueron respetados destacando su puntualidad; se presentaron momentos en que la niña no tenía ganas de trabajar manifestando que estaba cansada, pero luego se incorporaba al trabajo mejorando su actitud.

A través de este trabajo de investigación se fortalece la idea que la lectura y escritura deben ser presentadas como aspectos de expresión y comprensión que deben girar alrededor de la motivación y los intereses de los niños a fin de que se sienta como un aprendizaje placentero con propósitos formativos y funcionales desde el primer contacto del niño con el lenguaje escrito, pasando por una buena instalación del lenguaje oral, de modo que la lectura y la escritura se conviertan en elementos sobre los cuales se va a cimentar todos los aprendizajes escolares. Se propone también redirigir la práctica de los maestros y estimular la concientización que el aprender a leer es más que decodificar palabras o textos y el aprender a escribir es más que imitar o codificar palabras; enfocar la lectura y escritura hacia el desarrollo de procesos intelectuales, afectivos y sociales contextualizados transmitiendo a los niños el placer por la lectura y la necesidad de comunicar y ser comunicados.

Cabe señalar que los docentes debemos ser conocedores de la evolución e interés de los niños, los fundamentos biológicos, los procesos cognitivos de áreas específicas como la lectura, escritura y matemática para potenciar las habilidades y estar en capacidad de comprender aquellos casos que teniendo todas las condiciones para un

aprendizaje efectivo, no lo logran evitando considerar a estos niños como carentes de voluntad para aprender, ya que por el contrario, estos niños son insuficientemente atendidos con carentes recursos para superar sus dificultades. En muchos colegios estatales y también privados, no se asume con seriedad a los niños que no aprenden como se espera, no son derivados a especialistas para su pronta y oportuna atención, en muchos casos, se deja que repitan el mismo grado sin abordar el problema real por el que atraviesan, logrando que la dificultad se acreciente por la falta de estrategias de manejo.

Los problemas también se ven reflejados en los resultados de las evaluaciones nacionales del rendimiento escolar y de la prueba PISA donde el nivel de comprensión lectora y escritura es alarmantemente inferior al promedio esperado y nos formulamos la pregunta qué tipo de capacidades y contenidos son prioritarios para la lectura y escritura en los documentos oficiales del MINEDU, cuáles se programan y qué estrategias se emplean para el mejoramiento de los niveles macro y micro de nuestro sistema educativo.

Pero aún no se encuentra la respuesta convincente que nos conlleve a elevar el nivel educativo en nuestro país. Esperando que la presente investigación sirva de aporte especialmente para los lectores vinculados al ámbito educativo.

VIII. CONCLUSIONES

Son las siguientes:

De evaluación:

1. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

2. Existe un bajo nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria una institución educativa privada.
3. Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
4. Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de escritura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.
5. Existe un bajo nivel de dominio del proceso grafomotor en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.
6. Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico -ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

De intervención:

1. El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
2. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.
3. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.
4. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

5. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
6. El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.

Se especifica que la estudiante debe continuar con el programa de intervención para recuperar las áreas deficitarias que restan.

IX. RECOMENDACIONES

- Incrementar un programa de intervención continuo al presente a fin de que la niña logre superar las dificultades que manifiesta en los procesos no intervenidos.
- Dar a conocer el programa de intervención y sus resultados a docentes y especialistas en el rubro de aprendizaje con la finalidad de que pueda servir de modelo para futuras intervenciones.
- Implementar programas de intervención utilizando las técnicas utilizadas en el presente estudio por tener características de viabilidad y efectividad.
- Tomar en cuenta las estrategias de almacenamiento de vocabulario dentro de un plan organizado y permanente que garantice el incremento del rendimiento ortográfico.
- Acompañar y animar a la niña en mención y familiares en el proceso de intervención hasta que se superen todas las dificultades y pueda continuar con el programa escolar sin dificultad.

- Promover la creación de instrumentos de evaluación nacionales y baremación que consideren las características de la población infantil de nuestro país.

X. REFERENCIAS

- Alegría, Y. Contén, J. (2006). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después- Laboratoire de Psychologie Expérimentale*. Université Libre de Bruxelles. by Fundación Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*. 29 (1), pp. 93-111
- Asociación Psicológica Americana. APA. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. España: Médica Panamericana.
- Ayres, J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona. CEAC.
- Baez, B. & Bethencourt, J. (1992). *Psicología Escolar*. Buenos Aires: Cincel.
- Bravo-Valdivieso, L. (1995). *Lenguaje y Dislexias. Enfoques cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (1996). *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Chile: Universitaria.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y Dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago: Alfaomega y Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Pensamiento Educativo* 27: 49-68.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1).
- Bravo, L.; Milicic, N., (2009) *Trastornos del aprendizaje: Investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América*. Chile. Ciencias psicológicas; III pp 203-218: Prensa Médica Latinoamericana.
- Calvo, A. & Carrillo, M. (2002). *La mejora de la ruta ortográfica*. España: Pirámide.
- Cannock, J. (2006). Qué son las dificultades de aprendizaje. *Revista El educador*. Supl 04. pp 4-8.

- Cannock, J., Suárez, B. (2015). *Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana*. Lima
- Carboni-Román, A., Del Río Grande, A., Capilla, F., Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*. 42 (Supl 2).pp171-175
- Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. — 10a. revisión. Washington, D.C. : OPS, © 1995 3 v. — (Publicación Científica ; 554).
- Condemarín, M., Chadwick, M. (1986). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (2003). *Madurez escolar*. Santiago: Andrés Bello.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores de los niños*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84764/089500033.pdf?sequence=2>
- Cuetos, Ramos y Ruano (2004). *PROESC Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. España: TEA.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Defior, S., (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Defior, S., Serrano, F., Gutiérrez N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Málaga: Síntesis.

- Espinoza, O., Castillo, D., Gonzáles, L., y Loyola, J. (2010). *Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar*. Chile: Centro de Investigación en Educación.
- Fernández, C., Arjona, P., Arjona, V., y Cisneros, L. (2014). *Determinación de las necesidades educativas especiales*. México: Trillas.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Fiuza, M, Fernández-Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Manual didáctico*. España: Pirámide.
- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. España: EOS.
- Galve, J. L., Trallero, M., & Moreno, J. M., (2010). *BECOLEANDO: Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- García, J. (2002). *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. España: Pirámide.
- García, J. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. España: Pirámide.
- García-Vidal, J.,& Gonzáles, D.(2001). *Dificultades de Aprendizaje e intervención psicopedagógica. Concepto, evaluación y tratamiento (vol.1)*. Madrid: EOS
- Gómez, P., Valero, J., Buades, R., y Pérez, A. (1995). *THM, manual del Test de Habilidades Metalingüísticas*. Madrid, España: EOS.
- Gómez-Velázquez, F.; González-Garrido, A.; Vega-Gutiérrez, O. y Amano, M. (2006). *Revista Fuentes Humanísticas*, 32, pp. 55-68.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: MCGRAW-HILL.

- Jiménez, J. E. (1996): “Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente”, *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 76, pp. 109-121.
- Jiménez, J., Guzmán, R., & Rodríguez, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78.
- Luria, A. R. (1979). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.
- Manga, D., y Ramos, F. (2011). *El legado de Luria y la neuropsicología escolar. Psychology, Society, & Education*. Vol.3, núm 1., pp.1-13
- MINEDU. (2010). EDUDATOS NO 24: *Deserción escolar: evolución, causas y relación con la tasa de conclusión de educación básica*. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=9e85341c-86ee-4a09-9c30-b372b0cadf0c&groupId=10156
- MINEDU. (2015). *La competencia lectora en el marco de pisa 2015*. Recuperado de http://recursos.perueduca.pe/sec/images/competencia_lectora_pisa_2015.pdf
- MINEDU. (2017). *Logro de aprendizaje de los estudiantes de Educación básica regular-PELA. 2014-2016*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Anexo02pela2014junio.pdf>
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2008). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- OECD. (2016). Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015: Ciencias, Matemáticas, Lectura y Competencia financiera. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/07/Marco-de-evaluacion-PISA-2015.pdf>
- Ortiz, M. (2009). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

- Pinto, B. (1998). *Neuropsicología de los problemas del aprendizaje escolar*. La Paz: Punto Cero.
- Portellano, J. (2007). *La disgrafía*. España: CEPE.
- Portellano, J. (2007). *Neuropsicología Infantil*. España: Síntesis.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2003). *Análisis neuropsicológico de las dificultades en la lecto-escritura*. México: EI.
- Rigo, E. (2012). *Las dificultades de aprendizaje escolar Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. España: Grupo Ars XXI.
- Rivas Torres, R, Fernández P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- Rivas, R. & Fernández-Fernandez, P. (2004). *Dislexia, Disortografía y Disgrafía*. España: Pirámide.
- Santiuste-Bermejo & Santiuste Díaz. (2008). Consistencia epistémica del síndrome de Dificultades del Aprendizaje. *Revista Javeriana*. Bogotá, Colombia Vol. 7 núm. 3 pp. 655-671
- Sattler, J. & Lowenthal, M. (2004). *Evaluación Infantil*. México: Manual Moderno.
- Soloviera, Y. & Rojas, L. (2010). *El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza*. México: Ciencia y cultura. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México.
- Suárez, D., Quijano, M. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórica cultural. *Enseñanza e investigación en psicología*. Vol. 19., núm. 1 pp 55-75.
- Thomson, M. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza.
- Vieiro, P., Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura, teorías y aplicaciones: Procesos instruccionales*. Madrid: Pearson prentice hall.

APÉNDICES

Apéndice A

Matriz de consistencia

EVALUACIÓN			
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	MÉTODO
General	General	General	
¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa privada?	Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura, de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Tipo: Estudio de casos cuantitativo, investigación aplicada.
Específicos	Específicos	Específicos	

Lectura

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso perceptivo de la lectura, de una institución educativa privada?	Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso perceptivo de lectura, de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso perceptivo de lectura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.	Diseño: Diseños de múltiples casos.
¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso léxico de la lectura de una institución educativa privada?	Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso léxico de la lectura, de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico de lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Participante: Una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades en los procesos de lectura y escritura de una

			Institución educativa privada.
General	General	General	
Escritura	¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada.	Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la escritura, de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio de los procesos de escritura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.
			Instrumentos de evaluación: Anamnesis THM PROLEC – R PEEC PROESC
Específicos	Específicos	Específicos	

¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades en el proceso grafomotor de la escritura de una institución educativa privada.	Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso grafomotor de la escritura, de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso grafomotor en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.	
¿Qué manifestaciones cognitivas presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades en el proceso léxico-ortográfico de la escritura de una institución educativa privada.	Describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en el proceso léxico-ortográfico de la escritura, de una institución educativa privada.	Existe un bajo nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	Técnicas de intervención: - Tareas de conciencia fonológica. - Sobreaprendizaje. - Educación

			multisensorial. - Entrenamiento perceptivo-motor. - Desarrollo lingüístico.
INTERVENCIÓN			
	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS
	General	General	General
Lectura	¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa en forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la lectura en una estudiante de cuarto grado de

		primaria de una institución educativa privada.
Específicos	Específicos	Específicos
¿Qué efectos produce el Plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso perceptivo de la lectura en una estudiante de cuarto grado de una institución educativa privada.
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de la	Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico de la	El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de

	lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria, de una institución educativa privada.	dominio del proceso léxico de la lectura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.
	General	General	General
Escritura	¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución	Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una	El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio de los procesos de la escritura en una

educativa privada?	institución educativa privada.	estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.
Específicos	Específicos	Específicos
¿Qué efectos produce el plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada?	Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.	El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso grafomotor de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa privada.

<p>¿Qué efectos produce el Plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada?</p>	<p>Comprobar los efectos del plan de intervención sobre el nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.</p>	<p>El plan de intervención incrementa de forma significativa el nivel de dominio del proceso léxico-ortográfico de la escritura en una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje, de una institución educativa privada.</p>
---	---	--

Apéndice B:

Protocolos de Instrumentos de evaluación administrados

Cuestionario de la anamnesis

- Datos generales

Nombre

Fecha de nacimiento - edad - sexo

Lugar de nacimiento: departamento – provincia – distrito.

Lugar que ocupa entre los hermanos.

Grado de instrucción de los padres.

Lugar de procedencia.

Definición y análisis de la conducta problemática

¿Cuál es el diagnóstico que le han dado a su hija?

¿Cuál es la dificultad principal que usted observa o que le preocupa más?

¿Cómo se presenta esa dificultad? (descripción de las conductas).

¿Desde cuándo observó esa dificultad?

¿Cuándo, dónde y con quién manifiesta la conducta problemática? (Describa la situación)

¿Cuál es la pregunta que más se hace usted, con respecto a su hijo (a)?

¿Cuántos años que no encuentra una solución para el problema de su hijo?

- Historia evolutiva

Pre natal

¿Cuál el número de embarazo con su hijo?

¿Cómo fue su embarazo o gestación?

¿Qué tiempo duró su embarazo?

¿Tuvo algún tipo de control durante el embarazo?

¿Qué enfermedades y/o accidentes tuvo durante el embarazo?

¿Ingirió medicamentos durante el embarazo? ¿Cuáles?

¿Le aplicaron Rayos X durante la gestación?

¿Es usted, diabética?

¿Consumió durante el embarazo: alcohol, tabaco, drogas, anticonceptivos, otros?

¿Tuvo impresiones fuertes durante el embarazo o preocupaciones permanentes que influyeron en su estado de ánimo?

¿Ha tenido abortos? ¿Cuántos? ¿Antes o después del nacimiento del niño?

Peri natal

¿Cómo fue el parto? (normal, cesárea, con desgarramiento)

¿Nació prematura? ¿A qué tiempo? ¿Normal? ¿A qué tiempo?

¿El parto fue inducido? ¿Por qué?

¿Ud. (madre) fue anestesiada? ¿Local? ¿General?

¿Le aplicaron fórceps? ¿vacum? ¿Por qué?

Presentación del recién nacido: cabeza – nalga – transversal – de pie – ¿con el cordón umbilical enredado al cuello?

Edad de los padres al momento del nacimiento de la niña.

Post natal o neonatal

¿Su hija lloró enseguida de nacer? ¿Necesitó reanimarla con oxígeno? ¿Necesitó incubadora? ¿Por cuánto tiempo? ¿Qué color presentó al nacer? ¿Qué tiempo duró esa colaboración?

¿Presentó malformaciones? ¿Cuáles? ¿Fue diagnosticado de inmediato?

¿Su hija tuvo dificultades al alimentarse con la leche materna?

¿Su hija tuvo convulsiones? ¿Con qué frecuencia y tiempo?

¿Cuánto pesaba su hija al nacer?

¿Cuánto medía su hija al nacer?

- Historia médica

¿Cuál es el estado de salud actual de su hija?

¿Qué enfermedades ha tenido su hija, desde su nacimiento hasta ahora y a qué edad y cuánto duraron? (meningitis, encefalitis, otitis, ictericia, fiebres altas, amigdalitis, otras.)

¿Qué profesionales han visto a su hijo y qué le han dicho?

¿Qué medicamentos ha tomado y toma en la actualidad?

Su hija ¿ha tenido golpes en la cabeza con pérdida de conocimiento, convulsiones, mareos, vómitos, dolores de cabeza? ¿Qué edad tenía?

¿Ha estado hospitalizado? ¿Por qué? ¿Qué edad tenía?

¿Ha tenido operaciones? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Ha sufrido accidentes? ¿Cuáles? ¿Qué edad tenía?

¿Después de estas enfermedades y/o accidentes, observó algún cambio en su hija? ¿Cuál? ¿Fue pasajero o continuo?

A su hija, ¿le han realizado examen neurológico? ¿Cuál fue el resultado?

¿Su hija respira por la boca?

¿Su hija tiene audición normal?

¿Su hija tiene visión normal?

- Historia del desarrollo neuromuscular

¿A qué edad su hija: levantó la cabeza – se sentó sola – gateó – se paró sola – dio sus primeros pasos – caminó sola?

¿Cuándo aprendió a caminar, observó si tenía con frecuencia cierta tendencia a caerse o golpearse?

¿Observó alguna dificultad cuando su hija: se sentaba – se paraba – caminaba?

¿Cuál?

¿Considera Ud., que su hija era o es demasiado inquieta o tranquila para su edad?

¿Su hija realizaba movimientos automáticos: se balanceaba de atrás para adelante – de un lado para otro? ¿Cuál o cuáles?

¿Su hijo realizaba movimientos agitados: sacude los brazos – estruja las manos? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?

¿Cuál es la mano que prefiere usar su hija?

- Habilidad para hablar, del lenguaje y visión

¿A qué edad balbuceó?

¿A qué edad dijo las primeras palabras? ¿Cuáles?

¿Presentó dificultad para pronunciar las palabras? ¿Cuáles?

¿Qué hacía usted cuando su hija pronuncia mal las palabras?

¿En la actualidad, su hija presenta dificultad al hablar? ¿Desde cuándo ha notado dichas dificultades? ¿En qué situaciones aparecen las dificultades para hablar?

¿Su hija voltea ante sonidos fuertes? ¿Es porque los oye? ¿Por qué usted, cree que oye bien?

¿Entiende todo lo que se le dice?

¿Cumple órdenes? ¿De qué tipo? (orales – gestuales – otros).

¿Algunas veces, su hija ha recibido terapia de lenguaje? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?

¿A qué edad empezó su hija a seguir con los ojos los objetos que se le presentaban?

- Formación de hábitos

Alimentos

¿Qué tipo de lactancia recibió su hija: materna o artificial? ¿Durante cuánto tiempo?

¿A qué edad empezó a darle alimentos sólidos?

¿A qué edad le aparecieron los primeros dientes?

Higiene

¿Hasta qué edad, se orinó en la cama?

¿A qué edad comenzó a controlar la orina? (diurna – nocturna)

¿A qué edad empezó a controlar las heces? (diurna – nocturna)

¿Su hija se asea sola?

¿A su hija hay que cuidarla todo el tiempo?

¿Cómo fue el sueño de su hija, durante sus primeros años de vida?

¿Utilizó algún medicamento para hacer dormir a su hija? ¿Cuál? ¿Durante cuánto tiempo?

¿Cuántas horas duerme su hija? ¿Duerme bien?

¿A qué hora se acuesta? ¿A qué hora se despierta? ¿Con qué frecuencia?

¿Cuándo su hija está dormida: habla – grita – se mueve – transpira – babea – cruje los dientes – camina?

- Independencia personal

¿Se traslada sola de algún lugar a otro? (cerca o alejado)

¿Ayuda en casa? ¿Qué hace?

¿Se viste sola? (sin ayuda)

¿Sabe amarrarse los zapatos?

¿Sabe utilizar cubiertos? ¿Cuáles?

- Juegos

¿Su hija juega solo? ¿Por qué?

¿Qué juegos prefiere su hija?

¿Cuándo su hija juega con otros niños, dirige a los niños o es más bien dirigido por ellos?

¿Cuáles son las distracciones principales de su hijo?

¿Qué hace su hijo en sus tiempos libres?

- Historia escolar

¿A qué edad asistió su hija al colegio?

¿A qué colegio asistió su hija? ¿Durante cuánto tiempo?

¿Su hija demostró agrado en asistir al colegio?

¿Ha cambiado Ud. de colegio a su hija en el transcurso del período escolar? ¿Por qué?

¿Su hija tenía o tiene dificultades con los profesores, compañeros? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Faltaba al colegio? ¿Por qué?

¿Cuándo observó usted dificultades en el aprendizaje? ¿Qué hizo?

¿Su hijo abandonó el colegio en alguna oportunidad? ¿Por qué?

¿Su hijo repitió de año? ¿Cuántas veces? ¿Por qué?

¿Actualmente, su hijo sabe leer, escribir, otros?

¿Cómo es la conducta de su hijo en el salón de clase, en el recreo?

¿Quién trabaja más con su hijo?

Actitudes de los padres con relación al hijo

¿Con quién consultó la limitación o dificultad de su hija? ¿Por qué?

¿Al darse cuenta de las limitaciones o dificultades de su hija, su reacción fue de: rechazo – vergüenza – indiferencia – aceptación – preocupación? ¿Por qué?

¿En la crianza de su hija, usted pone interés en todo lo que realiza su hija? ¿Aprueba todo lo que hace? ¿Comprende sus limitaciones?

¿Qué habilidades ve en su hija, que le llaman la atención?

¿Cómo describiría la relación de ustedes como padres con su hija?

Opinión de los padres sobre el comportamiento del hijo

¿Cómo se comporta su hija con ustedes (padres) Por qué?

¿Cómo se comporta el niño con sus hermanos/amigos? ¿Por qué? ¿Con otros familiares?

- Antecedentes familiares

¿En la familia, hay o hubo algún caso de persona con: enfermedades psiquiátricas – epilepsia – convulsiones – retardo mental – dificultades en el aprendizaje – problemas de habla – otros?

¿Cómo es el carácter de Uds.? (padre - madre)

¿Cómo llevan su relación de pareja ustedes (riñen con frecuencia o se llevan bien)?

¿Vive el niño con ustedes?

PRO esc



HOJA DE
RESPUESTAS

A

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA		PD	DIFICULTADES				
			SÍ	Dudas	NO		
PRUEBA					Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas			•	•	•	•	•
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria		•	•	•	•	•
	b) Ortografía reglada		•	•	•	•	•
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total		•	•	•	•	•
	b) Reglas ortográficas		•	•	•	•	•
4. Dictado de frases	a) Acentos		•	•	•	•	•
	b) Mayúsculas		•	•	•	•	•
	c) Signos de puntuación		•	•	•	•	•
5. Escritura de un cuento			•	•	•	•	•
6. Escritura de una redacción			•	•	•	•	•
Total batería			•	•	•	•	•

OBSERVACIONES



Autores: F. Cuetos Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández
 Copyright © 2002 by TEA Ediciones, S.A. - Prohibida la reproducción total o parcial - Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

PROesc



Autores: F. Cuetos Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández
 Copyright © 2002 by TEA Ediciones, S.A. - Prohibida la reproducción total o parcial - Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si se presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

Nombre y apellidos		
Edad	Sexo	Fecha de nacimiento
Centro		Curso
Localidad		

1

Sílabas

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

2

Lista A

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

Lista B

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

NO DOBLES ESTE IMPRESO AL CONTESTAR O PODRÍAS INVALIDAR TU PRUEBA

3

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>
6	<input type="text"/>
7	<input type="text"/>
8	<input type="text"/>
9	<input type="text"/>
10	<input type="text"/>



11	<input type="text"/>
12	<input type="text"/>
13	<input type="text"/>
14	<input type="text"/>
15	<input type="text"/>
16	<input type="text"/>
17	<input type="text"/>
18	<input type="text"/>
19	<input type="text"/>
20	<input type="text"/>

21	<input type="text"/>
22	<input type="text"/>
23	<input type="text"/>
24	<input type="text"/>
25	<input type="text"/>

4

FRASE 1

FRASE 2

FRASE 3

FRASE 4

FRASE 5

FRASE 6

PROesc



Autores: F. Cuetos Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández
 Copyright © 2002 by TEA Ediciones, S.A. - Prohibida la reproducción total o parcial - Todos los derechos reservados -
 Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En
 beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

Nombre y apellidos

Edad

Sexo

Fecha de nacimiento

Centro

Curso

Localidad

1. DICTADO DE SÍLABAS

		Sílabas
fo	1	<input type="text"/>
ja	2	<input type="text"/>
du	3	<input type="text"/>
os	4	<input type="text"/>
mer	5	<input type="text"/>
tun	6	<input type="text"/>
il	7	<input type="text"/>
pri	8	<input type="text"/>
ga	9	<input type="text"/>
ur	10	<input type="text"/>
bli	11	<input type="text"/>
ral	12	<input type="text"/>
tre	13	<input type="text"/>
zo	14	<input type="text"/>
an	15	<input type="text"/>
güi	16	<input type="text"/>
fuen	17	<input type="text"/>
go	18	<input type="text"/>
plen	19	<input type="text"/>
ju	20	<input type="text"/>
glas	21	<input type="text"/>
trian	22	<input type="text"/>
gue	23	<input type="text"/>
za	24	<input type="text"/>
dien	25	<input type="text"/>

2. DICTADO DE PALABRAS

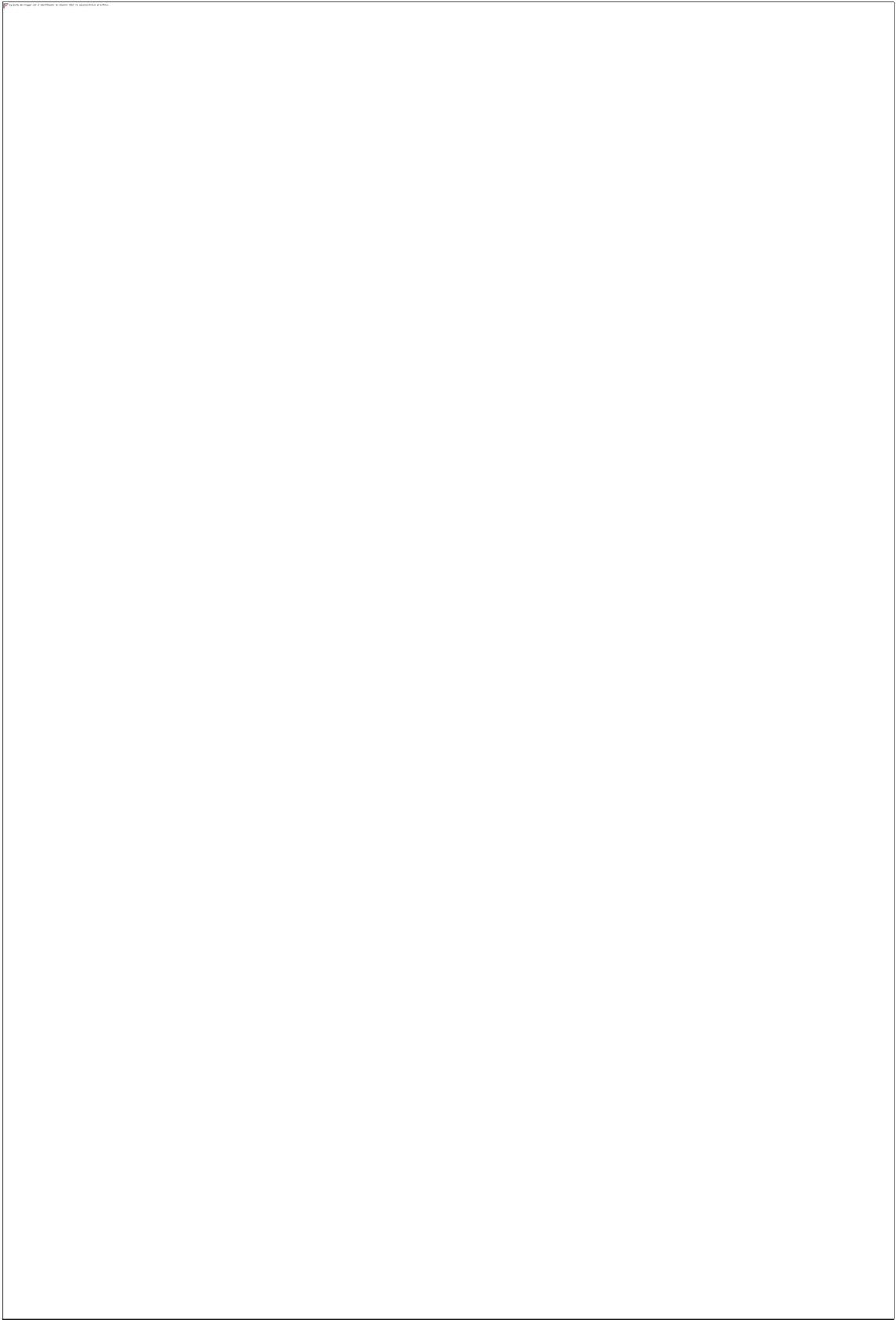
Lista A: Ortografía arbitraria

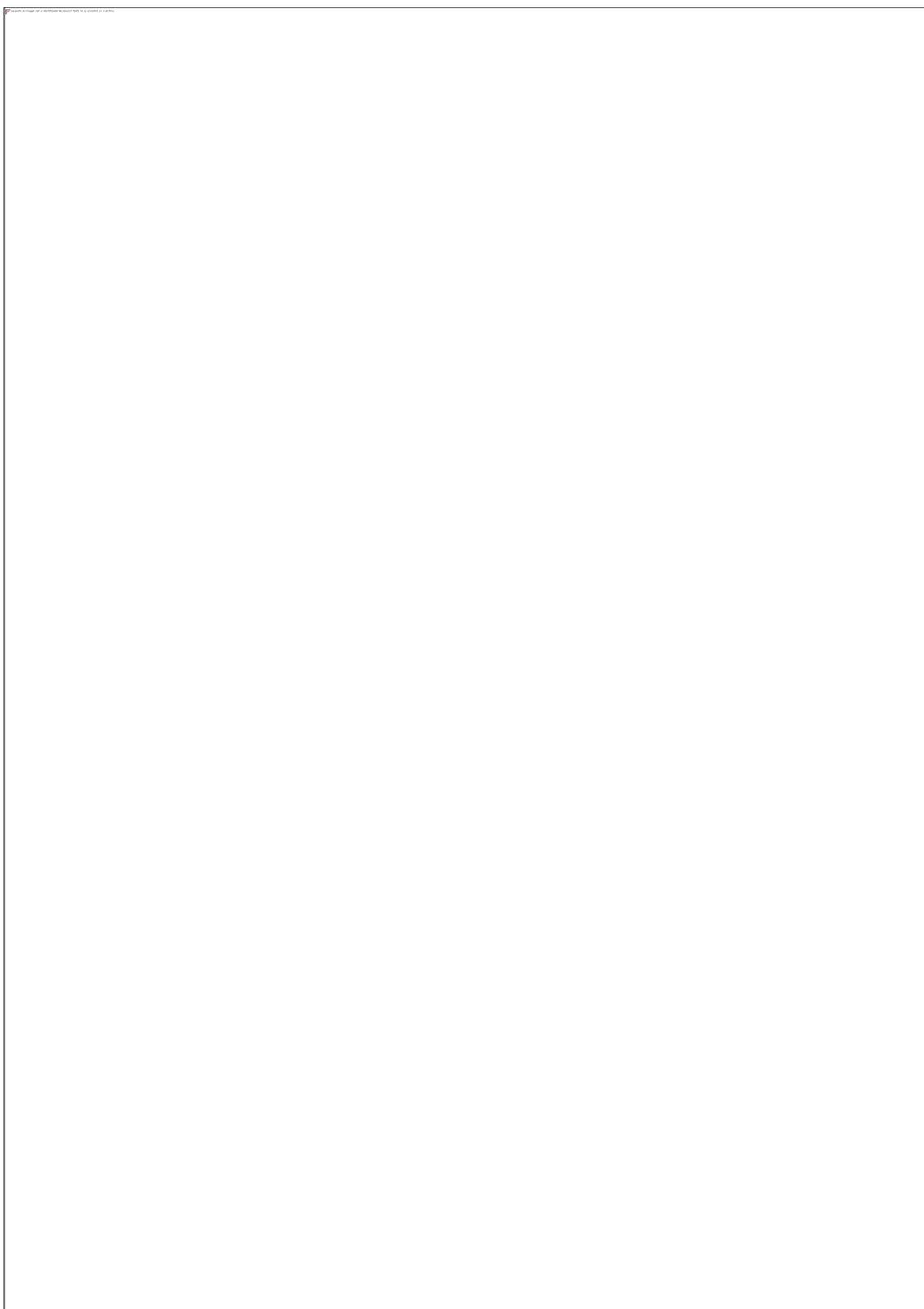
jefe	1	<input type="text"/>
bulto	2	<input type="text"/>
ojera	3	<input type="text"/>
mayor	4	<input type="text"/>
humano	5	<input type="text"/>
valiente	6	<input type="text"/>
bolsa	7	<input type="text"/>
genio	8	<input type="text"/>
zanahoria	9	<input type="text"/>
lluvia	10	<input type="text"/>
yegua	11	<input type="text"/>
harina	12	<input type="text"/>
balanza	13	<input type="text"/>
llevar	14	<input type="text"/>
coger	15	<input type="text"/>
venir	16	<input type="text"/>
urbano	17	<input type="text"/>
llave	18	<input type="text"/>
vulgar	19	<input type="text"/>
echar	20	<input type="text"/>
bomba	21	<input type="text"/>
inyectar	22	<input type="text"/>
volcar	23	<input type="text"/>
milla	24	<input type="text"/>
ahorro	25	<input type="text"/>

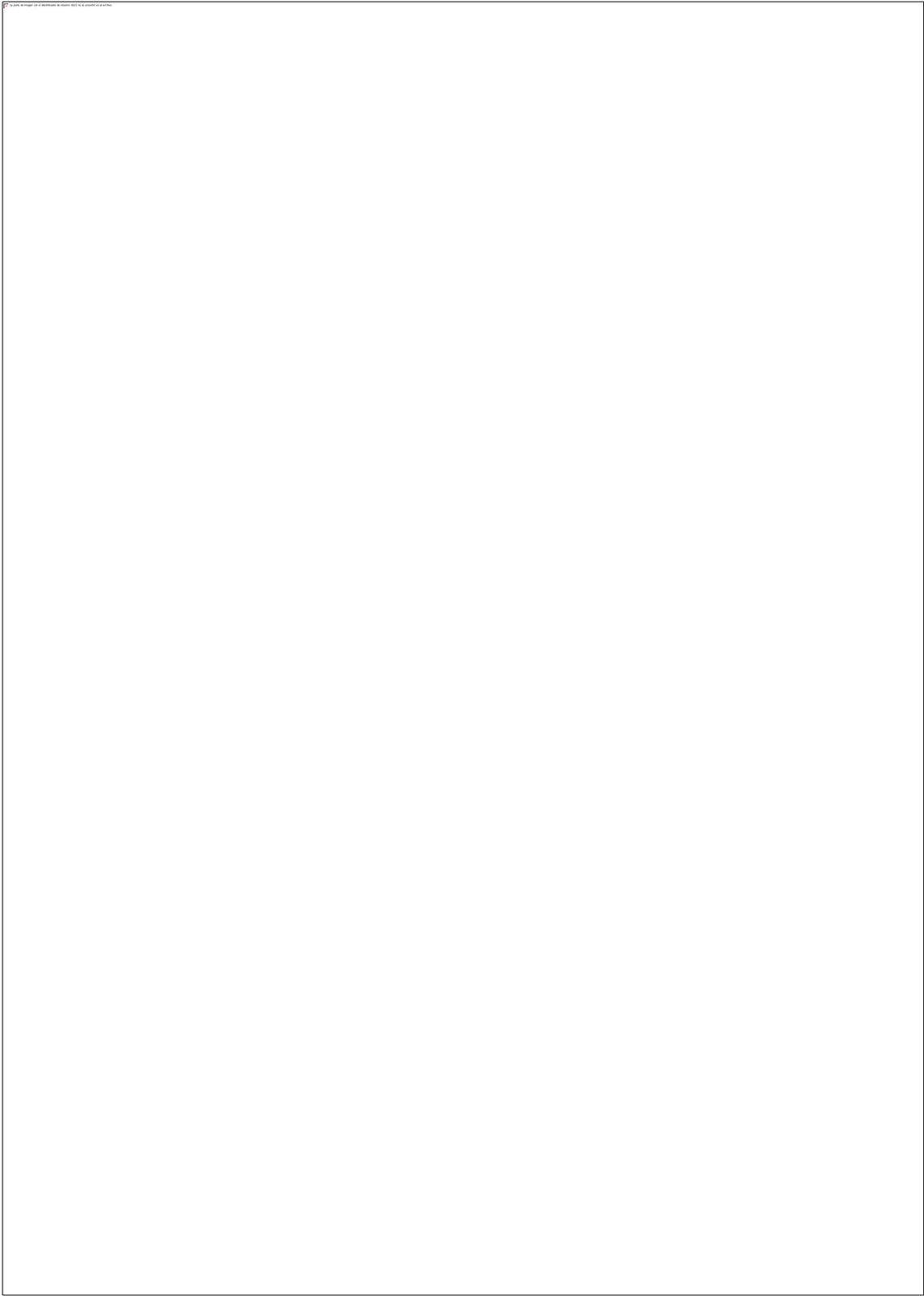
Lista B: Ortografía reglada

burla	1	<input type="text"/>
cantaba	2	<input type="text"/>
reservar	3	<input type="text"/>
octava	4	<input type="text"/>
hueso	5	<input type="text"/>
rey	6	<input type="text"/>
debilidad	7	<input type="text"/>
coraje	8	<input type="text"/>
conservar	9	<input type="text"/>
tiempo	10	<input type="text"/>
recibir	11	<input type="text"/>
alrededor	12	<input type="text"/>
cepillo	13	<input type="text"/>
contabilidad	14	<input type="text"/>
israel	15	<input type="text"/>
buey	16	<input type="text"/>
pensaba	17	<input type="text"/>
arcilla	18	<input type="text"/>
busto	19	<input type="text"/>
grave	20	<input type="text"/>
viaje	21	<input type="text"/>
enredo	22	<input type="text"/>
huerta	23	<input type="text"/>
escribir	24	<input type="text"/>
sombra	25	<input type="text"/>









REGISTRO DE ANÁLISIS (P.E.E.C.)

Nombre :

Edad :

Curso :

ANÁLISIS CUANTITATIVO

VNE Letras por minuto: _____ Percentil: Curso _____ Edad _____

VNE Letras por minuto: _____ Percentil: Curso _____ Edad _____

Calidad de la copia: N° de errores _____ Percentil:
Curso _____ Edad _____

ANÁLISIS CUALITATIVO

Tipo de errores:

Escritura en Etapa: _____

HOJA DE REGISTRO SUB-TEST N° 3
“CALIDAD DE LA COPIA”

N°	ITEMS	SI	NO
1	Los trazos aparecen curvos, especialmente en: t, d, q.		
2	Los trazos aparecen demasiado cerrados o angulosos, especialmente en letras b, f, g, h, j, l, ll, y, z, e.		
3	Las letras con trazos rectos presentan lazos, especialmente: d, t, i, u.		
4	Angulación de los arcos de las letras: m, n, ñ, u, v, w.		
5	Letras en sentido opuesto al movimiento circular antihorario: c, a, o, d, g, q.		
6	Letras mal diferenciadas por formas imperfectas.		
7	Inclusión de algunos rasgos característicos del modelo script. Ejemplos de mayor frecuencia son: v, b, m, n, f.		
8	Irregularidad en el tamaño de las letras, en la zona media de la escritura.		
9	Omisión de tildes, acentos y puntos.		
10	Presencia de puntos de unión, soldaduras.		
11	Los trazos superiores de las letras b, d, f, k, l, ll son muy cortos.		
12	Los trazos inferiores de las letras f, g, j, p, q, y, z son muy cortos.		
13	Las letras aparecen repasadas o retocadas, sucias.		
14	El espacio entre letra y letra de la palabra aparece irregular.		
15	El espacio entre palabra y palabra aparece irregular.		
16	Las palabras se escriben en carro.		
17	La escritura aparece relajada. Las letras dentro de la palabra son muy separadas, al igual que las palabras entre sí.		
18	La escritura aparece apretada. Letras dentro de la palabra demasiado juntas, al igual que las palabras entre sí.		
19	Alineación irregular. Escritura fluctuante en relación a las líneas de base. Las palabras bailan, suben y bajan.		
20	Alineación de palabras con tendencia a bajar.		
21	Alineación de palabras con tendencia a subir.		
22	Irregularidad en la inclinación de las letras a derecha o izquierda.		
23	Trazado tembloroso. Pequeñas oscilaciones.		
24	Presión gráfica excesiva.		
	TOTAL		

Subtest N° 1: Velocidad normal de ejecución

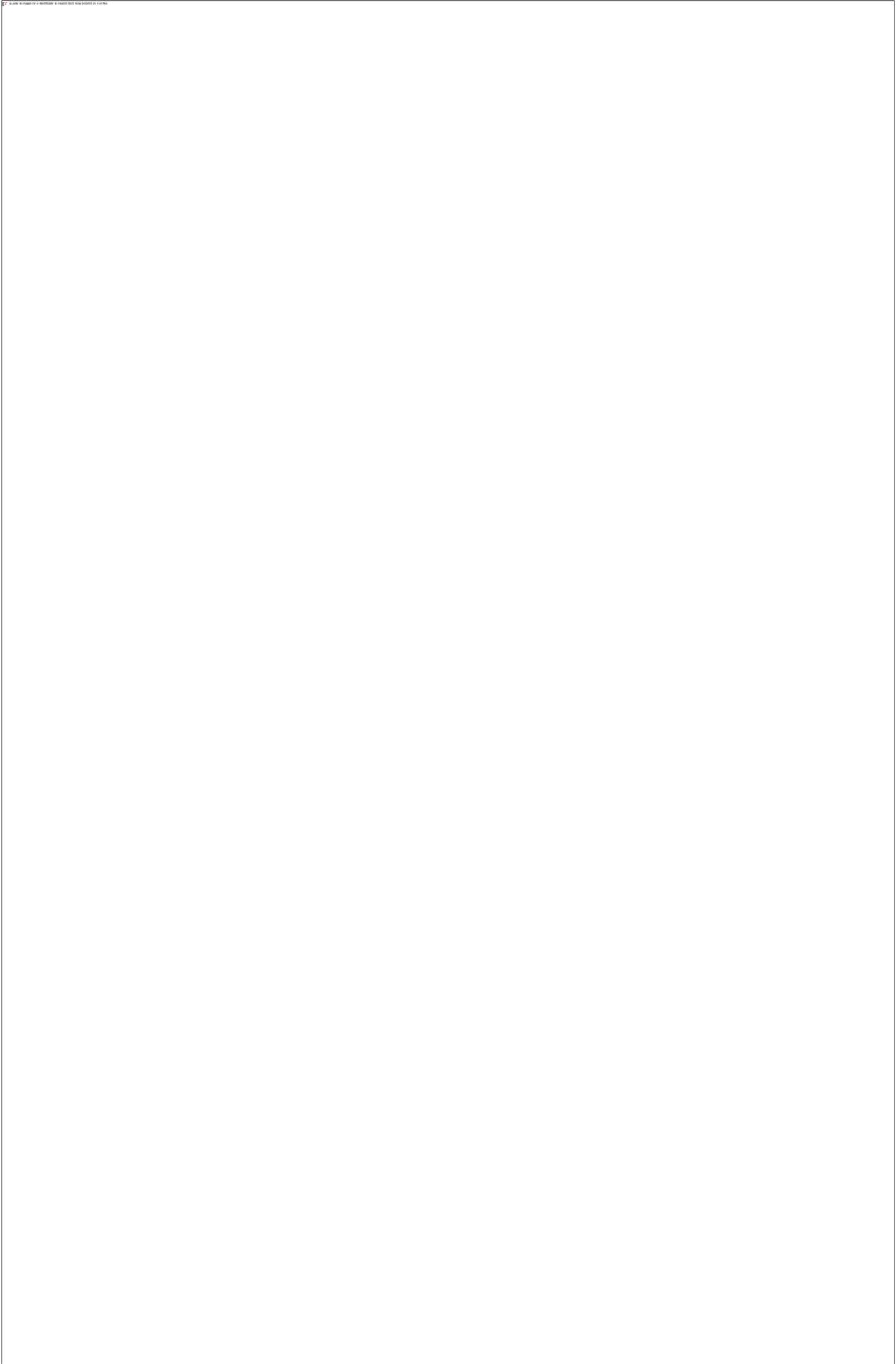
Sobre ese río veo un puente de piedra.

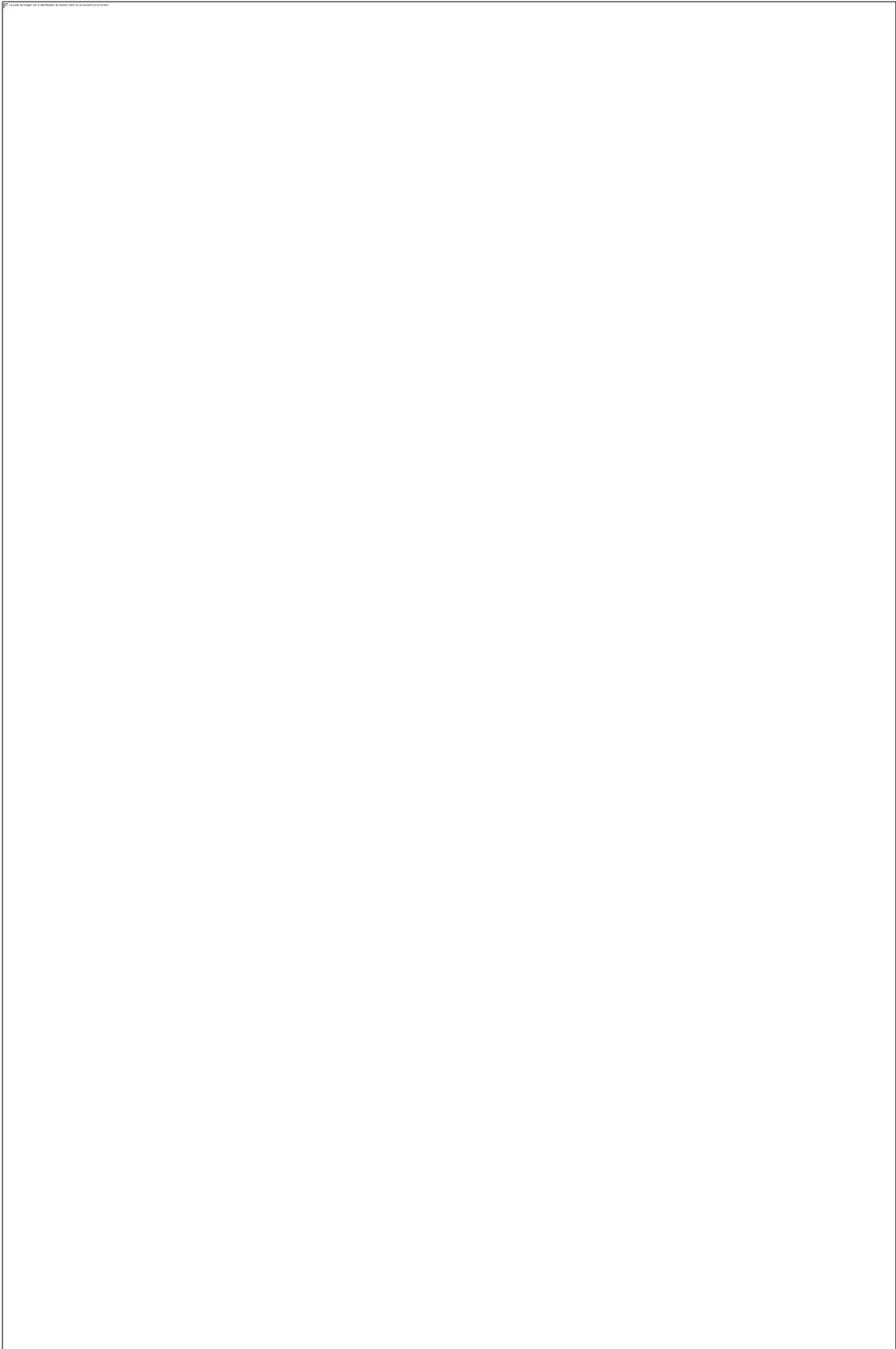
Sobre ese río veo un puente de piedra.

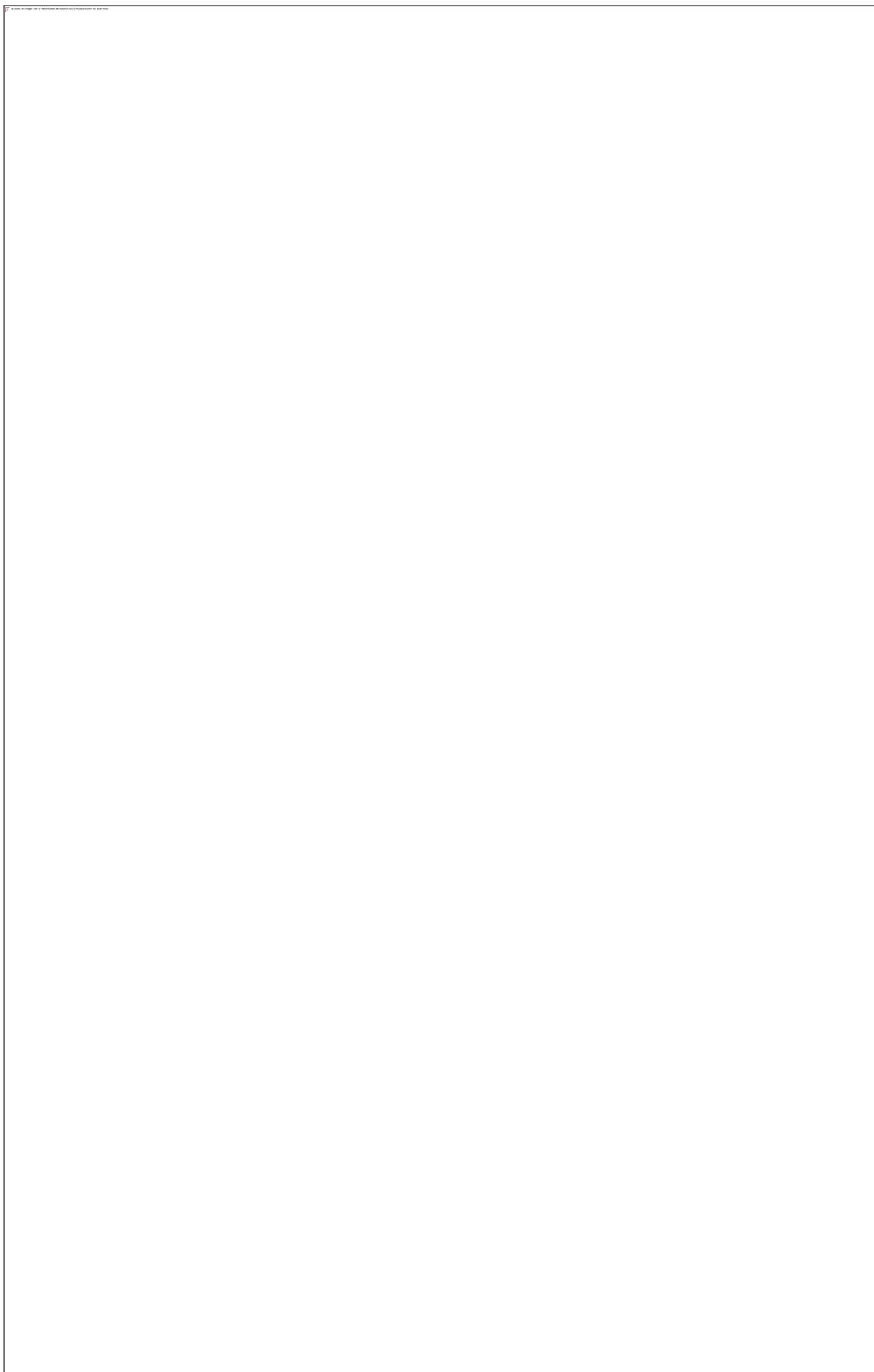
Subtest N° 2: Velocidad rápida de ejecución.

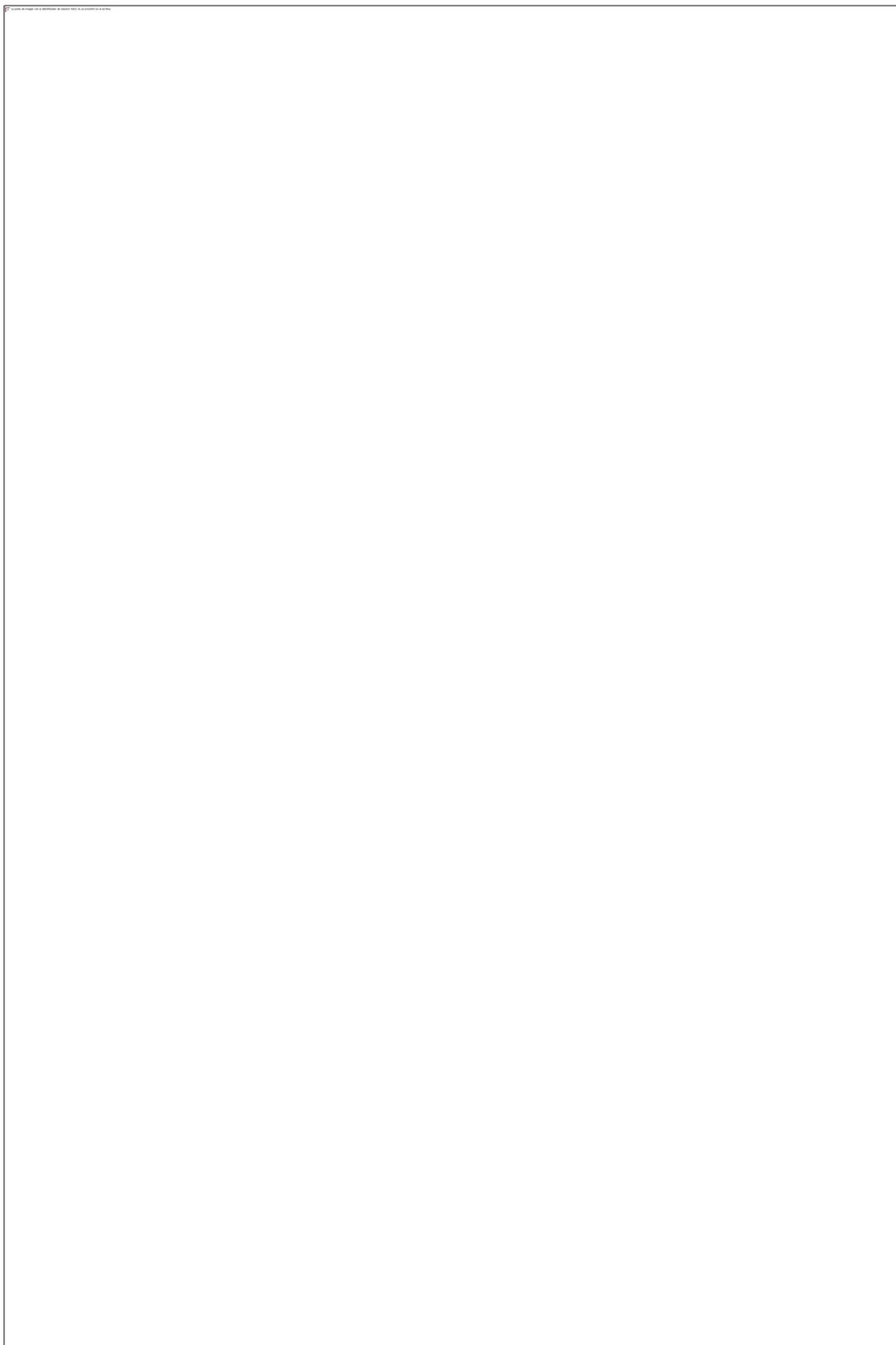
A Juan y a María les gustaría conocer más sobre el misterio de los ovnis. Juan dice que los ovnis son redondos, luminosos y brillantes. María quisiera ver a un extraterrestre saliendo de un ovni.

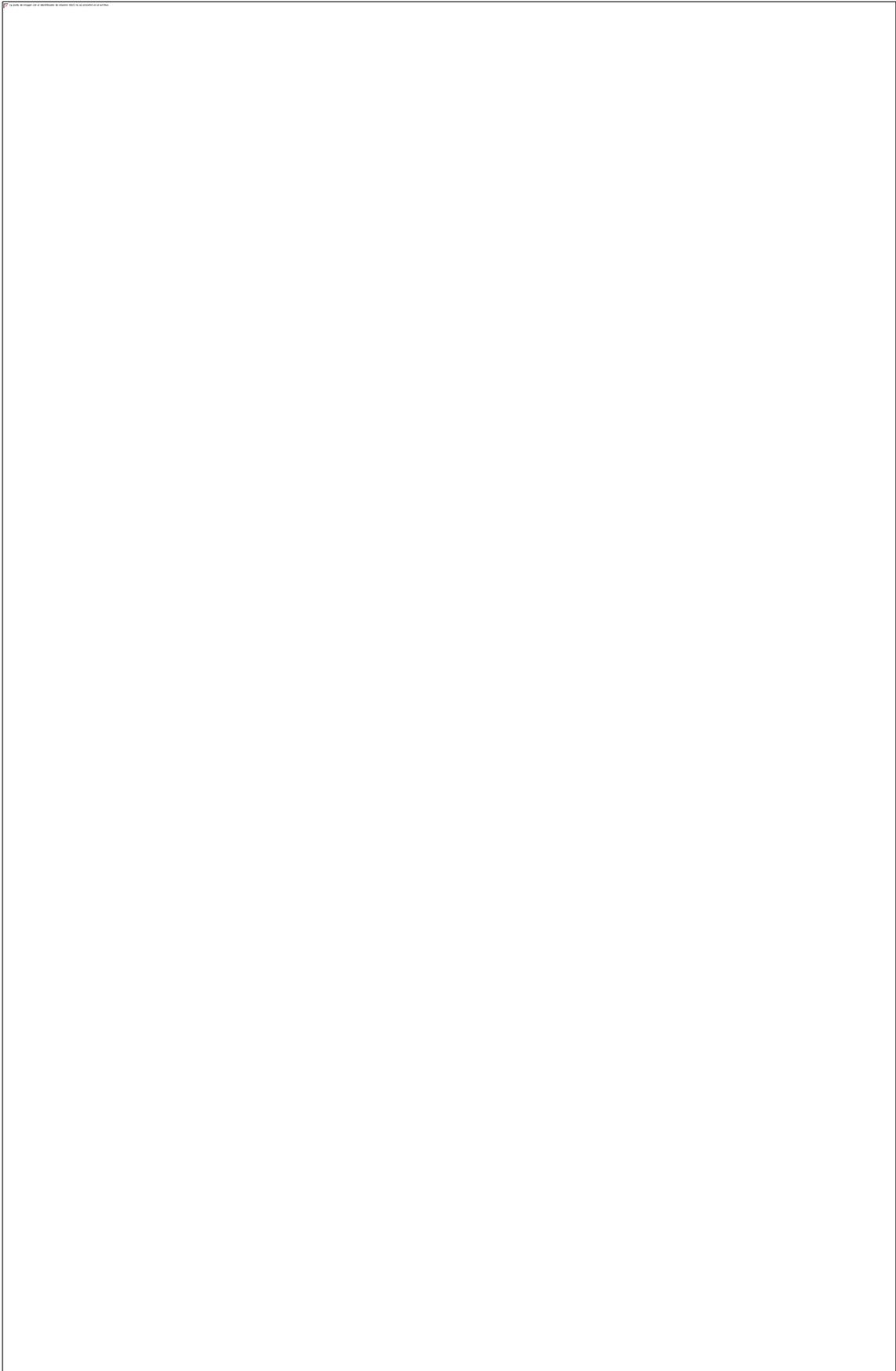
Subtest N° 3: Calidad de la copia

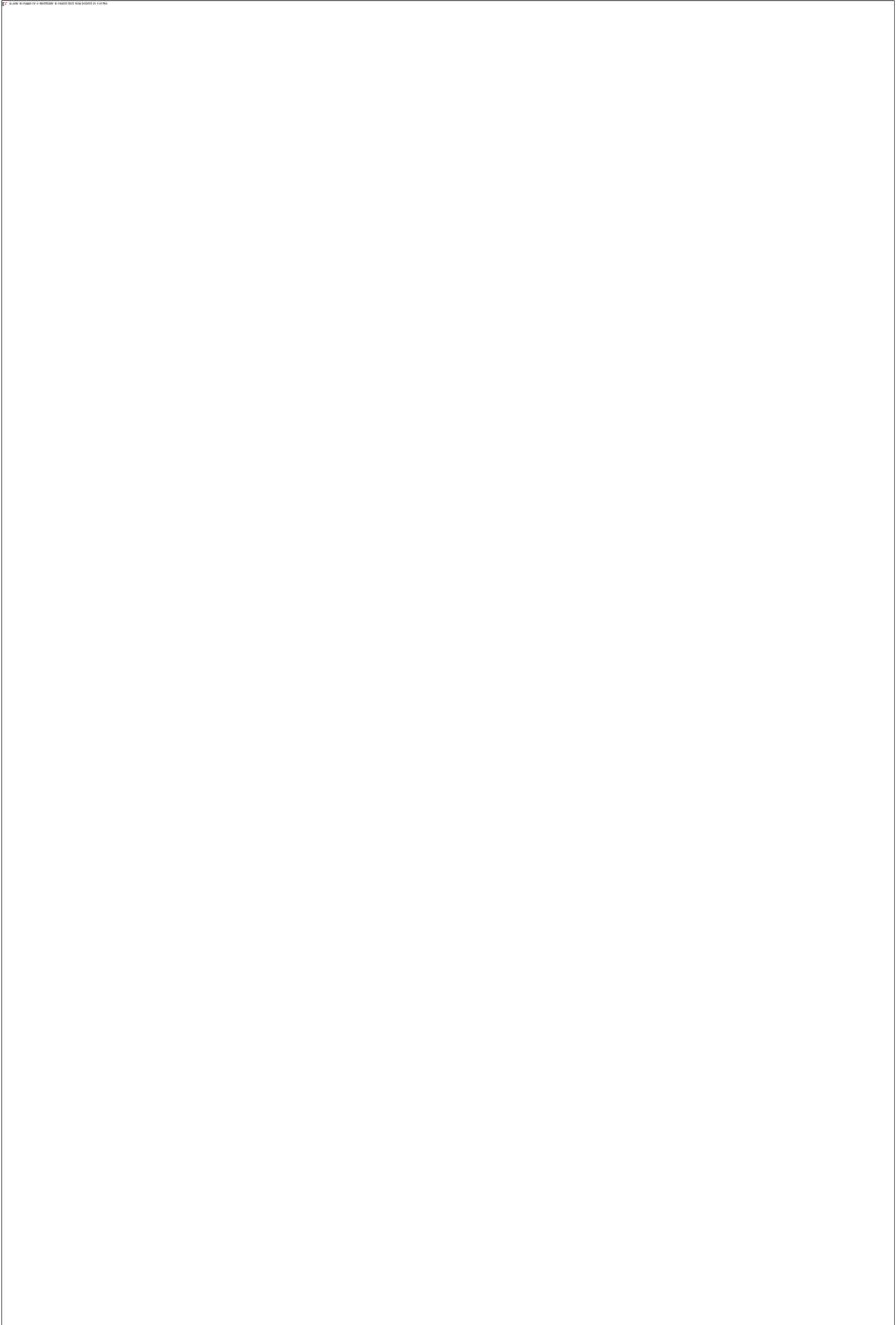


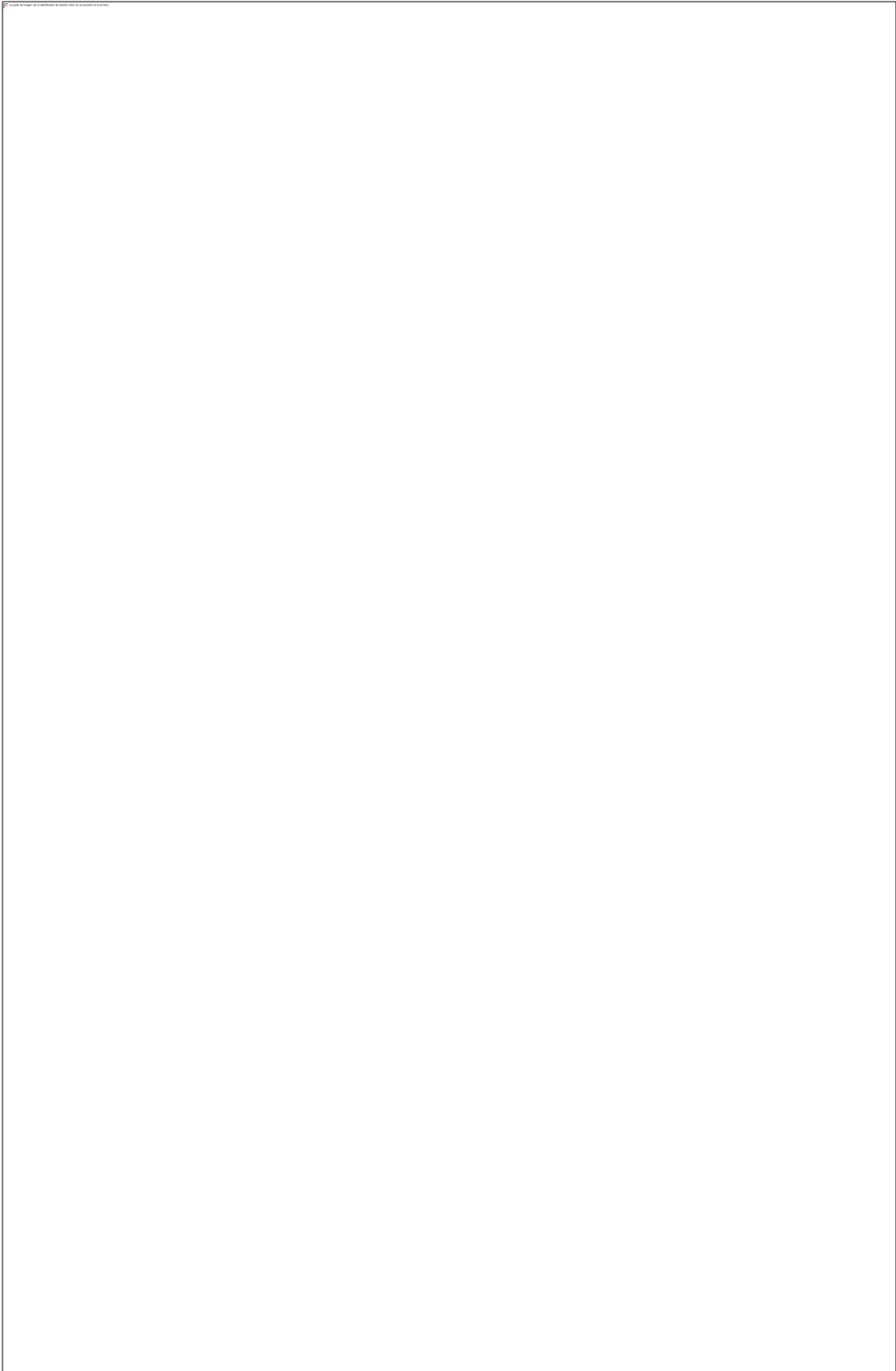












Apéndice C:

Consentimiento informado

Yo..... Me comprometo a participar en el estudio titulado “Estudio de caso en problemas de aprendizaje de la lectura y escritura en los procesos Perceptivo, Léxico, Grafomotores y Léxico - Ortográfico, en una estudiante del cuarto grado de educación primaria, de una institución educativa privada”, el cual está siendo desarrollado por la profesora Milagros Saldarriaga Herrera bajo la supervisión de su asesora..... Entiendo que esta participación es enteramente voluntaria; puedo reiterar mi consentimiento en cualquier momento sin ningún perjuicio, y los resultados de dicha participación, que puedan ser identificados como míos me serán devueltos y eliminados de los archivos de la investigación, o destruidos. Me ha sido explicado lo siguiente:

El objetivo de la investigación es describir las manifestaciones cognitivas que presenta una estudiante de cuarto grado de primaria con dificultades de aprendizaje en los procesos de la lectura y escritura de una institución educativa primaria. No se prevé tener presiones o situaciones incómodas. No hay ningún riesgo.

Estoy de acuerdo con los siguientes procedimientos:

Tener entrevistas, con una duración de aproximadamente 60 minutos cada una, en las cuales la investigadora me formulará preguntas relativas a mis percepciones sobre las dimensiones de la educación de mi hija Yo entiendo que me puedo negar a responder dichas preguntas y puedo discontinuar mi participación en cualquier momento.

La información que yo provea se mantendrá confidencial y no será publicada en ninguna forma que sea personalmente identificable sin mi previo consentimiento. Las respuestas serán transcritas con un código con el fin de proteger mi identidad.

La investigadora responderá a cualquier pregunta adicional, en este momento o durante el transcurso del proyecto.

Especialista: Milagros Saldarriaga Herrera

Participante.....

Fecha: 15 de Abril del 2016

Apéndice D

Asentamiento informado

Yo estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado “Estudio de caso en problemas de aprendizaje de la lectura y escritura en los procesos Perceptivo, Léxico, Grafomotores y Léxico - Ortográfico, en una estudiante del cuarto grado de educación primaria, de una institución educativa privada”, que lo hace la profesora Milagros Saldarriaga Herrera, mi participación es voluntaria.

Me ha sido explicado lo siguiente:

En el programa de intervención me van a enseñar técnicas y estrategias para mejorar mi lectura y escritura.

No me van a exponer a presiones ni situaciones incómodas.

No hay ningún riesgo.

Estoy de acuerdo con los siguientes procedimientos:

Que me hagan preguntas sobre mi desempeño en el colegio, resolver tareas, fichas y realizar actividades con diferentes materiales para mejorar la lectura y la escritura.

En caso tenga alguna pregunta, la profesora me va a responder y aclarar mis dudas.

Especialista: Milagros Saldarriaga

Participante

Fecha: 15 de Abril del 2016.

Apéndice E

Informe de evaluación psicológica

INFORME PSICOLOGICOI.- DATOS INFORMATIVOS:

Nombre y apellidos	: Andrea
Edad	: 9 años 10 meses
Fecha de Nacimiento	: 10 de Marzo del 2006
Grado de Escolaridad	: 3er. Grado
Fecha de Evaluación	: Enero del 2016
Evaluadora	: Lic.
Fecha de Informe	: Enero del 2016

II.- ANTECEDENTES

Andrea proviene de un embarazo de 8 meses y una semana, la madre tuvo algunas dificultades emocionales y presentó problemas de hipertensión, por lo cual le programaron una cesárea. Nació con un peso de 3,150 Kg. y una talla de 49 cm. A los 8 meses tuvo “influenza B”, la internaron y trataron con antibióticos. La han operado pre-ambulatoriamente de “estrabismo” (1 año y 7 años) actualmente usa anteojos.

Su desarrollo psicomotor fue dentro de lo esperado, se paró a los 9 meses y caminó al año un mes. Controló esfínteres a los 2 años. El desarrollo del lenguaje también fue a tiempo.

En el 2015 la derivaron a evaluación neurológica y le diagnosticaron “trastorno específico del aprendizaje de la lectura y escritura” (con errores de tipo disléxico). Se le prescribió tratamiento farmacológico para mejorar su memoria y atención de trabajo.

III.- PRUEBAS APLICADAS

- Escala de Inteligencia de Wechsler WISC-IV
- Test de la Figura Humana de Koppitz
- Test de la Familia de Coreman

IV.- OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

Andrea, es una niña que aparenta su edad cronológica, tiene contextura gruesa, talla promedio y usa lentes. Asistió puntualmente a las sesiones de evaluación, acompañada por su tía. Hizo contacto visual con la evaluadora desde el inicio, se mostró educada, obediente y colaboradora. En relación a la prueba, se observó que era independiente y muy segura. En ocasiones, se mostró cansada y preguntaba cuánto faltaba para terminar. También se observó que le preocupaba mucho no saber responder algunos ítems, por lo cual se le pidió que hiciera lo mejor que pudiera y que no se preocupara pues algunas preguntas eran para niños más grandes.

V.- RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

Test de Wechsler - WISC IV

CAPACIDAD INTELECTUAL GLOBAL

El Coeficiente Intelectual Total (CIT) es de 102, correspondiente a la categoría Promedio con una probabilidad alta de que su verdadero CIT se ubique en el rango 97 - 107, asimismo su percentil es de 55, lo cual nos indica que su puntuación supera al 55% de la muestra típica.

INTERPRETACIÓN DE LOS ÍNDICES

Área de Comprensión Verbal (CV), El puntaje obtenido es de 108, se sitúa en el percentil 70 y se clasifica como Promedio.

El índice Comprensión verbal (CV) es una medida de la inteligencia cristalizada (Gc) y representa la capacidad de para razonar con información previamente aprendida. Esta capacidad Gc se desarrolla como una función de las oportunidades y experiencias educativas formales e informales, y depende en gran medida de la exposición del sujeto a los medios de comunicación del país. Esta área se ha evaluado mediante 3 tareas:

En el test de Analogías, tarea en la que se le pidió expresar similitudes conceptuales entre palabras, obtiene un puntaje de 13.

En el test de Vocabulario, tarea en la que se le pidió definir palabras, obtiene un puntaje de 11.

En el test de Comprensión, tarea en la que se le pidió responder a situaciones que implican conocimiento de principios generales y situaciones sociales, obtiene un puntaje de 11.

Área de Análisis Perceptual (AP), El puntaje obtenido es de 104, se sitúa en el percentil 61 y se clasifica como Promedio.

El índice Análisis Perceptual (AP) es una medida del razonamiento fluido (Gf), el procesamiento espacial y la integración visomotora (Gv) Esta área se ha evaluado mediante 3 pruebas:

En el test de Construcción de Cubos, tarea en la que se le pidió construir un modelo empleando cubos, obtiene un puntaje de 9.

En el test de Razonamiento con Figuras, tarea en la que se le pidió seleccionar el dibujo de un grupo que no forma parte del mismo, obtiene un puntaje de 12.

En el test de Matrices, tarea en la que se le pidió elegir de 5 figuras geométricas una que corresponda a una serie mostrada, obtiene un puntaje de 11.

Área de Memoria Operante (MO), El puntaje obtenido es de 91, se sitúa en el percentil 27 y se clasifica como Promedio.

El índice de Memoria Operante (MO) es una medida de la memoria a corto plazo (Gc-Mcp) y refleja la capacidad para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado.

La memoria de trabajo implica atención, concentración, control mental y razonamiento. Esta área se ha evaluado mediante 2 pruebas:

Retención de Dígitos, tarea en la que se le pidió repetir una lista de cifras en el mismo orden o en orden inverso, obtiene un puntaje de 8.

En el test de Series con Números y Letras, tarea en la que se le pidió recordar una serie de números y letras, pero diciendo los números en orden ascendente y las letras en orden alfabético, obtiene un puntaje de 9.

Área de Velocidad de Procesamiento (VP), El puntaje obtenido es de 97, se sitúa en el percentil 42 y se clasifica como Promedio.

El índice de Velocidad de Procesamiento (VP) representa la capacidad para realizar tareas simples de tipo repetitivo. Esta área se ha evaluado mediante 2 pruebas:

En el test de Claves, tarea en la que se le pidió copiar rápidamente símbolos que estaban emparejados con números según un modelo, obtiene un puntaje de 8.

En el test de Búsqueda de Símbolos, tarea en la que se le pidió identificar la presencia o ausencia de un símbolo modelo en una fila de símbolos, obtiene un puntaje de 11.

Test de la Figura Humana de Koppitz y de la Familia de Coreman

Andrea es una niña que se identifica adecuadamente con su género, se observan características de femineidad y fragilidad, búsqueda de afecto y dependencia. En el plano familiar, Andrea tiene un concepto adecuado de “familia”, establece adecuadamente las jerarquías dentro de ella, siendo la figura materna la de mayor

significado para ella, se siente insegura y disminuida frente a los demás, es inmadura emocionalmente y la figura paterna no tiene mayor significado para ella

VI.- CONCLUSIONES

Andrea alcanza un Coeficiente Intelectual Total (CIT) de 102 correspondiente a la categoría de Promedio con una probabilidad alta de que su verdadero CI se ubique en el rango 97-107, asimismo su percentil es de 55, lo cual nos indica que su puntuación supera al 55% de niños de su misma edad.

En el área de Comprensión Verbal, se observa una performance adecuada en el dominio sobre el lenguaje, en la comprensión de las diferentes palabras que lo componen; en la habilidad de agruparlas según criterios u orden, y el construir una explicación verbal. Por otra parte cuenta con adecuados recursos e información para interactuar con su entorno de forma apropiada.

En el área de Análisis Perceptual, muestra buenas habilidades en la realización de tareas que involucren la percepción, análisis, síntesis y reproducción de diseños abstractos, así mismo para agrupar y procesar estímulos visuales según características comunes.

En el área de Velocidad de Procesamiento encontramos un rendimiento adecuado señal de sus buenas habilidades en actividades que requieren explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz, ésta área igualmente evalúa los procesos de memoria visual de corto plazo, atención y coordinación visomotora.

En el área de Memoria de Trabajo muestra buenas capacidades para retener temporalmente en su memoria cierta información auditiva, trabajar u operar con ella y generar un resultado, esta capacidad implica atención sostenida, concentración, control mental y razonamiento.

VII.- RECOMENDACIONES

- Enseñanza Personalizada, con el fin de facilitar los procesos de aprendizaje y autoconfianza en Andrea.
- Terapia del aprendizaje, para potenciar las habilidades de atención, concentración, memoria auditiva, lenguaje expresivo y comprensivo.

Apéndice F

PLAN DE SESIÓN N° 01

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 23 de agosto del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Perceptual	Nombre de las letras	Juega a decir el nombre de las letras y las asocia a la forma, dándole mayor importancia a las letras “q” y “j”.	Letras móviles	
	Léxico	Ruta fonológica	Reproduce el sonido de las letras que lleva en su nombre y apellido.	Letras móviles	
		Ruta visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras cv, vc.	Ficha 1	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Repasa letras en lija (cursiva) incidiendo en el	Letras en lija Cartulina	

		trazo de las letras a, o, d y elabora carteles del trazo correcto con témpera.	Témpera Pincel
Léxico ortográfico	- Ortografía fonética	Copia pseudopalabras (con j - g) y conviértelas en palabras con sentido extraídas del texto “Los regalos de Miguelina”	Ficha 2 Ficha 3

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 02

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 25 de agosto del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Perceptual	Nombre de las letras	Juega de memoria asociando parejas de palabras iguales y diciendo sus nombres.	Juego de memoria.	
	Léxico	Ruta fonológica	Forma los nombres de sus amigos con letras sueltas (sopa de letras). Reproduce el sonido de las letras que conforman las sílabas: cv, vc.	Cajita con letras sueltas (sopa de letras). Ficha 4	
		Ruta visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras cv, vc e	Ficha 5	

			identifica las palabras que tengan estas estructuras en el texto “Los regalos de Miguelina”.	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Punza las letras del abecedario en letra cursiva diciendo el nombre de cada una de ellas de manera indistinta.	Cartulina Punzón
	Léxico-ortográfico	Ortografía contextual	Copia en un cartel la regla: ga gue go gui gu	Cartulina Témpera Pincel

PLAN DE SESIÓN N° 03

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera

Fecha : 5 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Perceptual	Nombre de las letras	Deletrea palabras con “q” , “j” y	Figuras de vocabulario con “q” y “j.”	
	Léxico	Ruta fonológica	Relaciona palabras al número de sílabas que contengan, del texto “El regalo de Miguelina.”	Ficha 6 texto “El regalo de Miguelina”	
		Ruta visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras cvc (con g) las palabras que contengan estas estructuras en el texto	Ficha 7 texto “El regalo de Miguelina”	

			“El regalo de Miguelina”	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Construye las letras a, o, c, d con tiras de plastilina y pégalas sobre un cartel mostrando precisión en el uso de los renglones.	Plastilina Cartulina
	Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Lee y copia sílabas con las estructuras cv, cvc, cvv, con g y otras letras en el cuaderno.	Ficha 8

PLAN DE SESIÓN N° 04

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 8 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Cuenta el número de sílabas que contengan las figuras y escribe el número que les corresponda.	Ficha 9	
		Ruta Visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras ccv e identifica en el texto “El regalo de Miguelina” las palabras que tengan las estructuras señaladas.	Ficha 10	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Dibuja las letras a, o, c,	Espuma de	

		d y q en el aire luego sobre espuma de afeitarse diciendo su nombre y copialas correctamente en un papelógrafo, haciendo uso del triple renglón.	afeitar papelógrafo
Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Completa en el cuaderno palabras de uso frecuente j, ga, go, gu, gue, gui	Ficha 11

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 05

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 13 de Setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Recorta dibujos en partes según el número de sílabas que contengan, vuelve a armarlo y escribe la palabra completa, del texto “Una cigarra poco colaboradora”.	Ficha 12 Ficha 13	
		Ruta visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras cvv. Identifica en el texto “Una cigarra poco colaboradora” las palabras que tengan	Ficha 14	

			estas estructuras.	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Escribe las letras a, o, c, d, y q con un pincel, témpera y dice el nombre.	Cartulina Pincel Témpera
	Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Separa en sílabas las palabras frecuentes con g y cópiales en el cuaderno.	Ficha 15

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 06

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 15 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Separa en sílabas las palabras que escuches y que contengan ga, go, gu, gui, gue.		
		Ruta visual	Lee palabras relacionalas con su diminutivo.	Ficha 16	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Traza guirnaldas combinando el trazo de las letras a, o, c, d y q sobre el triple renglón y va diciendo el nombre	Ficha 17	

		de cada una de ellas.	
Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Copia la regla güe - güi y elabora un cartel. (incrementa el cartel anterior)	Cartulina Témpera Pincel Ficha 18

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 07

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 20 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Une las sílabas escuchadas y menciona la palabra que se forma.	Ficha 19	
		Ruta visual	Lee el texto “Don Guille Agüero”, identifica las palabras que contenga güe. güi. y cópialas en el cuaderno.	Ficha 20	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Lee y copia sílabas que tengan a, o, c, d y q con	Ficha 21	

		la	
		estructura	
		cv, vc, cvc,	
		ccv, cvv.	
Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Lee y copia de una lista de palabras aquellas que contengan las sílabas güe-güi.	Ficha 22

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 08

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 22 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Quítale la sílaba inicial a las palabras señaladas y di la palabra que se forma del texto “La zarigüeya”	Ficha 26 Ficha 26a	
		Ruta Visual	Lee las palabras y relaciona a aquellas que llevan la siguiente estructura gue, gui, gan, guin, guel, guen	Ficha 23	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Escribe el nombre de las figuras completando	Ficha 24	

		con a, o, c, d, q, g.	
Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Crea oraciones con palabras con ga, go, gu, gue-gui; güe-güi y esríbelas en tu cuaderno.	Ficha 25

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 09

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 27 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Quítale la sílaba final, o medial a las palabras y díctala palabra que se forma.	Ficha 27	
		Ruta visual	Lee las palabras en voz alta, en voz baja y copia aquellas que tienen cuatro sílabas.	Ficha 28	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Dibuja en el aire las letras que forman los grupos consonánticos br, luego sobre espuma de afeitar y cópialas	Espuma de afeitar cuaderno	

		correctamente	
		en el	
		cuaderno,	
		haciendo uso	
		del triple	
		renglón.	
Léxico- ortográfico	Ortografía contextual	Copia al dictado	Ficha 29
		oraciones con	
		palabras que	
		contengan	
		sílabas con g-	
		j; gue-gui;	
		güe-güi.	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 10

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 29 de setiembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Coloca la sílaba señalada antes de la sílaba escrita y di la palabra que se forma. (adicionar sílabas en posición inicial)	Ficha 30	
		Ruta visual	Lee textos breves con palabras que contengan sílabas con g; gue-gui; güe-güi.	Ficha 31	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Modela los grupos consonántico “br” y “bl” en plastelina y	Plastilina cartulina	

		pégala sobre una cartulina respetando el triple renglón.	
Léxico ortográfico	Ortografía contextual	Lee y relaciona con el dibujo las palabras escritas con g; gue-gui; güe- güi	Tiras flash con palabras y dibujos

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 11

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 11 de octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Auméntale una sílaba a la sílaba que se indica y di la palabra que se forma (adicionar sílabas en posición final).		
		Ruta visual	Lee el texto “El cuento de la g”, encierra las palabras que tengan gu - gue - gui y dibújalas.	Ficha 31a	
Escritura	Grafomotor	Forma de la letra	Traza guirnaldas sobre el triple renglón combinando el trazo de los grupos	Ficha 32	

		consonánticos	
		br y bl.	
Léxico ortográfico	Ortografía contextual	Lee pseudopalabras con ga, go, gu; gue-gui; güe- güi. y escribelas ordenadamente para que se conviertan en palabras con sentido.	Ficha 33

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 12

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 13 de octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Agrega una sílaba entre las sílabas escritas y di la palabra que se forma (adicionar sílabas en posición medial)	Ficha 34	
		Ruta visual	Lee el listado de palabras frecuentes.	Ficha 35	
Escritura	Grafomotor	Velocidad en la copia	Copia de un cartel palabras con br y bl, en un minuto y	Ficha 36	

		sin deformar la letra.	
Léxico - ortográfico	Ortografía contextual	Escribe oraciones utilizando palabras con g-j; gue-gui; güe-güi y léelas en voz alta.	Ficha 37

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 13

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 18 de octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Di el sonido de las letras elegidas en una sopa de letras.	Cajita con letras sueltas (sopa de letras)	
		Ruta visual	Lee parejas de palabras, encuentra la sílaba que se repite entre ellas, y con esa sílaba crea una nueva palabra.	Ficha 38	
Escritura	Grafomotor	Velocidad en la copia	Copia el mayor número de oraciones con br y bl del texto “La bruja	Ficha 39	

		Esperanza”	
		en un	
		minuto.	
Léxico- ortográfico	Ortografía fonética	Ordena las sílabas y forma palabras, luego crea oraciones con las palabras formadas.	Ficha 40

Elaboración propi

PLAN DE SESIÓN N° 14

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 20 de octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Escucha los sonidos, únelos mentalmente y menciona la palabra que se forma.		
		Ruta visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras ccv. (br – bl)	Ficha 41	
Escritura	Grafomotor	Velocidad en la copia	Ordena oraciones de palabras con br y cópialas en el triple renglón, lo más rápido que puedas.	Ficha 42	
	Léxico -	Ortografía	Completa la	Ficha 43	

ortográfico	contextual	oración para que tenga sentido, colocando el número de la palabra que le corresponda y que contengan las sílabas gue, gui, go, ga, gu.
-------------	------------	--

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 15

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 25 de octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Crea palabras que se relacionen con los dibujos mostrados.	Tiras flash	
		Ruta visual	Lee sílabas siguiendo las estructuras ccv, ccvc.	Ficha 44	
Escritura	Léxico - ortográfico	Ortografía contextual	Observa los dibujos y escribe la palabra que le corresponda utilizando sílabas con br y bl	Ficha 45	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 16

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 27 de octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Nombra cosas que contenga las vocales señaladas, no importa en qué posición se encuentren.		
		Ruta visual	Lee las palabras con br y bl del texto. “La bruja Esperanza”. Estructura ccv.	Texto. “La bruja Esperanza”	
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía contextual	Copia palabras frecuentes con ga, go, gui, gue, gu del texto: “La fiesta”	Texto “La fiesta” Ficha 45a	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 17

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 29 de Octubre del 2016

Hora de inicio: 4:00pm

Término: 4:45pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Escucha los fonemas, cuéntalos y relaciona el número a figuras que tengan el mismo número de fonemas.	Figuras	
		Ruta visual	Busca en el diccionario palabras con br, bl y estructura silábica ccv, luego cópialas en el cuaderno.	Diccionario Cuaderno	
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía fonética	Identifica las palabras que han sido inventadas en la lista de palabras y cópialas correctamente	Ficha 46	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 18

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 8 de noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:4 5pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Cambia la posición de los fonemas en palabras dadas y crea nuevas palabras extraídas de los textos: “La bruja Pitiribruja” y “El ratón Blas”	Ficha 47	
		Ruta visual	Relaciona palabras con br y bl.	Ficha 48	
Escritura	Léxico - ortográfico	Ortografía reglada	Elige la palabra precisa para que la	Ficha 49	

oración

tenga

sentido.

Palabras

con

gue/gui;

güe/güi

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 19

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 10 de noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Adivina la palabra que se forma al escuchar los 7 u 8 fonemas sueltos.		
		Ruta visual	Lee las frases incompletas.	Ficha 50	
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía contextual	Lee el texto “Nana de la cigüeña” y crea 5 oraciones sobre el contenido.	Ficha 51	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 20

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 15 de Noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Di el nombre de la letra al escuchar los fonemas sueltas.		
		Ruta visual	Identifica familia de palabras de los sustantivos del texto “La Bruja Esperanza”	Texto “La Bruja Esperanza”	
Escritura	Léxico - ortográfico	Ortografía fonética	Escribe al dictado el texto “Miss bruja” con palabras que contengan sílabas con br y bl.	Ficha 52	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 21

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 17 de noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Reproduce el sonido de los fonemas que conforman cada palabra señalada.	Ficha 53	
		Ruta visual	Lee palabras con br y bl.	Ficha 54	
Escritura	Léxico - ortográfico	Ortografía contextual	Escribe palabras con g, gue, gui. güi. güe br y br de acuerdo al dictado fonético.		

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 22

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 22 de Noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Di la palabra que se forma al escuchar la secuencia de fonemas.		
		Ruta visual	Lee las palabras y rodea la que se relacione con el dibujo. Estructuras, cvc, cvv, cvvc.	Ficha 55	
Escritura	Léxico-ortográfico	Ortografía fonética	Escribe palabras de acuerdo al dictado fonético. Lectura de textos de su libro de comunicación.		

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 23

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 25 de noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Cuenta los fonemas que tienen las palabras señaladas.		
		Ruta visual	Lee las palabras de los dibujos mostrados y crea una pequeña historia con algunas de ellas en tu cuaderno.	Ficha 56	
Escritura	Léxico - ortográfico	Ortografía fonética	Completa palabras escribiendo las letras g y j según corresponda.	Ficha 58	

Elaboración propia

PLAN DE SESIÓN N° 24

Nombre : Andrea

Especialista : Milagros Saldarriaga Herrera Fecha : 29 de noviembre del 2016

Hora de inicio: 4:00 pm

Término: 4:45 pm

Área	Procesos	Componente	Actividad	Materiales	Observaciones
Lectura	Léxico	Ruta fonológica	Cambia la posición de las letras en el texto “lecturas misteriosas” y léelo correctamente.	Ficha 57	
		Ruta visual	Busca en el diccionario palabras con gue, gui. güi. güe y lee su significado.	Diccionario Cuaderno.	
Escritura	Léxico - ortográfico	Ortografía reglada	Copia las palabras con gr, gl. g gue, gui. güi. güe encontradas en el diccionario.		

Elaboración propia

Apéndice G

Modelos de hojas aplicadas en la intervención

Ficha 1

Lee sílabas siguiendo las estructuras cv, vc

ja	to	me	na
ge	gi	so	ta
po	ji	ki	ci
ju	ga	no	me
ta	ye	si	mo
ne	ta	te	se
ce	ge	go	gu
be	vu	zu	vo
nu	me	ta	gi

ci	ge	ju	mo
ja	to	se	ni
ne	ñu	gi	ci
lo	ce	na	go
pu	ga	ci	ñe
ce	ge	to	bu
gu	to	gi	jo
ci	bo	bi	zu
nu	gi	ño	ge

no	ce	go	yu
mo	ta	ki	lli
gu	co	gi	ve
le	mu	ma	vi
co	ño	ju	yo
tu	jo	gi	llu
ha	ge	gu	je
gi	llo	gu	gi

an	es	el	is
ul	el	il	ar
ir	en	an	es
ar	ar	an	li
is	in	el	ur
ol	es	un	ar
is	ol	el	ul
an	or	un	er
il	es	ul	on

on	es	as	un
ac	er	ol	er
al	is	oc	os
or	ir	on	ir
ur	in	ur	el
as	ec	is	an
ic	en	ic	uc
es	ar	or	ul
ar	il	us	is

ac	al	uc	ec
ad	an	un	us
up	is	os	op
ed	as	on	ec
il	el	ec	ud
in	ed	es	en
ac	is	os	ic
id	uc	id	ul
il	el	es	ol

Ficha 2

Lee pseudopalabras (con j - g) y conviértelas en palabras con sentido.

garelo

Miliguena

guejutes

sogui

rraguita

roguerre

guilaá

mirohorgue

Ficha 3

Texto “Los regalos de Miguelina”

Los regalos de Miguelina

Hoy, Miguelina cumple siete años. Como ella está agripada, Galo ha ido a visitarla llevándole los regalos de sus amigos del aula.

-¡Feliz cumpleaños Miguelina! Aquí te traigo una sorpresa.

-¿Qué obsequio tan enorme! ¿Qué será?

-¡Ábrelo y verás!

Miguelina abrió el regalo y, efectivamente, encontró una caja llena de sorpresas.

-Oye, Galo, aquí hay muchas cosas: un gato de peluche, una gorra y un guante de béisbol, una hamaca con dibujos de la selva, un vaso con la cara de Garfield, un frasco de gomas dulces ¡Cuántas cosas!

-¿Te gustan nuestros regalos Miguelina?

-¡Claro que sí, Galo! Gracias, tú y mis amigos del colegio son muy lindos.

-Todos desean que pases un bonito día y que te mejores pronto.

Galo se quedó pensando un rato y le dijo:

-Oye, Miguelina, ¿Quieres ver el desfile de Fiestas Patrias? Mis papás me llevarán a verlo el 29 de Julio. ¡Vamos di que sí!

¡Ya sabes cómo nos gusta ver a los caballos y a los soldados cuando marchan derechitos, todos igualitos!

-Ya, pues –contestó Miguelina- Además, aprovecharemos para comer algodón dulce, y si ya estoy sana tomaremos helados.

-¡Umm, qué rico!- exclamó Galo. Imaginando un cremoso helado de guanábana.

-Las Fiestas Patrias son muy lindas – pensó Miguelina. Bueno, entonces así quedamos. Ya me tengo que ir.

-Que te mejores pronto Miguelina, mañana te llamaré.

-Gracias Galo, tu visita me ha hecho bien, ya me siento mejor. Saluda a los amigos del salón y agradéceles de mi parte



Ficha 4

Reproduce el sonido de las letras que conforman las sílabas: (cv, vc)

ja	to	me	na
ge	gi	so	ta
po	ji	ki	ci
ju	ga	no	me
ta	ye	si	mo
ne	ta	te	se
ce	ge	go	gu
be	vu	zu	vo
nu	me	ta	gi

ci	ge	ju	mo
ja	to	se	ni
ne	ñu	gi	ci
lo	ce	na	go
pu	ga	ci	ñe
ce	ge	to	bu
gu	to	gi	jo

ci	bo	bi	zu
nu	gi	ño	ge

no	ce	go	yu
mo	ta	ki	lli
gu	co	gi	ve
le	mu	ma	vi
co	ño	ju	yo
tu	jo	gi	llu
ha	ge	gu	je
gi	llo	gu	gi

Ficha 5

Lee sílabas siguiendo las estructuras cv, vc e identifica las palabras que tengan estas estructuras en el texto “Los regalos de Miguelina”.

ja	go	ge	ga
ge	gi	go	ja
go	ji	ji	gi
ju	ga	go	ge
ga	je	gi	jo
ge	ja	ge	je
ju	ge	go	gu
je	gu	ju	jo
gu	ge	ga	gi

gi	ge	gu	go
ja	jo	ge	ji
ge	gu	gi	gi
go	ge	ga	go
ju	ga	gi	ge
gue	ge	go	gu
gu	go	gui	jo

go	gue	gu	gue
jo	ja	gui	gi
gue	go	gi	ge
ge	gu	ga	gi
go	gui	ju	gui
ju	jo	gi	ju
ga	ge	gu	je
gi	gui	gue	ju
gu	go	gui	gui

Ficha 6

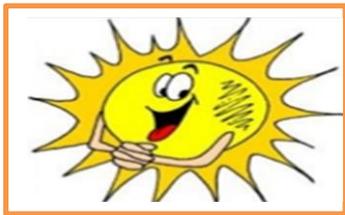
Asocia figuras según el número de sílabas que contengan.



1



2



3



2



3



2

Ficha 7

Lee sílabas siguiendo las estructuras cv, cvv.

Identifica en el texto palabras que tengan las estructuras señaladas y
escribelas en tu cuaderno.

ga	go	ge	ga
ge	gi	go	ja
go	ji	ji	gi
ju	ga	go	ge
ga	je	gi	jo
ge	ja	ge	je
ju	ge	go	gu
je	gu	ju	jo
gu	ge	ga	gi

gi	ge	gu	go
ja	jo	ge	ji
ge	gu	gi	gi
go	ge	ga	go
ju	ga	gi	ge

gue	ge	go	gu
gu	go	gui	jo
gi	ge	gi	ju
gu	gui	go	gue

go	gue	gu	gue
jo	ja	gui	gi
gue	go	gi	ge
ge	gu	ga	gi
go	gui	ju	gui
ju	jo	gi	ju
ga	ge	gu	je
gi	gui	gue	ju
gu	go	gui	gui

Ficha 8

Lee y copia sílabas con las estructuras cv, cvc, cvv, con g y otras letras en el cuaderno.

jar	gon	gel	ga
ge	gi	go	ja
gon	jis	ji	gi
ju	ga	gol	ge
ga	je	gi	jo
ge	ja	ge	je
jun	ge	go	gu
je	gu	jus	jon
gus	gen	ga	gi

gi	ge	gu	go
jar	jo	ger	ji
ge	gu	gi	gi
go	ge	ga	gon
ju	ga	gil	ge
gue	ge	go	gu

gu	gol	gui	jo
gi	ger	gi	ju
gur	gui	go	gue

go	gue	gu	gue
jon	jan	gui	gi
gue	go	gil	ge
ge	gu	ga	gin
go	gui	ju	gui
ju	jon	gi	jul
ga	gel	gu	je
gir	gui	gue	jun
gu	go	gui	gui

Ficha 9

Cuenta el número de sílabas que contengan las figuras y escribe el número.

Miguelina

Gitano

Agitado

Obsequio

Guante

Igualitos

Guirnalda

Guanábana

Gemelos.

Ficha 10

Identifica en el texto “Los regalos de Miguelina” las palabras que tengan las estructuras ccv.

Los regalos de Miguelina

Hoy, Miguelina cumple siete años. Como ella está agripada, Galo ha ido a visitarla llevándole los regalos de sus amigos del aula.

-¡Feliz cumpleaños Miguelina! Aquí te traigo una sorpresa.

_¿Qué obsequio tan enorme! ¿Qué será?

-¡Ábrelo y verás!

Miguelina abrió el regalo y, efectivamente, encontró una caja llena de sorpresas.

-Oye, Galo, aquí hay muchas cosas: un gato de peluche, una gorra y un guante de béisbol, una hamaca con dibujos de la selva, un vaso con la cara de Garfield, un frasco de gomas dulces ¡Cuántas cosas!

-¿Te gustan nuestros regalos Miguelina?

-¡Claro que sí, Galo! Gracias, tú y mis amigos del colegio son muy lindos.

-Todos desean que pases un bonito día y que te mejores pronto.

Galo se quedó pensando un rato y le dijo:

-Oye, Miguelina, ¿Quieres ver el desfile de Fiestas Patrias? Mis papás me llevarán a verlo el 29 de Julio. ¡Vamos di que sí!

¡Ya sabes cómo nos gusta ver a los caballos y a los soldados cuando marchan derechitos, todos igualitos!

-Ya, pues –contestó Miguelina- Además, aprovecharemos para comer algodón dulce, y si ya estoy sana tomaremos helados.

-¡Umm, qué rico!- exclamó Galo. Imaginando un cremoso helado de guanábana.

-Las Fiestas Patrias son muy lindas – pensó Miguelina. Bueno, entonces así quedamos. Ya me tengo que ir.

-Que te mejores pronto Miguelina, mañana te llamaré.



Ficha 11

Completa palabras de uso frecuente utilizando sílabas con j y g.

Al _____ dón

_____rrero

Mi _____lina

a _____jero

Ima _____nando

_____latina

_____anábana

an _____lito

I _____alitos

_____tarra

_____sta

ju _____te

Di _____

a _____jero

Ami _____

ho _____ra

_____ante

oru _____ga

Trai _____

_____lerno

A _____a

_____rrero

Man _____ra

_____tano

_____rnalda

_____amòn

Ficha12

Lee el texto “Una cigarra poco colaboradora”

Una cigarra poco colaboradora

La hormiga Guida juntaba comida para ayudar a su familia.

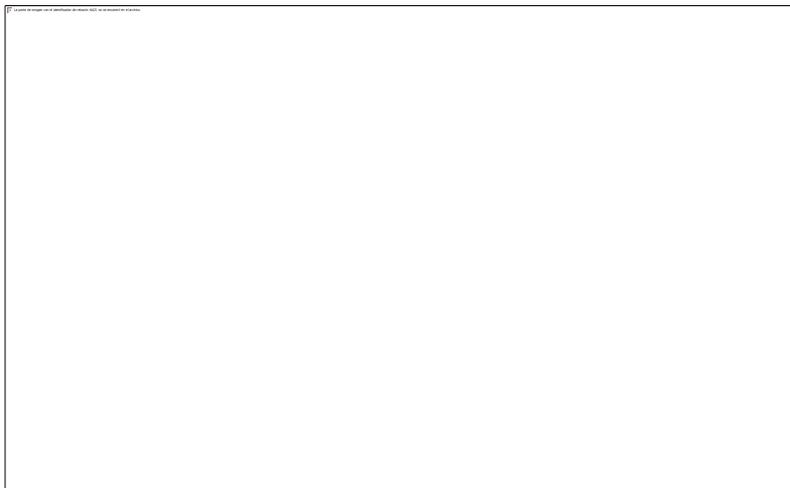
Mientras que la cigarra Miguela tocaba su guitarra cerca de los hongos y la lagunita.

-¿Por qué no me acompañas a la lagunita y me ayudas a recoger agüita?

– Le preguntó la hormiga Guida a la cigarra Miguela.

-No tengo tiempo.

Voy a esperar a mis amigos jilguero, gorrión y gusano para cantar y jugar un rato.



Ficha 13

Recorta el dibujo según el número de sílabas que contengan, vuelve a armarlo en tu cuaderno y escribe la palabra completa.



Ficha 14

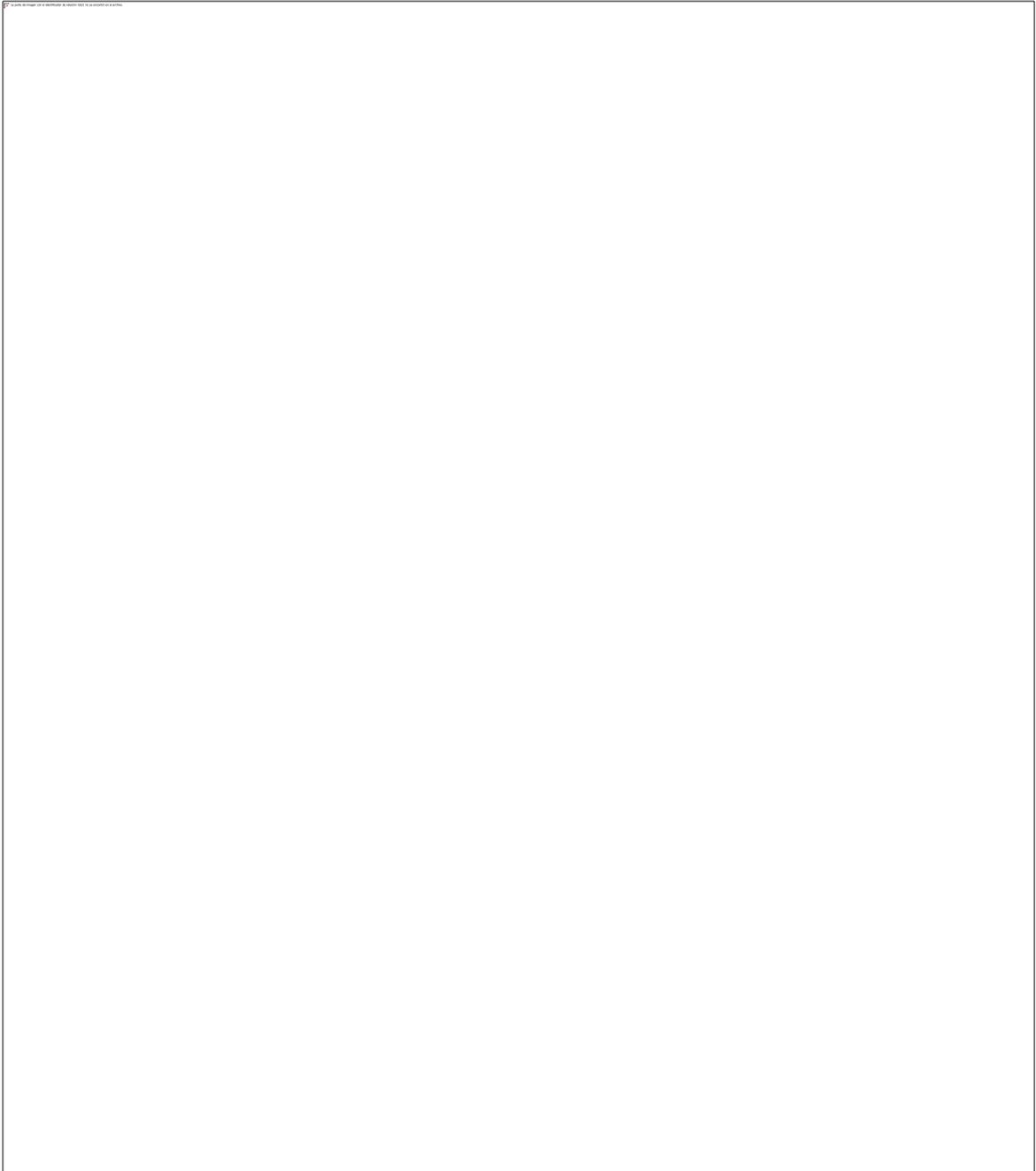
Lee sílabas siguiendo las estructuras cvv.

Identifica en el texto “Una cigarra poco colaboradora” las palabras que tengan estas estructuras y cópialas en el cuaderno.

gui	Gue	gue	gui
gue	Gui	gau	gae
juo	Gue	gao	joi
goe	Gae	gue	gui
gio	Gui	gui	jae
jue	Gui	jui	gui
gue	Gue	gue	guo
gau	Joi	gui	gei
giu	Gue	gui	gue

Ficha 15

Recorta las palabras frecuentes con g, léelas sepáralas en sílabas y pégalas en el cuaderno.



Ficha 16

Lee palabras y une aquellas que se relacionen con su diminutivo.

Gusano	0	0 guiñito
Hormiga	0	0 hoguerita
Margarita	0	0 manguerita
Guiso	0	0 jugueteito
Guerrero	0	0 gusanito
Guitarra	0	0 hormiguita
Juguete	0	0 margarita
Manguera	0	0 guisito
Águila	0	0 guerrerito
Guiño	0	0 guitarrita
Hoguera	0	0 aguili

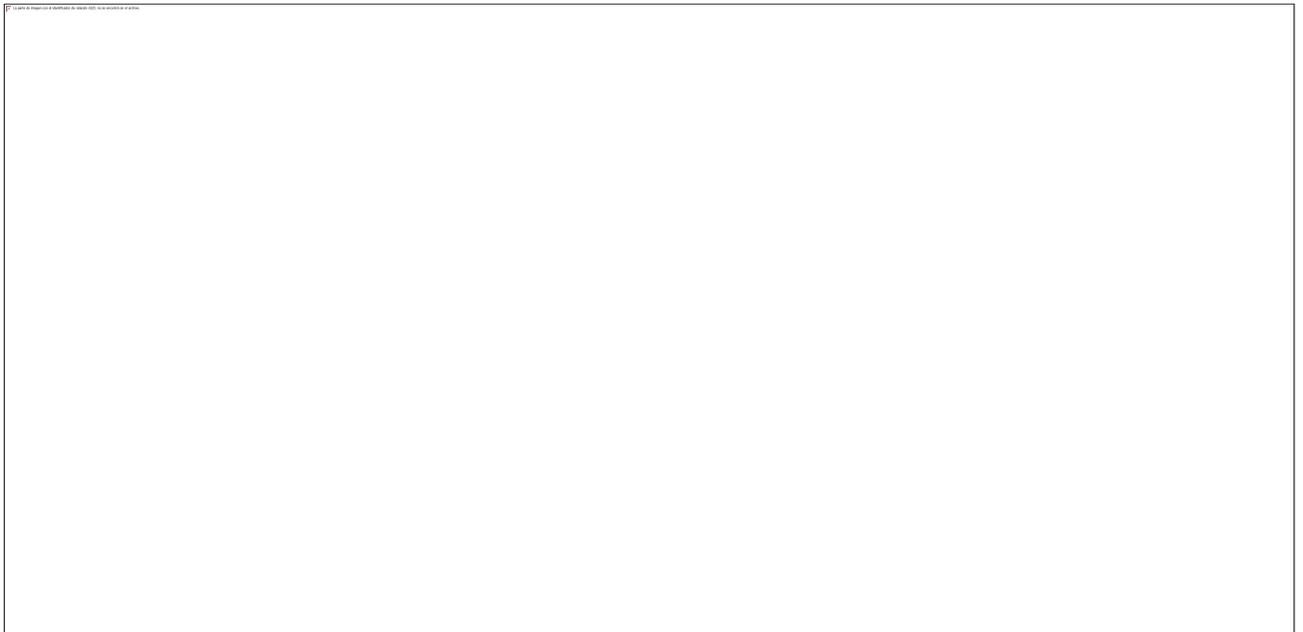
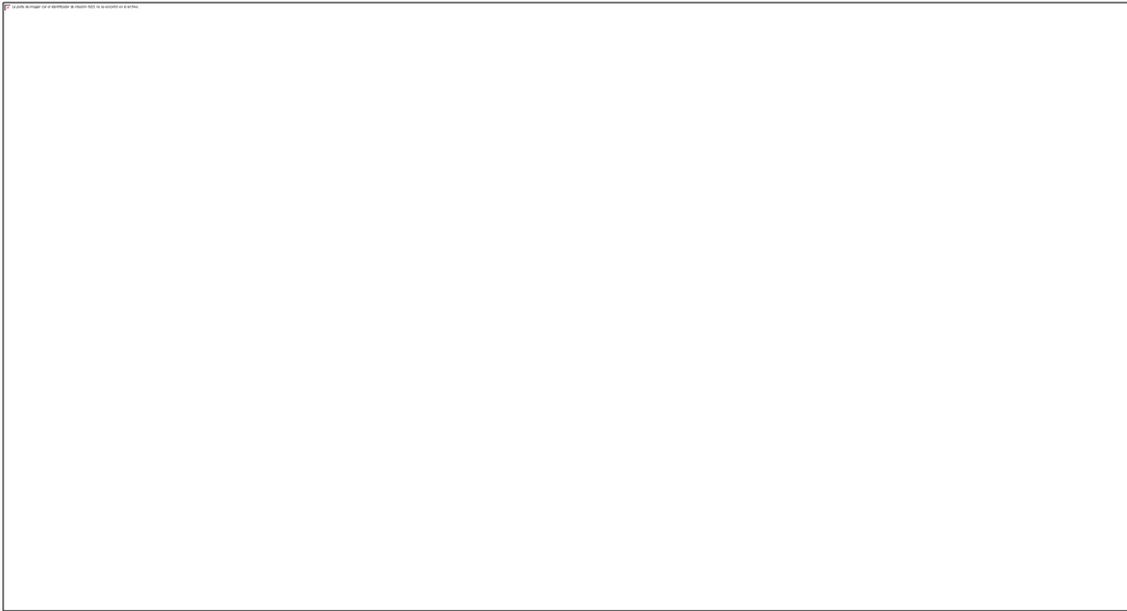
Ficha 17

Traza guirnaldas combinando el trazo de las letras a, o, d, q sobre el triple renglón y di el nombre de cada una de ellas al mismo tiempo que escribes.

Ficha 18

Copia la regla güe - güi y elabora un cartel con las reglas.

(incrementa el cartel anterior)



Ficha 19

Une silabas e identifica la palabra que se forma.

to - güen - un _____

lu - cho - a - gui _____

ría - gue - ju _____

ro - gue - rre _____

nal - guir - da _____

no - pin - güi _____

ta - a - güi _____

gue - man - ra _____

gua - len _____

güi- ta - len _____

Ficha 20

Lee el texto “Don Guille Agüero”, identifica las palabras que contenga güe. güi. y cópialas en el cuaderno .

Don Guille Agüero

Muy cerca del paragüero

vemos a don Guille Agüero.

Ha comenzado a llover,

pero el paragüitas del señor Agüero...

¡tiene seis agujer



Ficha 21

Lee y copia sílabas que tengan a, o, c, d, j, q con la estructura cv, vc, cvc, ccv, cvv.

ja	to	ge	ga
ge	gi	to	ta
po	ja	do	to
ju	ga	jo	ge
ta	yo	si	mo
ne	ta	te	se
ce	ge	go	gu
be	vu	zu	vo
nu	me	ta	gi

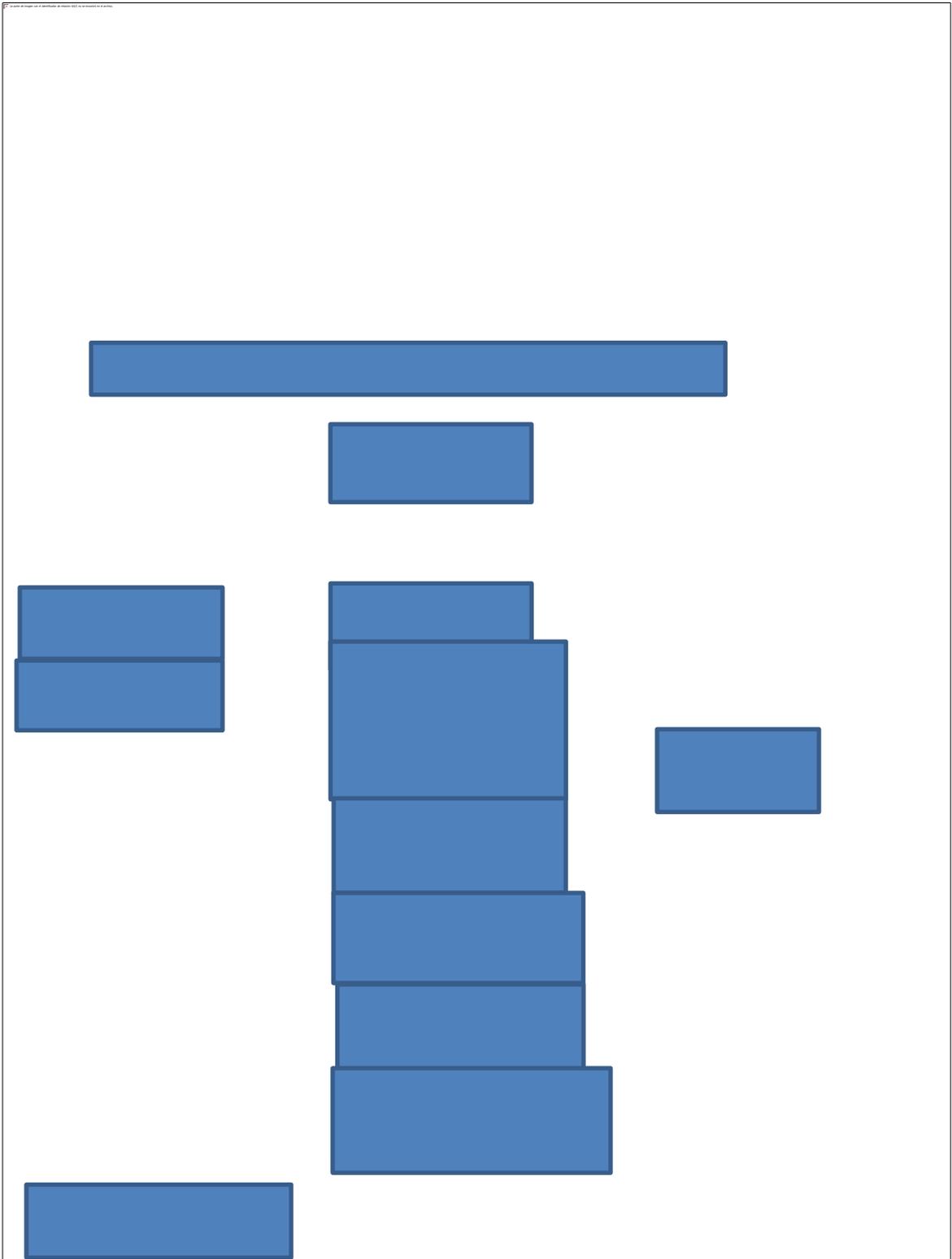
ci	ge	ju	mo
ja	to	se	ni
ne	ñu	gi	ci
lo	ce	na	go

pu	ga	ci	ñe
ce	ge	to	bu
gu	to	gi	jo
ci	bo	bi	zu
nu	gi	ño	ge

no	ce	go	yu
mo	ta	ki	lli
gu	co	gi	ve
le	mu	ma	vi
co	ño	ju	yo
tu	jo	gi	llu
ha	ge	gu	je
gi	llo	gu	gi

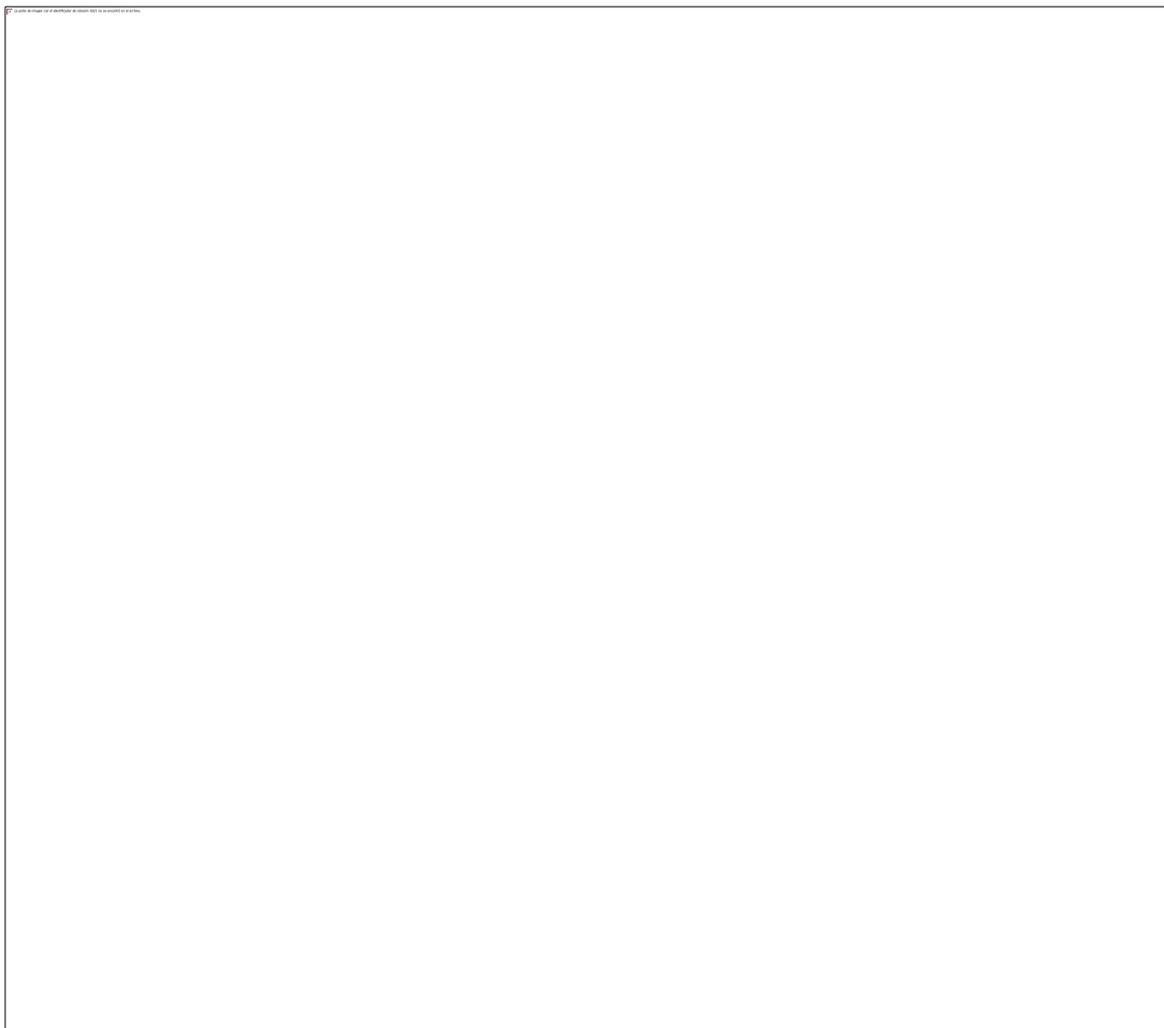
Ficha 22

Lee y copia palabras cortas con güe-güi.



Ficha 23

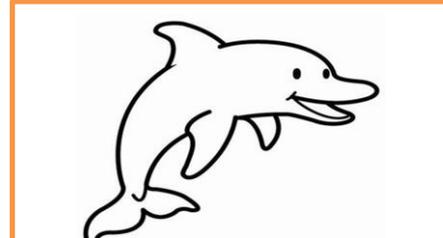
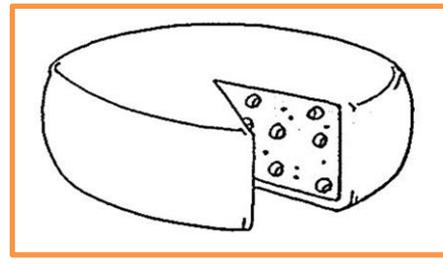
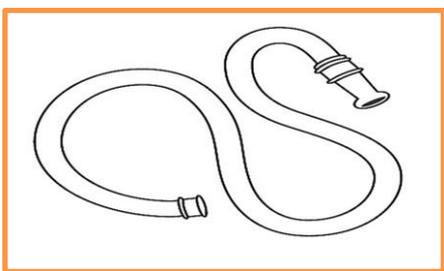
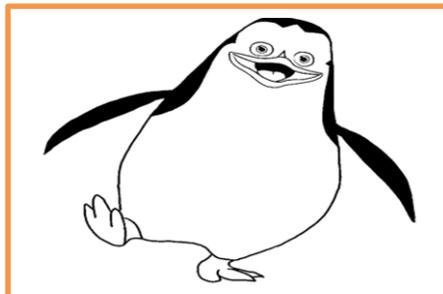
Lee y encierra de rojo las palabras con ga, go, gu, de azul las que tengan ge, gi y de verde las que tengan gan, guin, guel, guen.



gancho guinda unguento gente
gilguero ganso Miguel vengan ganzúa
gaucho gin ángel

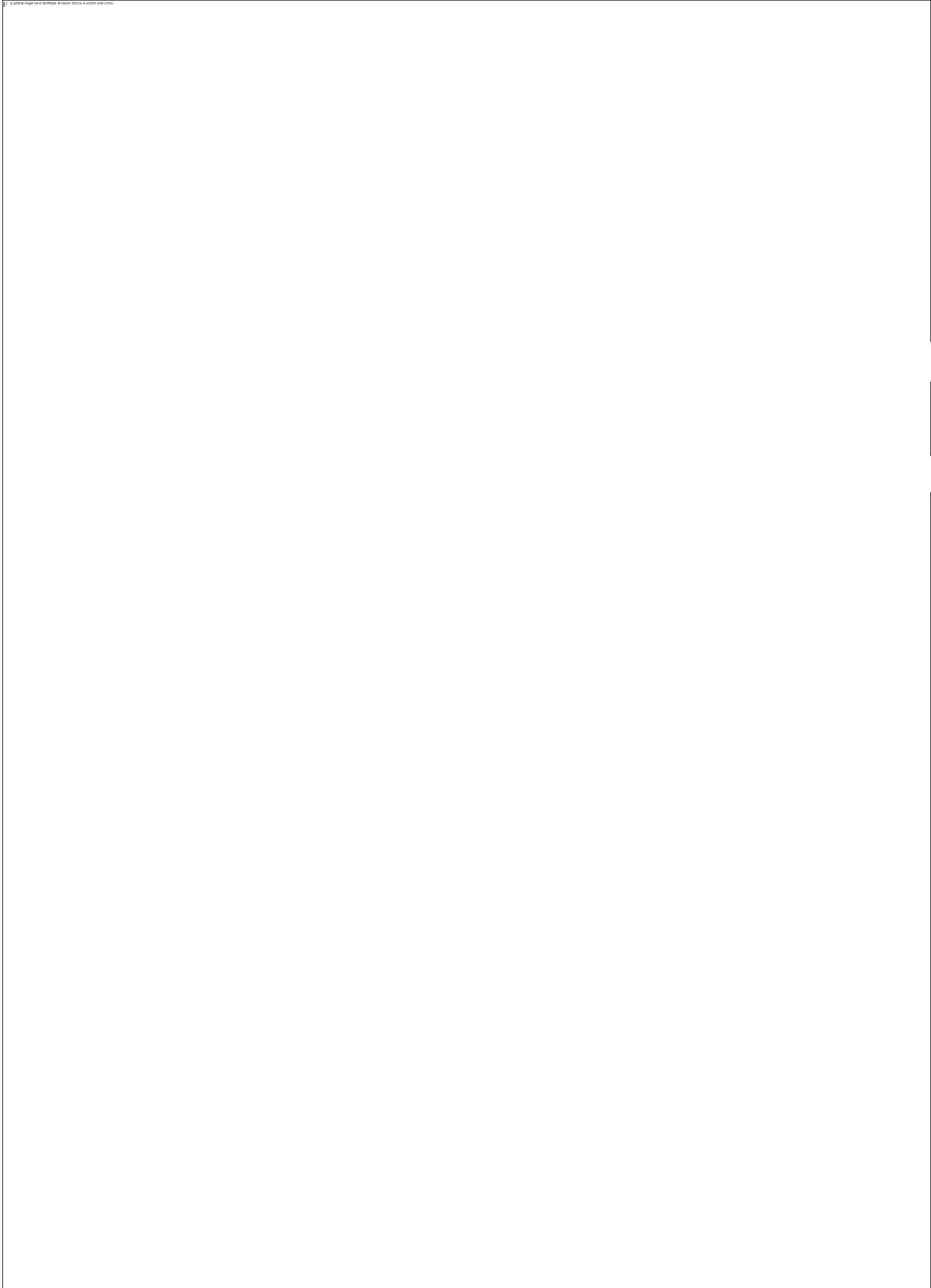
Ficha 24

Escribe el nombre de las figuras completando.



Ficha 25

Crea oraciones con palabras con g - j; gue-gui; güe-güi

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their sentences. The box is completely blank.

Ficha 26

Quítale la sílaba inicial a las palabras y di la palabra que se forma del texto. “La zarigüeya”

Hijitos _____

Zarigüeya _____

Bolsita _____

Comida _____

Favorita _____

Ratones _____

Insectos _____

Vegetales _____

También _____

Selva _____

Perú _____

Ficha 27

Quítale la sílaba medial a las palabras y di la palabra que se forma.

Hijitos

Zarigüeya

Bolsita

Comida

Favorita

Ratones

Insectos

Vegetales

Campeona

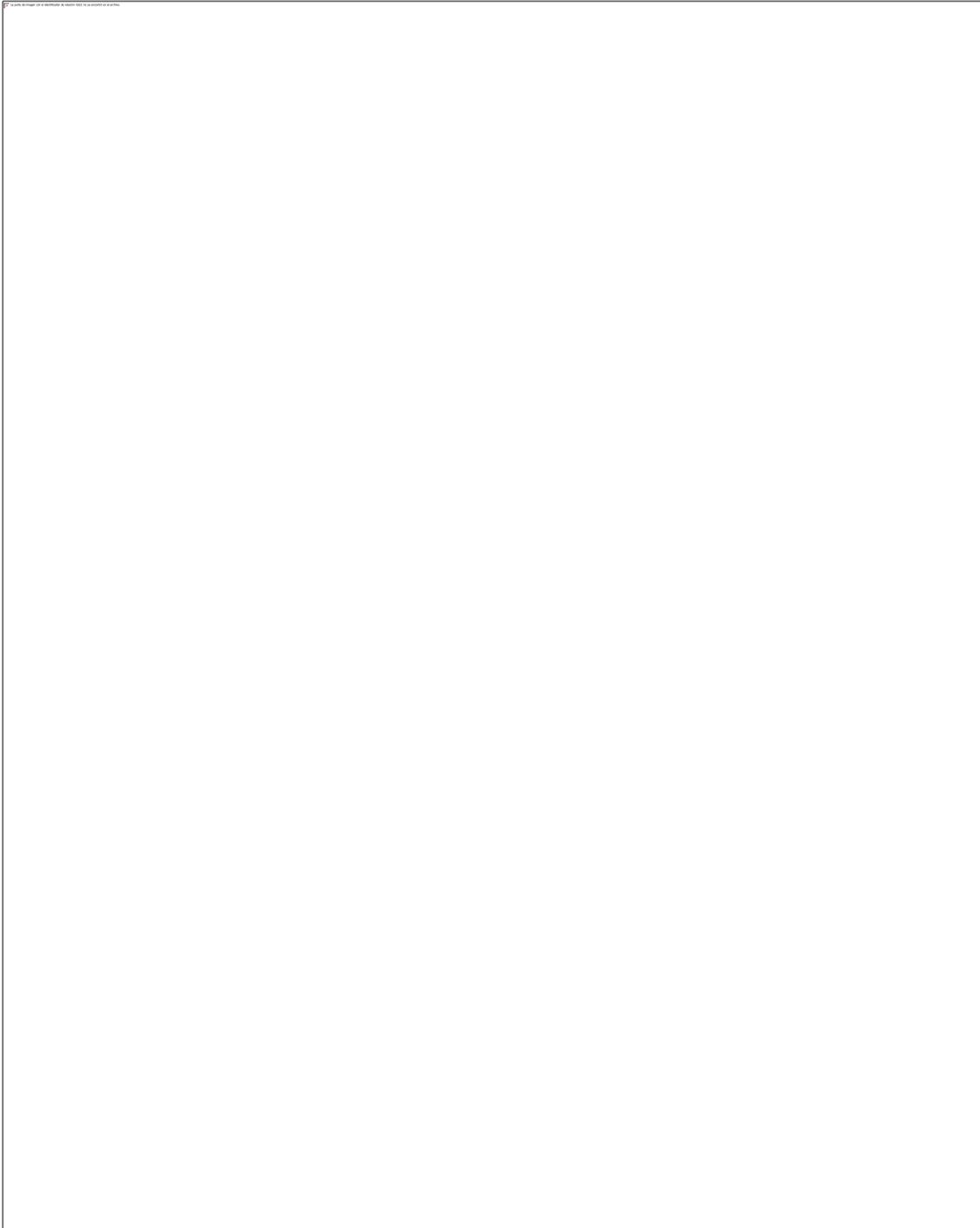
Salvada

Peruano

Solita

Ficha 28

Lee las palabras en voz alta y en voz baja y copia aquellas que tienen cuatro sílabas.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write the words they have identified as having four syllables.

Ficha 29

Copia al dictado oraciones con palabras que contengan sílabas con g-j,
gue-gui, güe-güi.

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

Ficha 30

Agrega una sílaba antes de la sílaba escrita y di la palabra que se forma

(adicionar sílabas en posición inicial)

labras _____

presa _____

sean _____

te _____

rra _____

guino _____

sectos _____

getales _____

melos _____

tarrita _____

lingue _____

so _____

raguero _____

Ficha 31

Lee textos breves con palabras que contengan sílabas con gue-gui; güe-güi.

En el mundo de los animales está la cigüeña. La cigüeña era amiga de la yegüita y les gustaban beber en un charco que estaba lleno de girasoles. Todas las tardes paseaban hasta el charco para beber agüita. Una tarde se encontraron a un pingüino y le dijo la cigüeña:

- ¿Pingüino, cómo puedes estar aquí con el calor que hace, si tu vives donde hay hielo?

El pingüino le respondió:

- El hielo del lugar donde vivo se ha derretido y estoy dentro de este charco para refrescarme.

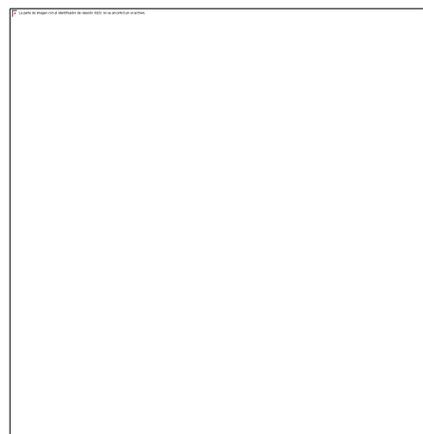
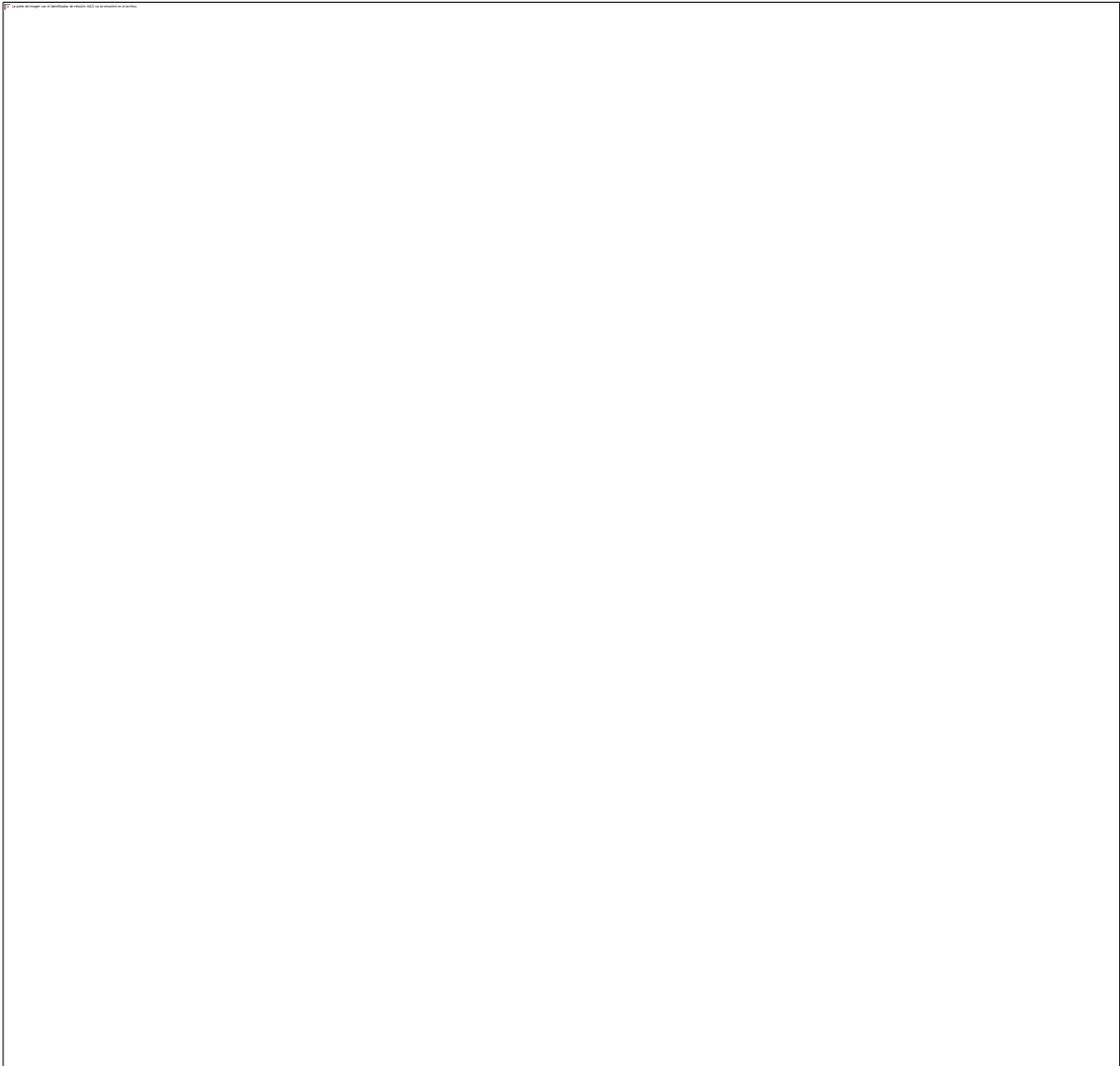
La cigüeña y la yegüita al ver tan triste y acalorado al pingüino le dijeron:

-Ven con nosotras, hemos tenido una idea que puede ayudarte.

La cigüeña, la yegüita y el pingüino se fueron juntos a casa. Una vez en casa, pusieron al pingüino dentro de una tina con un poco de hielo de la nevera. El pingüino no volvió a pasar calor. Los tres amigos vivieron felices.

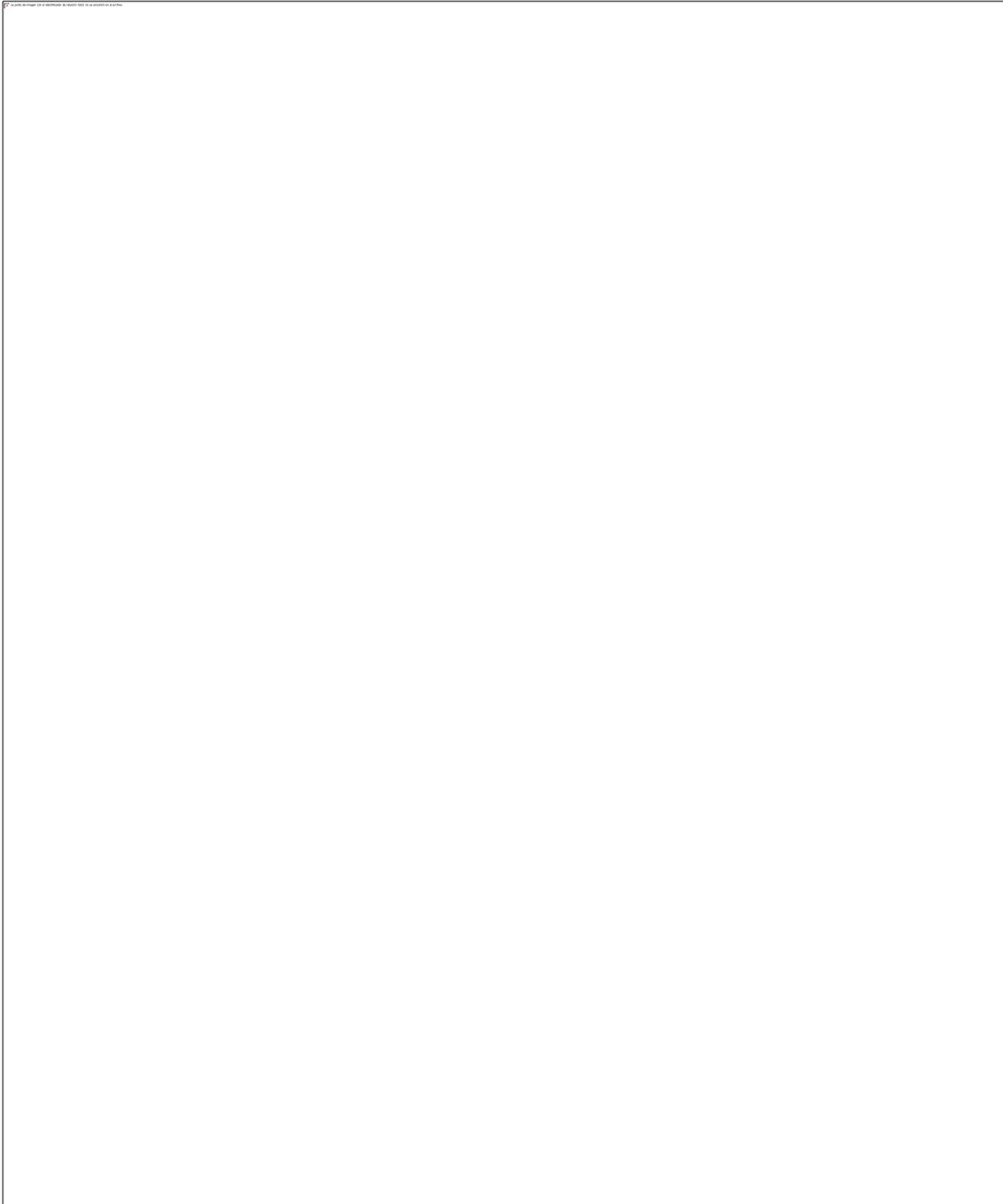
Ficha 31a

Lee el texto “El cuento de la g”, encierra las palabras que tengan gu - gue - gui y dibujalas.



Ficha 32

Traza guirnaldas combinando el trazo de los grupos consonánticos br y bl en el triple renglón.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to practice tracing the guirnalda (garland) pattern using the consonant groups 'br' and 'bl' on a three-line grid.

Ficha 33

Lee pseudopalabras con g-j; gue-gui; güe-güi. y escríbelas ordenadamente para que se conviertan en palabras con sentido.

jerogua	
güinopin	
guasrapa	
nagalli	
linbigüe	
guemanra	
tesgueju	
drigonalon	
veaguari	
Ñacigüe	

Ficha 34

Agrega una sílaba entre las sílabas escritas y di la palabra que se forma.
(adicionar sílabas en posición medial)

Ci		ña	
Man		ra	
Ju		tes	
Gui		rra	
Bi		gue	
A		ja	
A		rrida	
Se		do	
Pin		no	
A		jero	
Pa		guas	
A		a	
Len			
Lin		ta	
Jil		ro	

Ficha 35

Lee las siguientes palabras frecuentes.

Había	después	agujero
Hombre	día	caja
También	dibujo	feliz
Siempre	hasta	galleta
Iba	hay	gente
Vez	invierno	hora
Barco	verano	jefe
Arriba	primavera	jersey
Abajo	otoño	el
Además	yo	máquina
aquí	ya	marrón
allí	caballo	verde
bastante	escribir	rojo
bueno	autobús	azul
colegio	avión	blanco
así	sol	tiempo
ahora	balón	ciervo
amigo	juego	ahí
hoy	tiene	lugar
ayer	mañana	frío
entonces	lunes	noche

Ficha 35 a

Tacha las palabras mal escritas con gue-gui; güe-güi.y escríbelas correctamente.

gerrero	
ágila	
mangera	
hormigero	
cigueña	
paraguas	
bilingue	
Agüinaldo	
Migelito	
anguelito	
pedigeño	
vergenza	
persegido	
Següridad	

Ficha 36

Copia las palabras con br y bl que conozcas en un minuto sin deformar la letra.

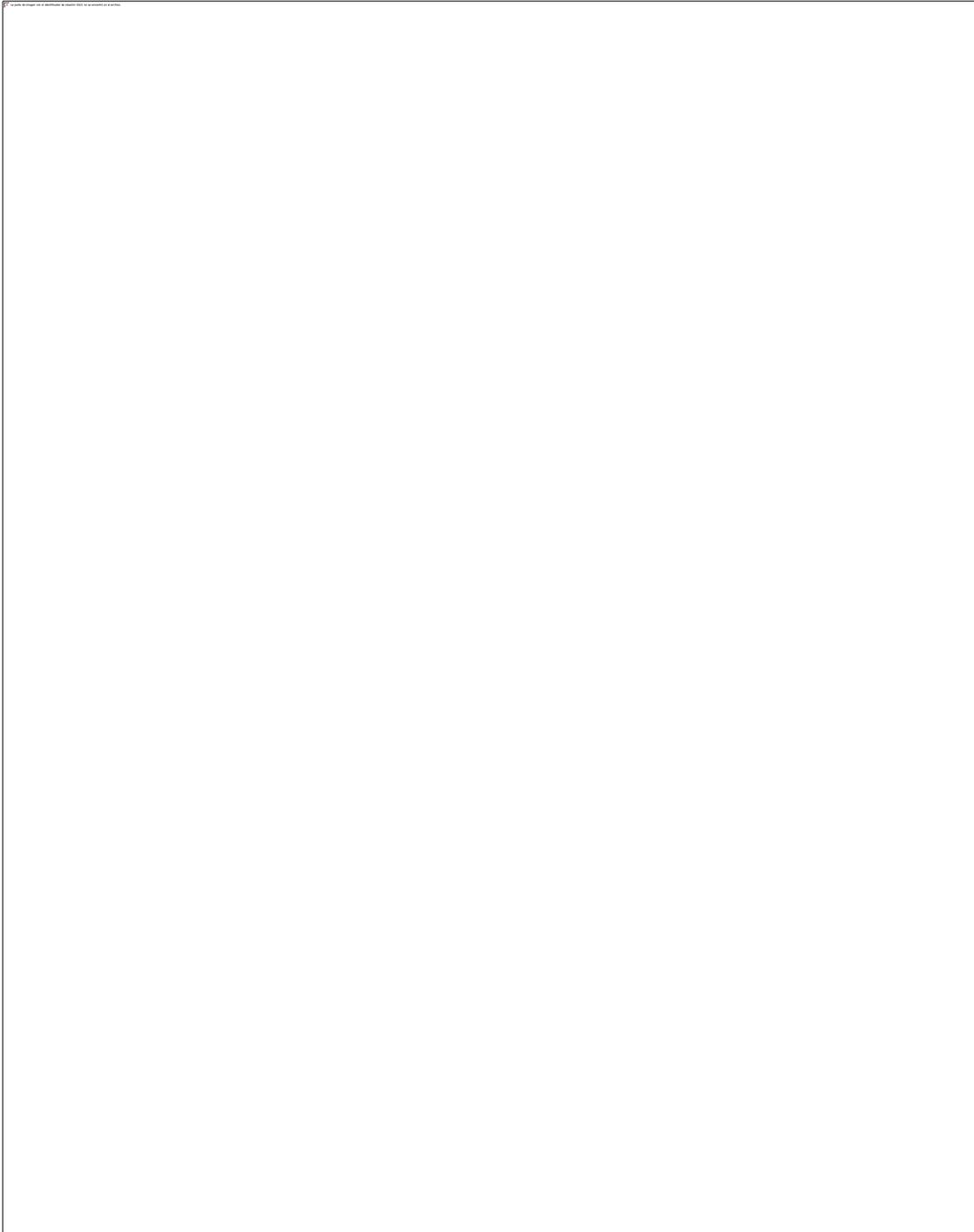
A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write the words they know containing the letters 'br' and 'bl' within a one-minute time limit.

Ficha 37

Escribe 5 oraciones utilizando palabras con g-j; gue-gui; güe-güi y léelas en voz alta.

Ficha 38

Lee parejas de palabras, encuentra la sílaba que se repite entre ellas, y con esa sílaba crea una nueva palabra.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answers to the exercise. The box is completely blank.

Ficha 39

Copia oraciones con br y bl del texto “La bruja Esperanza”.

La bruja Esperanza

Había una vez una bruja que siempre sonreía. Era amiga de todas las personas y animales en especial de los gatos y pajaritos. Además, tenía un nombre hermoso, se llamaba Esperanza.

Sus colegas, las brujas más grandes, pensaban que era una bruja feliz, así que la pusieron a prueba. Debía asistir a la escuela de brujas y, luego, hacer cuatro terribles hechizos que trajeran desdicha a las personas.

Esperanza fue al pueblo y allí pronunció las palabras mágicas para hacer llover:

¡Sinsarabín! Y aplaudió dos veces pero no cayó ni una gota de agua, sino flores y caramelos de miel.

En ese momento recordó un hechizo muy antiguo y convirtió en rana al príncipe de su país. Pero el príncipe se enamoró de una hermosa ranita y vivieron felices en el estanque.

-¡Esto no fallará!-pensó Esperanza y durmió por cien años a la princesa, y tuvo sueños tan hermosos que ya nunca quiso despertar.

Entonces Esperanza, con su más terrible hechizo, borró la memoria de todas las personas. Nadie recordó el odio ni la envidia, y en adelante todos se reían y se decían cosas amables.

¡Todos los hechizos de esperanza traían felicidad!

Esperanza decidió ser una bruja buena.

Ahora prepara la alegría. Pone en su caldero:

una cucharita de sol luminoso,
un pedacito de cielo,
una gotita de lluvia, una brisa de playa,



Ficha 40

Ordena las sílabas y forma palabras, luego crea 5 oraciones con las palabras formadas.

jabru	
gamia	
gimacas	
sabri	
guotian	
zohechi	
cesaprin	
endiavi	
dadlicife	
delanate	

Ficha 41

Lee sílabas siguiendo las estructuras ccv. (br – bl)

bra	blo	ble	bra
ble	bli	bro	bla
blo	bri	bli	bri
bru	bra	blo	ble
bra	bre	bli	blo
ble	bla	bre	ble
bre	ble	blo	bru
ble	blu	bru	bro
bru	ble	bra	bri

bri	ble	blu	blo
bra	blo	ble	bli
ble	bru	bli	bri
blo	bre	bra	bro
bru	bla	bri	bre
bre	ble	bro	bru
blu	blo	bli	bro
blu	bri	bro	bre

blo	ble	blo	blu
bro	bla	bli	bri
bru	bro	bri	bre
ble	bru	bla	bli
blo	bro	bru	bro
bru	bro	bli	bru
bra	bre	bru	ble
blo	bru	ble	blu
bri	blo	blu	bri

Ficha 42

Ordena palabras con br forma oraciones y cópialas en el triple renglón.

- Mi Bruno se hizo una herida Mi en el brazo hermano hizo

- era amiga bruja de Esperanza todas las brujas La

- debía cuatro terribles hechizos hacer Esperanza

- fue al bruja pueblo y la pronunció palabras las mágicas.

- cabra a tener cabritos La brincadores va

- sombrero porque el no tengo coloco sombrilla Me

- bruja el La en su guardó abrigo brazalete

Ficha 43

Completa la oración colocando el número de la palabra que le corresponda con las sílabas gue, gui, go, ga, gu.

Guillermo regó las plantas con una.....

1. juguetes

La puso cinco huevos en su nido.

2. manguera

Mi mamá preparó un delicioso.....

3. vergüenza

Robertito deja sus regados por todas partes.

4. bilingüe

Manuel es muy.....

5. cigüeña

El médico le recetó un

6. guiso

Miguelina se tomó toda el

7. pedigüño

Guido sabes dos idiomas, él es

8. ungüento

Ayer Renato pasó una gran

9. agüita

Ficha 44

Lee sílabas siguiendo las estructuras ccv ccvc

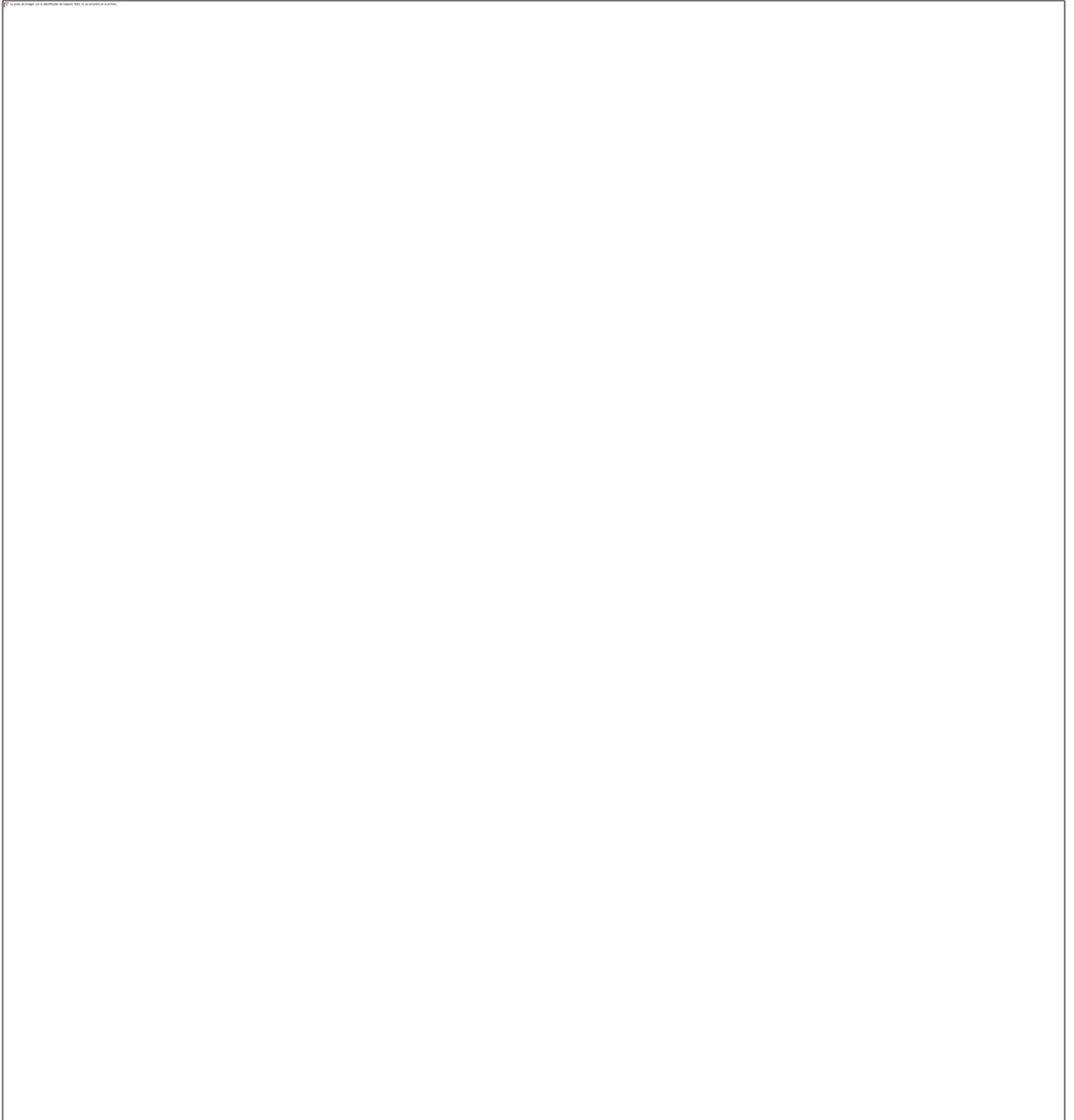
brar	blor	bler	brar
blen	blin	bron	blan
blor	bris	blis	bris
brul	bral	blol	blel
brar	brer	blir	blor
blen	blan	bren	blen
bres	bles	blos	brus
blel	blul	brul	brul
brur	bler	brar	brir

bri	ble	blu	blo
bra	blo	ble	bli
ble	bru	bli	bri
blo	bre	bra	bro
bru	bla	bri	bre
bre	ble	bro	bru
blu	blo	bli	bro
bri	bro	bri	blu
blu	bri	bro	bre

blor	bler	blor	blu
bron	bla	blin	brin
bru	bros	bris	bre
blel	bru	bla	blil
blor	bror	bru	bro
brus	bros	bli	bru
bral	bre	brul	ble
blor	bru	bler	blur
brin	blon	blus	bril

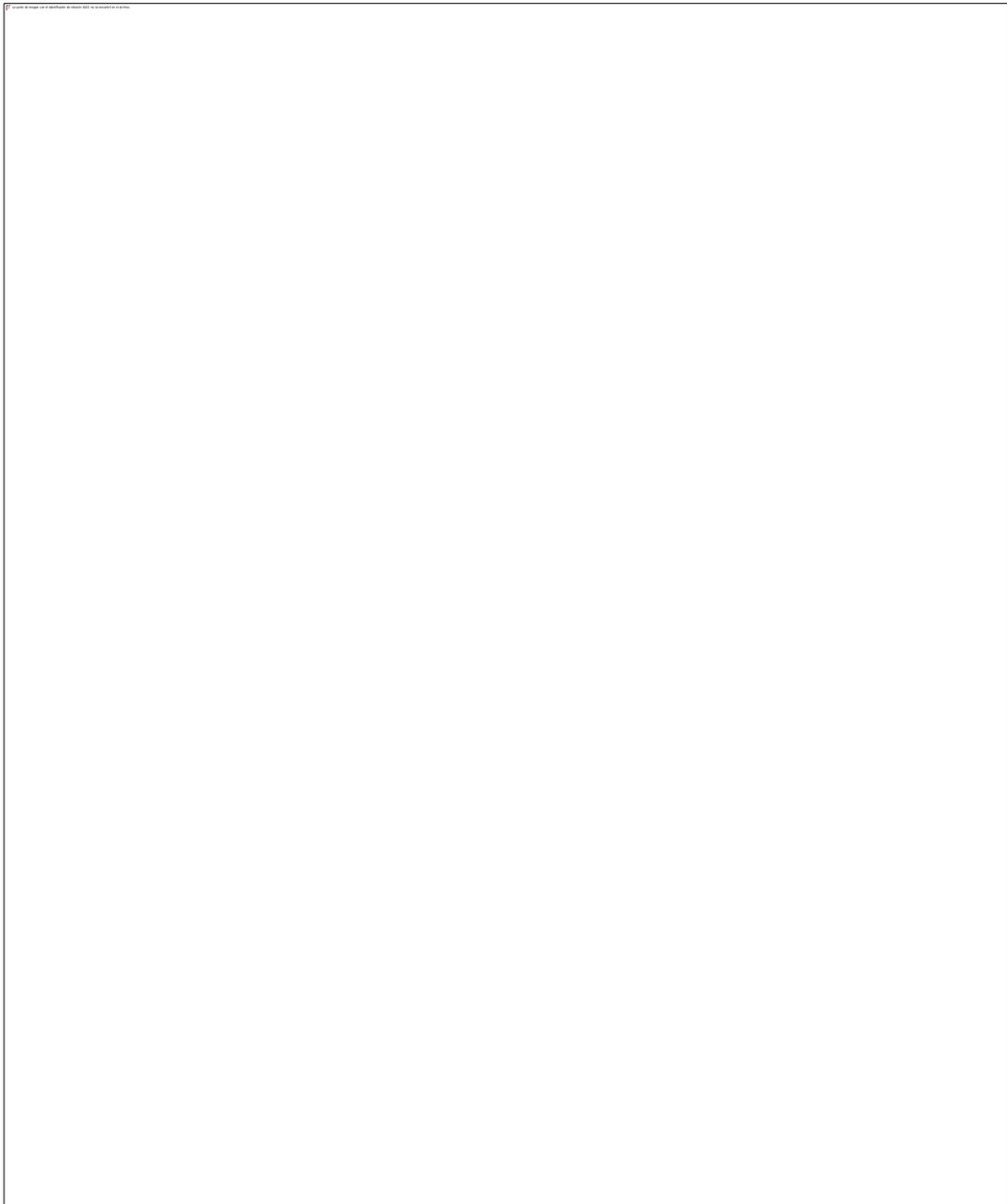
Ficha 45

Observa los dibujos y escribe palabras utilizando sílabas con br y bl



Ficha 45^a

Copia palabras frecuentes con ga, go, gui, gue, gu del texto.

La FiestaA large empty rectangular box with a thin black border, intended for copying words from the text 'La Fiesta' that contain the syllables ga, go, gui, gue, or gu.

Ficha 47

Cambia la posición de las sílabas y forma nuevas palabras extraídas de los textos: “La bruja Pitiribruja” y “El ratón Blas”

llanbrite	
sohermo	
eteganle	
baesco	
llocame	
tebraleza	
blotaes	
datapin	
damoco	
alesnima	
ñaraa	
jorme	

Ficha 48

Relaciona las palabras con br y bl a su significado.

hombro

Establecimiento comercial cuyo principal comercio es la venta de libros.

blusa

Conjunto de personas que viven en una región de poca extensión.

retablo

Prenda de vestir con la que se cubre la cabeza, ya sea del sol, del frío y que marca un estatus social.

sombrero

Obra de arte pintada o esculpida en madera, piedra o mármol que representa pasajes de la biblia.

pueblo

Parte del cuerpo donde se une el brazo con el tronco, está formado por huesos, músculos y ligamentos.

librería

Prenda de vestir femenina que cubre el cuerpo hasta la cintura o cadera con cuello y mangas que se cierra con botones.

Ficha 49

Elije la palabra precisa para que la oración tenga sentido.

legos- guiso - antiguos- cigüeña - juguetes – guitarra - pingüinos -
paraguas – manguera - vergüenza

Guillermo se golpeó con el

Miguelina fue a tienda de objetos

Braulio y Bricia sintieron mucha

La mamá de Agueda preparó una ensalada de pez

Roberto armó un pingüino con los de colores.

Los ancianitos del albergue hoy comieron un delicioso

Miguel y Gaelita pusieron la de cristal en su lugar.

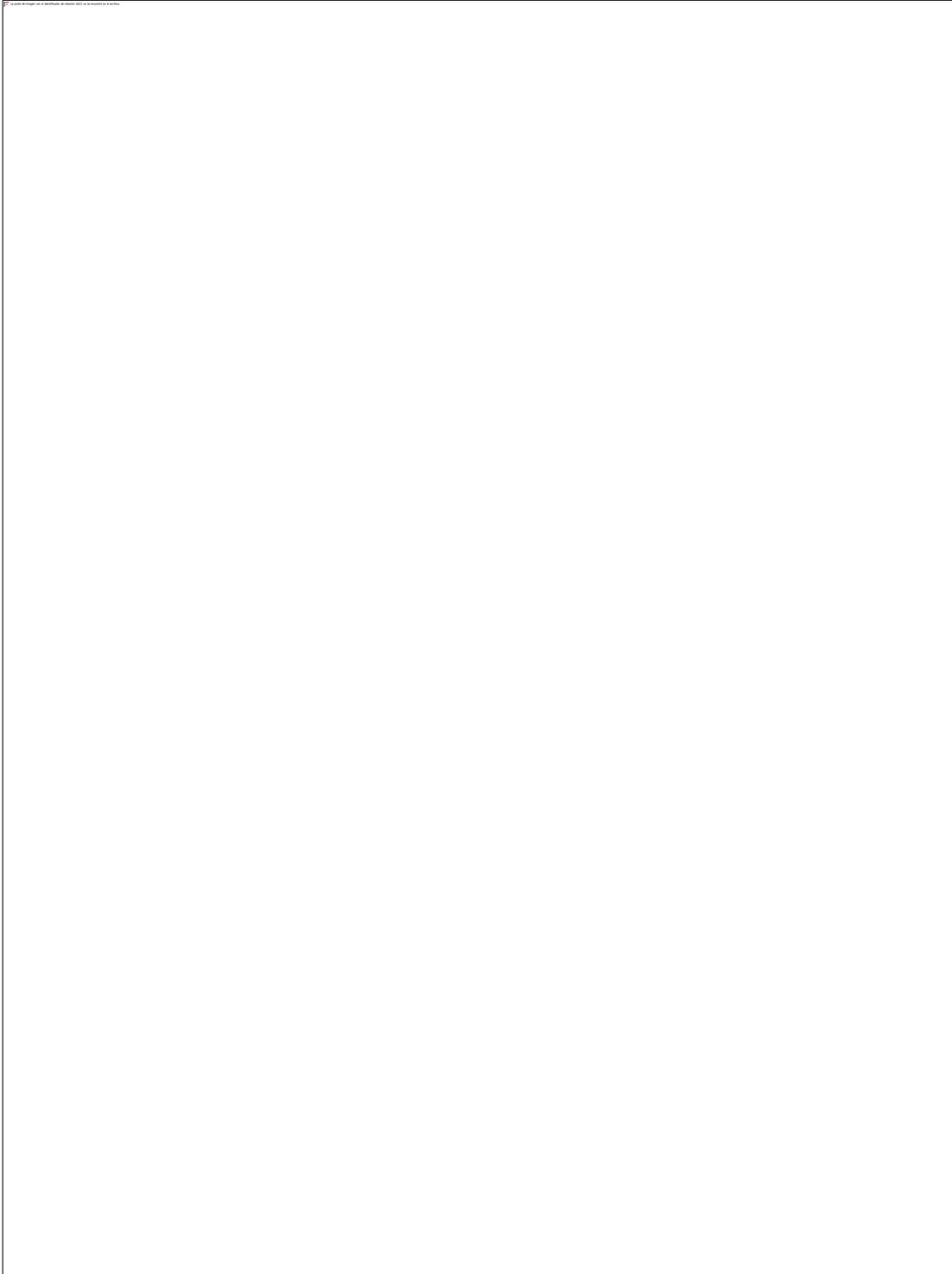
Mi mamá y yo fuimos a la tienda de

Todos los escucharon el concierto en el mar .

Ellos compraron el paraguas y la.....

Ficha 50

Lee las frases incompletas

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answers to the incomplete sentences.

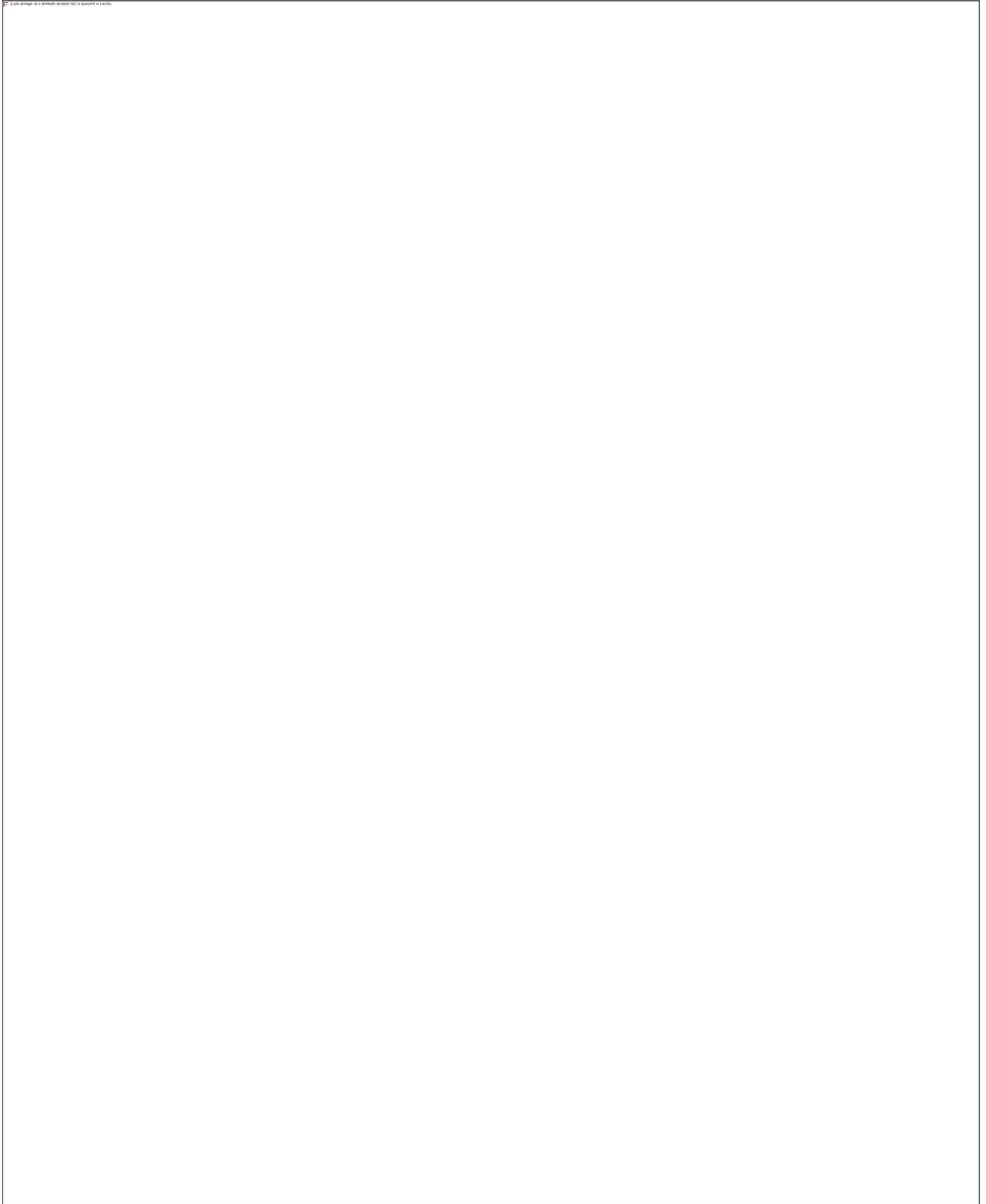
Ficha 50a

Pinta del mismo color las palabras con bl, br, gue, gui, güe, güi que tengan alguna relación.

brazalete	hechizo
plurilingüe	ánimo
manguera	plumas
blanquear	viejo
bruja	limpiar
vergüenza	pequeño
abrigo	idiomas
aguacero	control
cigüeña	frío
amiguito	regar
Antigüedad	luvia
guardia	pulsera

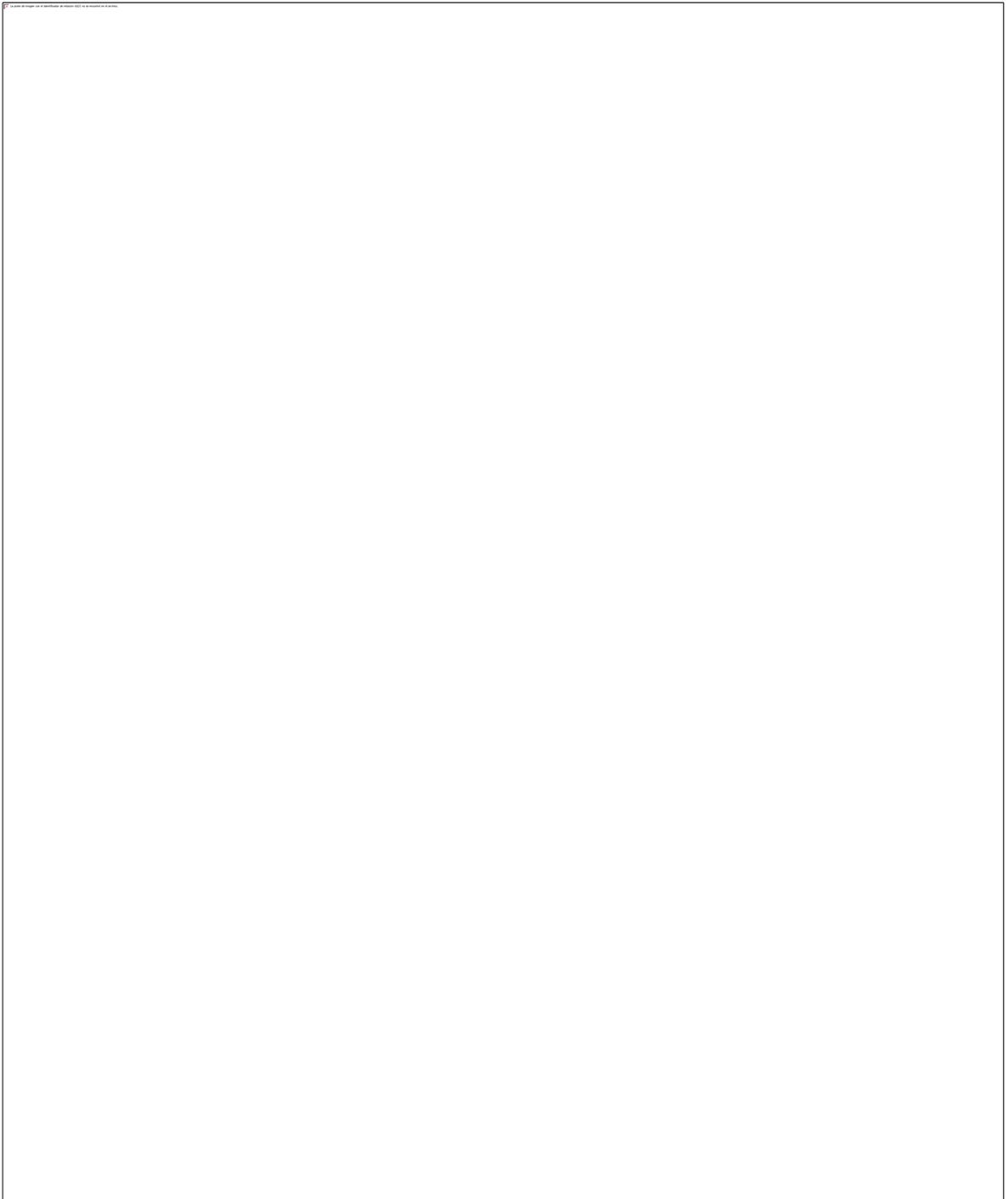
Ficha 51

Lee el texto “Nana de la cigüeña” y crea 5 oraciones sobre el contenido.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write five sentences based on the text "Nana de la cigüeña".

Ficha 52

Escribe al dictado el texto “Miss bruja” con palabras que contengan sílabas con br y bl.



Ficha 53

Reproduce el sonido de los fonemas que conforman cada palabra.

Small rectangular box for phoneme reproduction.

Small rectangular box for phoneme reproduction.

Small rectangular box for phoneme reproduction.

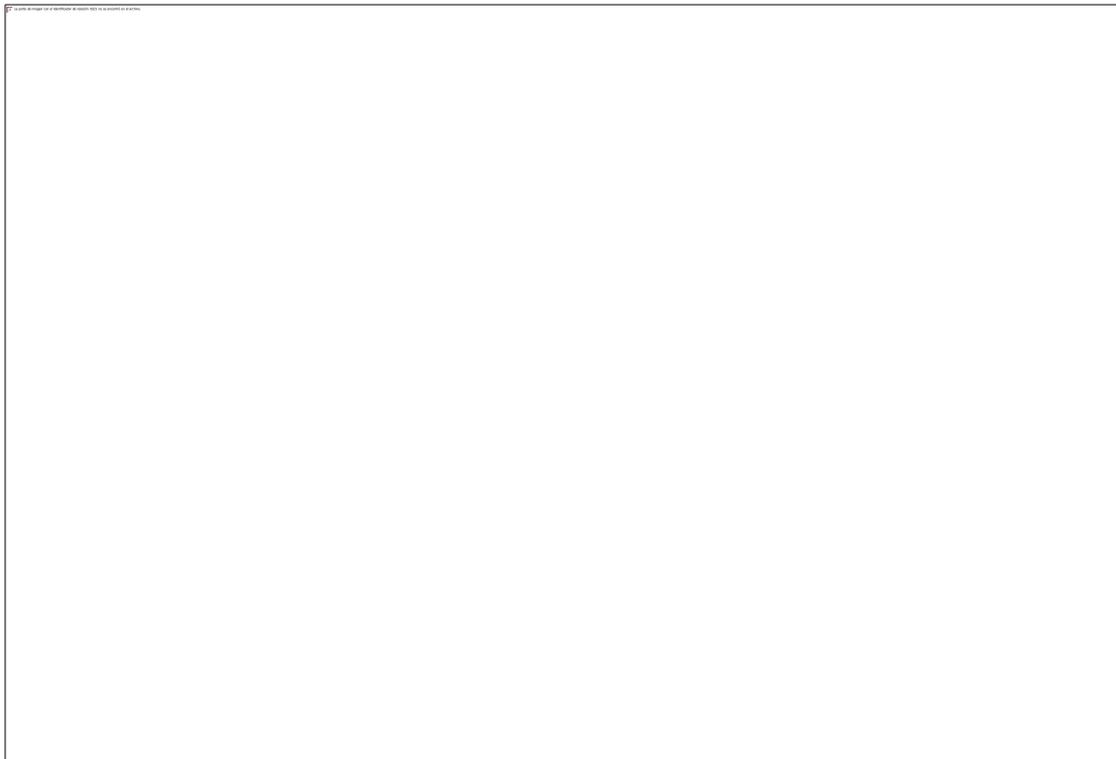
Ficha 54

Lee palabras con br y bl.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for writing the words mentioned in the instruction above. The box is completely blank.

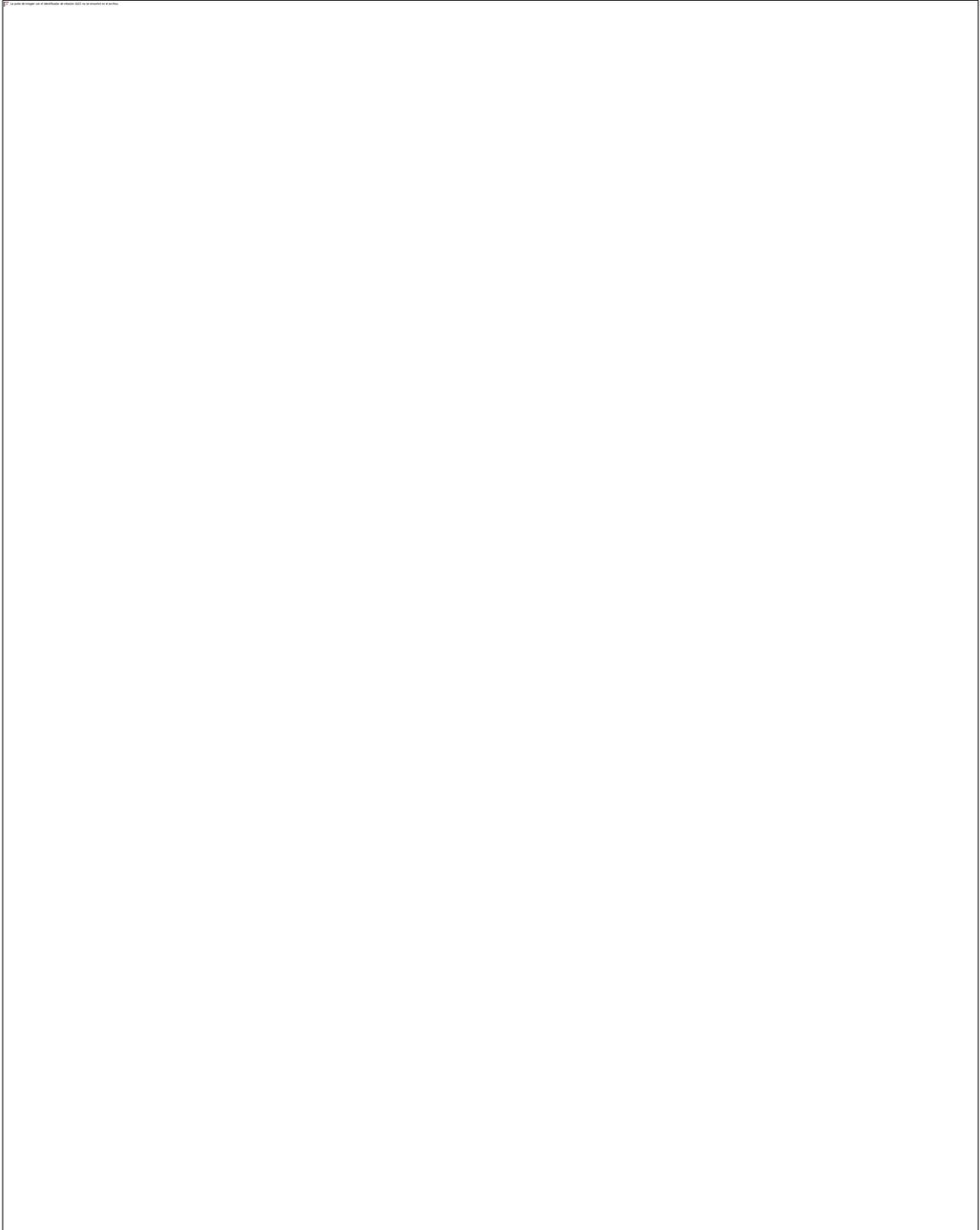
Ficha 55

Lee las palabras y rodea la correcta que se relacione con el dibujo.



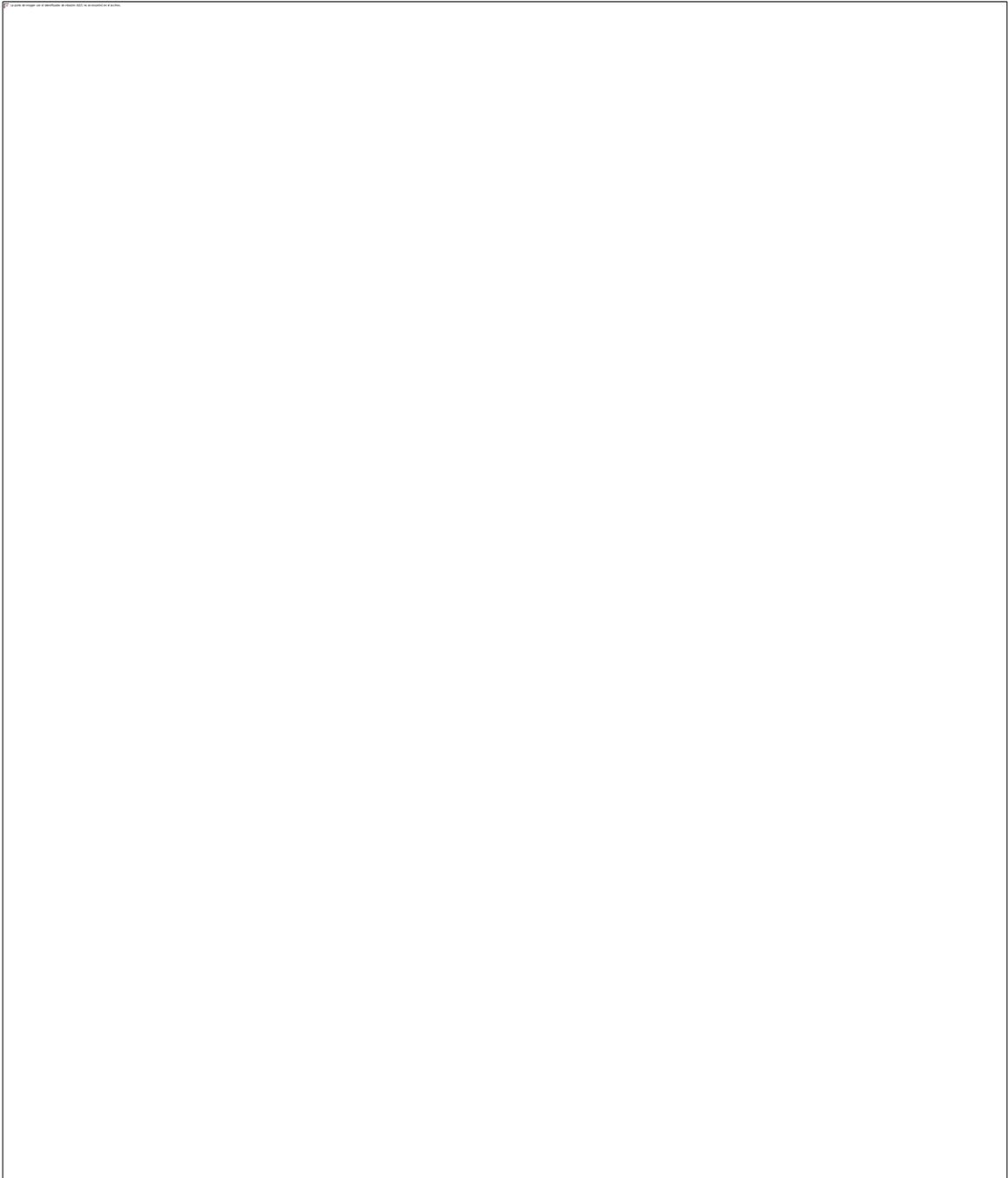
Ficha 56

Lee las palabras y crea una pequeña historia con algunas de ellas en tu cuaderno.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write a story using the words from the previous page.

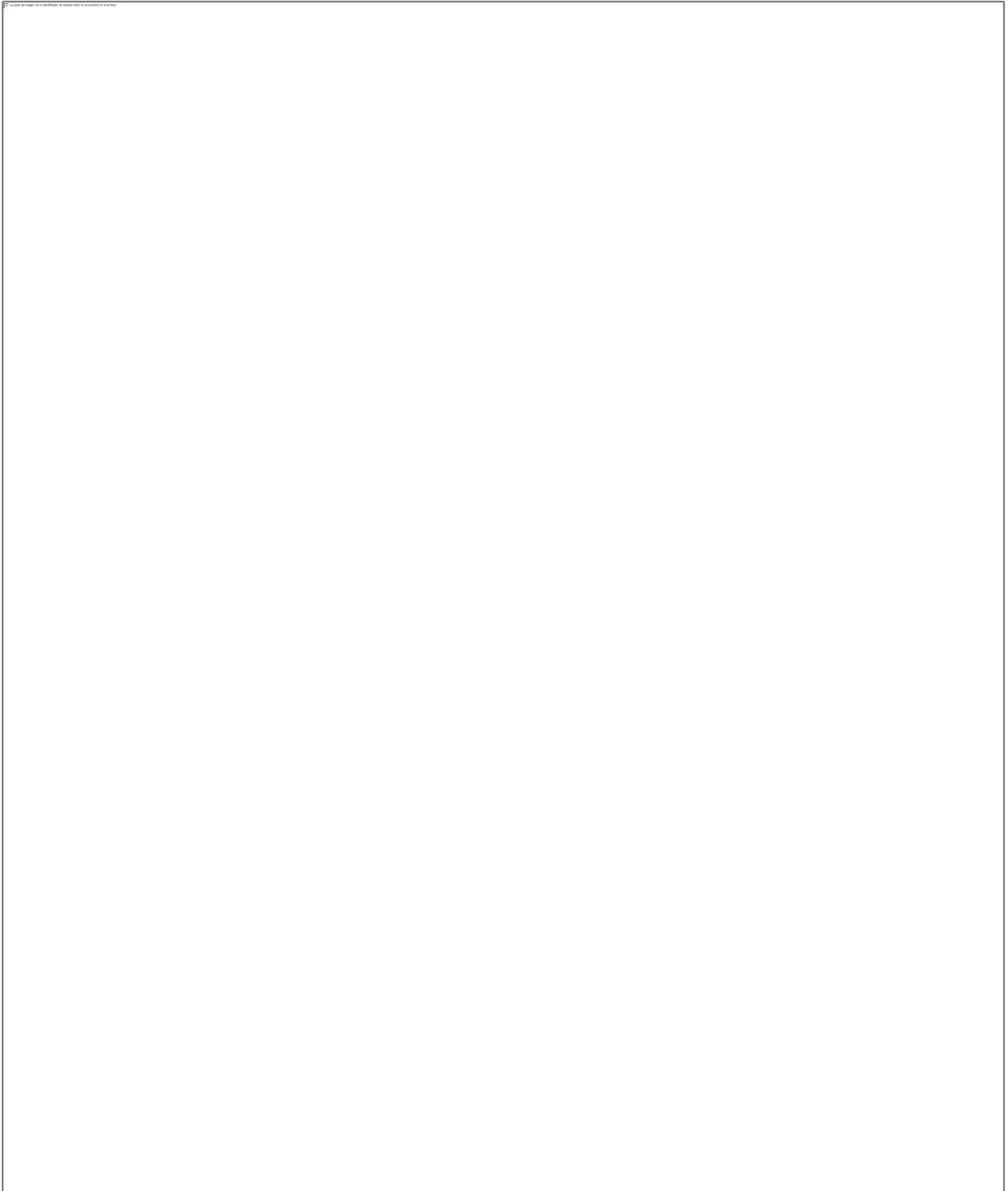
Ficha 57

Cambia la posición de las letras en el texto “lecturas misteriosas” y léelo correctamente.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to the task. The box is currently blank.

Ficha 58

Completa palabras

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write the completed words. The box occupies most of the page below the instruction.