

**PSICOPEDAGOGÍA Y LÚDICA COMO TRATAMIENTO DE LAS  
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN  
NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL “MARIANO OSPINA  
RODRÍGUEZ” INEM-PASTO, SEDE 1.**

**JESUS JAVIER GALLARDO PASAJE**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
SAN JUAN DE PASTO**

**2007**

**PSICOPEDAGOGÍA Y LÚDICA COMO TRATAMIENTO DE LAS  
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN  
NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL “MARIANO OSPINA  
RODRÍGUEZ” INEM-PASTO, SEDE 1.**

**JESUS JAVIER GALLARDO PASAJE**

**TRABAJO PARA OPTAR POR EL TITULO DE PSICÓLOGO**

**Asesora:**

**Mg. PATRICIA GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
SAN JUAN DE PASTO**

**2007**

Nota de Aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Asesor.

---

Jurado A.

---

Jurado B.

San Juan de Pasto, marzo 9 de 2007

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi mamá, porque aún, sin demostrarle que es la persona que más quiero, todos los días me ha enseñado que el amor es eterno.

A mi papá, por alentarme a superar sus duros triunfos con rectitud.

A mis hermanos, Max, Juan, Mónica y Sebastián por su compañía y comprensión.

A mi tío Iván y Estella, por estar llenos de bondad.

A mis sobrinos y primos, Isabela, Santiago, Victoria, Julieta, Sofía, Lizeth Justina, Mario Alejandro, Julieth, Ximena y Carlos, por su amistad.

A mis amigos, Aleja, Alejandra, Alex, Álvaro, Ángela, Carlos, Conny, Laura, Lorena, Mario, Vicente y Wladimir, por estar más allá del bien y del mal.

A Patricia, quien con su cariño y sabiduría me dio seguridad.

A Zeneida por su tiempo y aportes al desarrollo de esta investigación.

A Gilberto, porque sus lecciones fueron una de las mejores vivencias en la Universidad.

A Adriana Benavides y al INEM, por depositar en mi su confianza.

A los niños que hicieron parte de esta investigación, por hacerme comprender el valor de mi profesión.

Y sobre todo, a Dios, por premiarme con la compañía de tan maravillosas personas.

Chucho

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	12
ABSTRACT	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
Formulación del problema	21
Sistematización del problema	21
JUSTIFICACIÓN	22
OBJETIVOS	23
Objetivo General	23
Sistematización del problema	24
MARCO CONTEXTUAL	25
IEM “Mariano Ospina Rodríguez” INEM–PASTO, sede 1	25
Descripción de la institución educativa	25
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	26
MARCO DE ANTECEDENTES	28
MARCO TEÓRICO	33
Teorías sobre el desarrollo cognitivo	35
Teorías sobre el desarrollo psicosocial, emocional y moral	45
Teoría sobre el desarrollo psicosocial	45
Teoría sobre el desarrollo emocional	46
Teoría sobre desarrollo moral	47
Teorías sobre la adquisición del lenguaje	48
El lenguaje escrito	51

El proceso de lectura	53
El proceso de escritura	57
Dificultades de aprendizaje	61
Dificultades de aprendizaje de lectura	63
Dificultades de aprendizaje de escritura	70
MARCO CONCEPTUAL	77
METODOLOGÍA	80
Tipo de estudio	80
Enfoque de la investigación	80
Unidad de análisis	81
Unidad de Trabajo	82
Instrumentos	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Momentos de la investigación	84
Análisis e interpretación de la información	86
Categorías de análisis	86
Integración e Interpretación	90
RESULTADOS	91
Evaluación diagnóstica	91
Andrés Acosta	92
Bernardo Argoty	97
Karen Burbano	101
Luís Córdoba	105
Oscar Ordóñez	108
Mario Suárez	112
Resumen de resultados	117
Descripción de la propuesta de intervención	126

Descripción del desempeño y evaluación final	128
Andrés Acosta	129
Bernardo Argoty	139
Karen Burbano	147
Luís Córdoba	160
Oscar Ordóñez	169
Mario Suárez	178
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	183
RECOMENDACIONES	197
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	198
ANEXOS	204

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Categorías de análisis	86
<b>Tabla 2.</b> Resumen de resultados	117
<b>Tabla 3.</b> Descripción del desempeño de Andrés Acosta en las sesiones	129
<b>Tabla 4.</b> Descripción del desempeño de Bernardo Argoty en las sesiones	139
<b>Tabla 5.</b> Descripción del desempeño de Karen Burbano en las sesiones	148
<b>Tabla 6.</b> Descripción del desempeño de Luís Córdoba en las sesiones	160
<b>Tabla 7.</b> Descripción del desempeño de Oscar Ordóñez en las sesiones	169
<b>Tabla 8.</b> Descripción del desempeño de Mario Suárez en las sesiones	178

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Copia realizada por Andrés en la evaluación inicial.	95
<b>Figura 2.</b> Dictado realizado por Andrés en la evaluación inicial.	96
<b>Figura 3.</b> Dictado realizado por Bernardo en la evaluación inicial	99
<b>Figura 4.</b> Copia realizada por Bernardo en la evaluación inicial.	100
<b>Figura 5.</b> Copia realizada por Karen en la evaluación inicial.	103
<b>Figura 6.</b> Dictado realizado por Karen en la evaluación inicial.	104
<b>Figura 7.</b> Dictado realizado por Luís en la evaluación inicial.	106
<b>Figura 8.</b> Copia realizada por Luís en la evaluación inicial.	107
<b>Figura 9.</b> Dictado realizado por Oscar la evaluación inicial.	109
<b>Figura 10.</b> Copia realizada por Oscar la evaluación inicial.	110
<b>Figura 11.</b> Copia realizada por Mario en la evaluación inicial.	115
<b>Figura 12.</b> Dictado realizado por Mario en la evaluación final.	116
<b>Figura 13.</b> Composición escrita de Andrés la evaluación final.	136
<b>Figura 14.</b> Composición realizada por Andrés voluntariamente.	137
<b>Figura 15.</b> Composición de Bernardo en la evaluación final.	145
<b>Figura 16.</b> Hoja 1 de la composición de Karen en la evaluación final.	155
<b>Figura 17.</b> Hoja 2 de la composición de Karen en la evaluación final.	156
<b>Figura 18.</b> Hoja 3 de la composición de Karen en evaluación final.	157
<b>Figura 19.</b> Composición de Luís en la evaluación final.	167
<b>Figura 20.</b> Dictado realizado por Oscar para la evaluación final.	175

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Temas de los cuales se derivan las entrevistas	205
<b>Anexo 2.</b> Ejercicios para examinar la integración neuropsicológica	
20606	
<b>Anexo 3.</b> Escala para la medida de los trastornos de escritura	
20707	
<b>Anexo 4.</b> Escala para la medida para los trastornos de lectura	
20808	
<b>Anexo 5.</b> Textos para evaluar la lectura y la escritura	
20909	
<b>Anexo 6.</b> Cartilla desarrollada durante la etapa de cambio	
21010	

## **RESUMEN**

La presente investigación, de enfoque constructivista, tiene como finalidad comprender los efectos de un tratamiento basado en ejercicios lúdicos y psicopedagógicos en niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de tercer grado de básica primaria de la IEM “Mariano Ospina Rodríguez” INEM-PASTO, sede 1. Para lo cual se tuvo en cuenta un marco teórico que aborda aspectos generales sobre el desarrollo infantil, que incluye las teorías sobre el desarrollo cognoscitivo que plantearon Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Así mismo, se incluyen teorías sobre el desarrollo social y moral, la adquisición del lenguaje, el proceso de lectura y escritura, y las dificultades que se presentan en su aprendizaje y su tratamiento.

El enfoque de esta investigación es cualitativo, de tipo etnográfico. Se estableció una unidad de trabajo que constó de seis participantes; se determinaron sus condiciones individuales y ambientales a través de entrevistas semi-estructuradas; luego se describió el desempeño en cada uno ellos en el tratamiento utilizando la técnica de observación participante. Finalmente se determinaron los cambios que ocurrieron al finalizar el tratamiento.

Todo lo anterior permitió comprender que las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura son un fenómeno complejo, que es susceptible a un tratamiento si se tiene el apoyo de padres y maestros,

siempre y cuando las manifestaciones y causas de estas dificultades no sean excesivamente intensas.

### **ABSTRACT**

This research paper of constructivist approach has as a main purpose to comprehend the effects of a treatment based on ludic and psicopedagogic exercises among boys and girls presenting difficulties in reading and writing in third grade elementary attending classes at “Mariano Ospina Rodríguez” Municipal educational Institution – INEM – Pasto, Seat 1.

Jean Piaget and Vigotsky cognoscitive developmental theories on childhood were applied as a frame work. Moral and social developmental theories on language acquisition, reading and writing processes, the difficulties present in its learning and treatment were also included here.

A cualitative approach of ethnographic kind was used in this research paper. A work unity consisted of six students was established. It was determined its individual and environmental conditions through semistructural interviews. The performance of each interviews with the participants was described in the treatment. A the end the treatment was determinated.

All the research may permit to understand that the difficulties in reading and writing are a complex phenomenon which is susceptible of treatment when supported by teachers and parents nevertheless the manifestations of the cause of the problems are not very excessive.

PSICOPEDAGOGÍA Y LÚDICA COMO TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL “MARIANO OSPINA RODRÍGUEZ” INEM-PASTO, SEDE 1.

## **INTRODUCCIÓN**

Con la inclusión del paradigma constructivista en la educación (Porlan, 2000) se abrieron nuevas posibilidades para que ésta nueva perspectiva sea llevada progresivamente a la práctica (Abdal-Haqq, 2000). Instituciones educativas, directivos y docentes recurren a sus supuestos para consolidar sus filosofías institucionales, lograr los fines propuestos, elaborar sus currículos y planes de trabajo (Porlan, 2000).

La psicología, con su objetivo de cooperar en la resolución de diferentes conflictos a nivel individual y social, con base en todos los conocimientos que continuamente adquiere, no está exenta de adoptar en su trabajo en el campo educativo, estrategias que se basen en los supuestos teóricos que el constructivismo promueve.

Precisamente es en el aprendizaje del lenguaje escrito en donde estudios realizados por autoras como Ferreiro y Teberosky (1998), Tolchinsky (1993), entre otros, han demostrado que la implementación de

estrategias basadas en el constructivismo, hacen que el aprendizaje de la lengua escrita se realice de forma más natural y consistente, ya que dichos procedimientos pueden asemejarse a los procesos que se suceden en el aprendizaje del lenguaje oral.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, investigaciones realizadas en este contexto (González, Moreno, Sanz, y Verdugo 2005), confirman que el aprendizaje por medio de la interacción real con los objetos, en actividades funcionales que cobran sentido en situaciones reales y tienen la mediación del docente, pueden constituirse como una herramienta fiable para conseguir que niños y niñas que no han logrado la habilidad esperada en el uso del lenguaje escrito, tengan un mejor desempeño.

Por ello el psicólogo educativo, en su ejercicio profesional puede retomar estos planes para abordar tanto las dificultades de aprendizaje como otras dificultades, entre ellas, la de socialización, o es más, utilizarlos para la enseñanza de otras cuestiones que atañen al ejercicio psicológico, como por ejemplo autoestima, educación sexual, entre otras.

Tomando en cuenta que la generalización, como característica propia de los modelos teóricos de las ciencias sociales se ve limitada por las particularidades de cada quien, esta investigación se ha interesado por interpretar las experiencias que tiene un grupo de niños y niñas, al instruirse con métodos orientados con el modelo constructivista (Goetz y LeCompte, 1988).

Por tal razón esta investigación se interesó comprender los efectos que tiene un tratamiento basado en el paradigma constructivista en un grupo de niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje de lectura y escritura

Esta tarea presentó varios retos; pero los elementos teóricos, prácticos y metodológicos están dispuestos para superarlos.

A nivel teórico, el avance en el estudio sobre el desarrollo infantil realizado por investigadores como Jean Piaget, Lev Vigotsky, Erick Erickson y Kholberg proporcionaron bases sólidas para sustentar que la experiencia sobre los objetos, la mediación, los éxitos de sus acciones, el cumplimiento y reconocimiento de los objetivos y reglas grupales son fundamentales en el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

También son amplias las teorías sobre el lenguaje, la lectura y escritura y las dificultades que se presentan en el proceso de su adquisición. Igualmente, son abundantes las estrategias de la psicología y la pedagogía que ayudan al manejo adecuado de estas dificultades.

En menor escala y relativo al quehacer psicológico el uso de esa teoría está tendiente a favorecer las necesidades que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes se presenten, adaptando los conceptos a las diferentes situaciones y enriqueciéndolos con soluciones nuevas y originales.

Por su parte, la metodología de la investigación cualitativa, con el enfoque etnográfico fue útil en la recolección, interpretación y comprensión de los datos recogidos y sirvieron para la generación de nuevas

proposiciones teóricas, a pesar de que estén centradas a sólo determinados aspectos poblacionales o contextuales (Goetz y Le Compte, 1988).

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La filosofía institucional establecida en el P.E.I INEM-PASTO 2003, que está en procura de acompañar constantemente el proceso de formación del estudiante para que éste se desarrolle como un participante íntegro y positivo de la sociedad, se basa en estrategias pedagógicas propias del modelo constructivista. Evidencia de esto es la premisa de ésta institución de “aprender haciendo” hecho que se materializa cuando el docente se transforma en un mediador que ayuda a aprender sin invadir el terreno del estudiante, dando espacio al debate y quien es en última instancia la persona que aprende (Medina y Moncayo 2006).

Pero más allá de convertirse en un utilitarismo de la teoría, en la práctica, el constructivismo debe trascender en el proceso de aprendizaje y lograr que tanto directivos como docentes, dejen a un lado aquellas pedagogías tradicionales que hacen hincapié en la labor del maestro como el instructor que entrega el saber al que no sabe (alumno) y que acentúan el proceso de enseñanza por encima del proceso de aprendizaje; por pedagogías que consideren al estudiante como un sujeto activo, que con sus conocimientos previos y la mediación del profesor está en capacidad de generar y apropiarse de nuevos conocimientos (Ferreiro y Teberosky, 1998).

Esta transformación tiene un progreso lento y se enfrenta a una gran cantidad de retos que se encuentran a nivel individual, educativo y social.

En la primaria del INEM-PASTO, sede 1, se hacen latentes los problemas de aprendizaje y socialización de algunos estudiantes, y en menor incidencia, pero no menos importantes la presencia de tipo fisiológico en algunos otros (Medina y Moncayo 2006). La imposibilidad de los docentes de ocuparse periódicamente de estos niños sin dejar a un lado el curso normal del currículo y el escaso apoyo de especialistas encargados del manejo de esos casos, han puesto a la institución en la obligación de buscar redes de apoyo que ayuden a enfrentar esas situaciones.

Frente a estos hechos y teniendo en cuenta los intereses, enfoque y metodología de esta investigación, es preciso reconocer que el rendimiento escolar de algunos estudiantes se convierte en el área que hay que examinar y visualizar en el sentido de los mejoramientos que se desean, pero sin dejar de advertir que no son menos importantes los problemas de socialización y adaptación escolar de niños con dificultades de tipo fisiológico.

Precisamente directivos y docente de la primaria del INEM-PASTO, sede I, coinciden en que aproximadamente dos de cada cuarenta estudiantes, presentan bajo rendimiento académico y algunos otros presentan un rendimiento regular (A. Benavides. Comunicación personal, Octubre, 02 de 2006). También, presumen que muy probablemente esa situación esté relacionada directamente con algún tipo de dificultad de aprendizaje de lectura y escritura; de hecho en un convenio realizado entre el INEM y Comfamiliar de Nariño, en el primer semestre de 2006, para que esta última entidad, se lleve a cabo un tratamiento a las niñas y niños con

dificultades de aprendizaje, los 25 cupos asignados no fueron suficientes para satisfacer las demandas de la Institución.

En este sentido una investigación realizada en la Escuela Popular Champagnat de Pasto encontró que en el segundo grado, alrededor del 17% de los niños presentan algún tipo de dificultad leve de aprendizaje de lectura y escritura, y el 2% una dificultad grave y en consecuencia estos niños presentaban un bajo rendimiento académico (Jurado, 1998).

Así mismo, en otra investigación realizada en todos los grados terceros del instituto San Juan Bosco se encontró que el 23.4% de los niños y niñas presentaban dificultades de aprendizaje de lectura y escritura y que éstas se hacían evidentes en los resultados escolares (González y Cols., 2005).

Estos hallazgos convierten las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura en fenómeno frecuente en el ambiente escolar en este contexto. Pero la realidad resulta más inquietante si se considera que la lectura y la escritura facilitan el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, social y afectivo, son necesarios para el acceso a nuevas tecnologías y la comunicación por medios informáticos, son una competencia requerida en los campos laborales técnicos y profesionales, e indispensables en las evaluaciones del estado (Ferreiro y Teberosky 1998; Martínez, 1998).

Si no existen evidencias de trastornos mentales graves o retraso mental y a pesar de una instrucción adecuada, un niño no alcanza la habilidad esperada en lectura y escritura, probablemente este niño puede

presentar una dificultad de aprendizaje (García 2002; Portellano, 1984; Vallet, 1985). Estas dificultades pueden estar causadas por factores personales como la inteligencia, las perturbaciones emocionales, las deficiencias sensoriales, entre otras, y factores educativos, ambientales y nutricionales (Lunay 2005; Osman, 1997).

Las consecuencias de estas dificultades son considerables; evidentemente suscitan, un bajo rendimiento escolar, un rechazo hacia las labores escolares, baja autoestima, juicios de valor negativos del maestro y burlas de sus compañeros, lo que en definitiva producirá el fracaso y deserción escolar del estudiante (González y Cols., 2005).

Para asistir a un niño con problemas de aprendizaje existen variadas y efectivas alternativas de tratamiento, pero las necesidades económicas de las instituciones educativas para contratar profesionales que se dediquen a evitar el fracaso escolar de los niños con dificultades (Ferreiro y Teberosky, 1998), sumada al desinterés de los padres por la educación de sus hijos (González y Cols, 2005), hacen que muchos niños con dificultades de aprendizaje que tiene la posibilidad de mejorar, no lo hagan.

Consiente de esto y estando comprometido con el logro de los objetivos del P.E.I. y fiel a la filosofía consignada en ese documento, el psicólogo educativo, podría también apropiarse de las consignas del constructivismo. Para esto sería de gran ayuda comprender los efectos, que un tratamiento, basado en aquellas consignas, tiene en los niños que presentan esta clase de dificultades.

Pero en este contexto regional son pocas las referencias, que tengan una perspectiva predominantemente psicológica, relativas a la manera como las niñas y los niños con dificultades de aprendizaje de lectura y escritura asimilan, sienten y viven un tratamiento sustentado desde el paradigma constructivista.

### **Formulación del problema**

¿Cuáles son los efectos de un tratamiento basado en ejercicios lúdicos y psicopedagógicos sobre las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura de niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEM “Mariano Ospina Rodríguez” INEM Pasto, Sede 1?

### **Sistematización del problema**

¿Cuáles son las evidencias que permiten verificar la existencia de dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura de los niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEM “Mariano Ospina Rodríguez” INEM de la ciudad de San Juan de Pasto?

¿Cuáles son las condiciones individuales, familiares y académicas de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje de tercer grado de básica primaria de la IEM “Mariano Ospina Rodríguez” INEM – Pasto, Sede I?

¿Cómo es el desempeño de los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje durante la implementación de la propuesta de tratamiento que integra ejercicios psicopedagógicos con actividades lúdicas?

¿Cuáles son los cambios en las evidencias que demostraron la existencia de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura en los niños y niñas, terminado el tratamiento?

### **JUSTIFICACIÓN**

La psicología ha aportado un cúmulo de teorías referentes a los procesos de aprendizaje y las dificultades que en éste se presentan, ampliando los conocimientos sobre su definición, evaluación y tratamiento.

En la pedagogía las teorías sobre el desarrollo cognitivo han facilitado el surgimiento de la perspectiva constructivista, que contribuye a que el proceso de aprendizaje en los contextos escolares sea más significativo, sobre todo lo relativo al aprendizaje del lenguaje escrito.

Por ello, integrar estas ideas en un tratamiento sistemático de las dificultades de aprendizaje en un grupo de niños, resultó provechoso, si se considera que las dificultades de aprendizaje son un fenómeno frecuente al que las escuelas están dando la importancia que se merece, buscando redes de apoyo que ayuden a tratarlas; un ejemplo claro de esto es el Convenio realizado entre el INEM y Comfamiliar que tuvo el objetivo de tratar las dificultades de aprendizaje desde un enfoque psicológico y pedagógico.

Pero independientemente de los resultados que se obtuvieron, analizar el proceso en sí mismo trajo aportes indiscutibles dada la complejidad de los fenómenos que se estudiaron, ya que procesos como el aprendizaje atañen a un conjunto de particularidades de índole individual, social y pedagógico, que es preciso estudiar y analizar para sacar

conclusiones que precisen de qué modo los niños y niñas viven y sienten un tratamiento, descubrir sus limitaciones, sus progresos y el interés que tienen en ellos sus padres y profesores, aunque estas conclusiones hallan centrado a una población y contexto determinados (Goetz y LeCompte, 1988).

El ejercicio de recrear un contexto tan familiar al psicólogo educativo, como lo es la evaluación y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, trae la ventaja de presentar una comprensión holística del fenómeno, analizando un conjunto de categorías que agrupan todas las características y variables que se relacionan con las dificultades de aprendizaje.

Como un valor agregado en esta investigación se tiene el beneficio práctico que pudieron obtener los niños que participaron en el tratamiento; los cambios que ocurrieron en la opinión que tienen los padres y docentes sobre los niños y los beneficios que tiene que ver con los intereses éticos de la investigación, y que a demás, hacen evidente la proyección social de la Universidad de Nariño y su Programa de Psicología.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Comprender los efectos de un tratamiento basado en ejercicios lúdicos y psicopedagógicos sobre las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura de niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEM “Mariano Ospina Rodríguez” INEM-Pasto, Sede I.

### **Sistematización del problema**

Evidenciar la existencia de dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura de los niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM de la ciudad de San Juan de Pasto.

Caracterizar las condiciones individuales, familiares y académicas de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje, de tercer grado de de básica primaria de la Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM de la ciudad de San Juan de Pasto.

Describir el desempeño de los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje durante la implementación de la propuesta de tratamiento que integra ejercicios psicopedagógicos con actividades lúdicas.

Identificar los cambios en las evidencias que demostraron la existencia de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura en los niños y niñas, terminado el tratamiento.

## **MARCO CONTEXTUAL**

### **Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM–**

#### **PASTO, sede 1**

Esta investigación se realizó con los seis estudiantes de 3º de primaria de la Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” inscritos en la Sede I, del año electivo 2005-2006.

#### **Descripción de la institución educativa**

La Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM, sede Pasto, se creó bajo resolución 0350 del 23 de agosto de 2003; se encuentra ubicada en el sector occidental de la ciudad de Pasto, a un lado de la Avenida Panamericana, entre las carreras 23 y 26, y cercana a los barrios Mijitayo, Tamasagra, Sumatambo, Capucigra y Obrero. Esta institución tiene una población cercana a los 7.000 estudiantes, quienes viven tanto en barrios aledaños como Tamasagra y Obrero, como barrios más alejados, Panorámico, San Vicente, Centro y Chapal.

La institución es de carácter oficial y diversificado, y presta los servicios de preescolar, básica y media técnica. Para la presente investigación se escogió la escuela que se encuentra ubicada en la sede principal en su parte posterior y tiene el nombre de Sede 1. Esta escuela se creó después de la reestructuración educativa de 2004. La planta física es nueva y está en buenas condiciones, no está separada del Bachillerato, pero

tiene su acceso independiente. Tiene dos jornadas, mañana y tarde; en cada jornada hay un preescolar, dos primeros, dos segundos, dos terceros, dos cuartos y dos quintos; en total con las dos jornadas hay doce cursos, el promedio de estudiantes por curso es de 40 y en total suman 750 estudiantes. Los cursos son amplios y tienen buena iluminación, cuenta con canchas de juegos y zonas verdes.

### **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

El proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” de la ciudad de San Juan de Pasto, establece unas formas de actuar que el estudiante INEM-PASTO debe cumplir y están enmarcados en el respeto, la libertad, la ética y el conocimiento.

La misión es la de acompañar al estudiante en el proceso de formación integral; de manera que le permita generar procesos de participación, y apropiarse del saber, en todas sus áreas, para formarse como individuos productivos a la sociedad y con un sentido de autorrealización.

La visión de la institución es la de convertirse en un centro de educación superior, y formar individuos íntegros.

La filosofía institucional está enfocada a formar con calidad a sus estudiantes para que ellos transformen su sociedad y sean competitivos en el desempeño laboral y estudios superiores.

Los fines del PEI están enfocados en cumplir con los procesos de formación y pleno desarrollo de la personalidad, teniendo en cuenta la aceptación y el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos de convivencia, solidaridad, justicia tolerancia y libertad.

Otros fines que persigue el PEI institucional son la adquisición de conocimientos científicos y técnicos, promoción del desarrollo de conocimientos y comportamientos que beneficien el desarrollo cultural, artístico, deportivo, práctica democrática, autovaloración y autoreconocimiento, conservación del medio ambiente y la conformación de organizaciones y grupos juveniles que estimulen la creatividad, las aptitudes y la utilización correcta del tiempo libre.

## MARCO DE ANTECEDENTES

En el marco contextual del departamento de Nariño se han llevado a cabo investigaciones referentes al proceso de formación en lecto – escritura y dificultades de aprendizaje en instituciones educativas públicas; con investigadores de diferentes centros de educación superior tanto de pregrado como de postgrado.

Por ejemplo, en la monografía titulada Principales Dificultades de aprendizaje de niños de 2º de la escuela popular “Champagnat” (Jurado, 1998), se realizó un diagnóstico de las dificultades de lecto-escritura en dicha población, los resultados de esta evaluación mostraron que el 17% de los niños presentan alguna dificultad leve de aprendizaje y el 2% una dificultad grave. Además, realizó una cartilla pedagógica sobre noxias y praxias como alternativa de intervención. Sin embargo, no se dieron a conocer los resultados de dicha aplicabilidad que permitan realizar un nuevo diagnóstico de favorecimiento o no, de esta recomendación.

Por su parte, Delgado y Pérez (1994) en su trabajo de grado en tecnología en dificultades de aprendizaje, denominado “errores frecuentes de incidencia disléxica presentados por alumnos de segundo grado de básica primaria del núcleo educativo “Lorenzo de Aldana”; concluyen que el objetivo es diseñar una propuesta pedagógica que ayude a superar las dificultades disléxicas en estos niños. En esta investigación se afirma que la dislexia puede estar causada por la metodología utilizada por parte de maestros y por la apatía de los niños en la lectura. Los autores, en su investigación, también

encontraron que los profesores se interesaban únicamente por los niños que tenían una dificultad grave de escritura ya que descuidaban a los niños que presentaban dificultades menos severas.

Es raro que habiéndose propuesto como objetivo, entregar una propuesta pedagógica que ayude a superar las dificultades disléxicas en estos niños, no se la encontró en ninguna parte de su investigación que, posiblemente, está en un trabajo posterior que no se encuentra como anexo en este estudio.

En la investigación titulada “Problemas Fonográficos en el Desarrollo de la Lectoescritura” (Paguay, 1999) se concluye que las dificultades del aprendizaje en el aspecto fonográfico en el desarrollo de la Lecto-escritura atañen al ejercicio, tanto pedagógico del maestro, como el terapéutico del psicólogo. También afirma que la enseñanza es semejante a una colcha de retazos que inhibe los procesos. Recomiendan evaluar el estado emocional del niño, analizar el desarrollo evolutivo y realizar entrevistas a los padres de familia y elaborar y aplicar programas de reeducación para casos concretos.

González, Moreno, Sanz, y Verdugo (2005) en su trabajo investigativo: “Propuesta pedagógica preventiva para el manejo de las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura” concluyen que todavía existe la creencia en que leer es descifrar códigos y escribir es copiar sin tener en cuenta las afirmaciones de Ferreiro (1979, citado por González y Cols., 2005) quien dice que leer es construir sentido y escribir es producir un texto, agregando que

en la institución se aplican procesos académicos que resultan aburridos y de difícil adquisición por parte del niño.

Por otro lado, se afirma que en la investigación se encontró, que los niños no disfrutaban de la lectura y la escritura porque la institución no adoptó políticas definidas que permitan enfrentar el problema de este aprendizaje, haciendo relevante el encontrar niños que tenían dificultades en las últimas filas del salón y afirmando que algunos maestros ponen rótulos negativos a los niños, lo cual no mejora esta situación (González y cols., 2005).

González y cols. (2005) encontraron que una de las deficiencias comunes puede ser no tener en cuenta la educación personalizada por cuanto el maestro forma en masa para cumplir con un plan curricular preestablecido y que como consecuencia se olvidan de que la lectura y la escritura son básicos para la formación de otras asignaturas.

Finalmente, para estos autores es indiscutible el papel fundamental que desempeña la familia en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, ya que se hizo evidente que varios niños y niñas con dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, pertenecían a entornos familiares que cedían la tarea de solucionar estos problemas exclusivamente a la institución educativa.

Por tales motivos, los investigadores refieren, de manera concluyente, que la aplicación de la cartilla a todos los niños produce buenos resultados sobre todo a aquellos que muestran dificultades en el aprendizaje lecto-escritor por cuanto, generó en definitiva mayor motivación hacia la realización

de los ejercicios, satisfacción de estar apoyados y una mejor autoestima; sin embargo, se encontró que algunos padres de familia, a pesar de la insistencia de los investigadores, no apoyaron el proceso (González y Cols., 2005).

Cabe destacar que las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura se presentan junto con otros problemas como falta de atención, concentración, despreocupación familiar, problemas perceptivos, entre otros (González y Cols., 2005).

En todos los trabajos revisados se hace un diagnóstico, se recomiendan posibles alternativas de solución y se explica la forma cómo se dá el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sólo la investigación “Propuesta pedagógica preventiva para el manejo de las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura” (González y cols., 2005) hace referencia al tratamiento y los resultados; cuestiones que en trabajos posteriores sobre dificultades de aprendizaje deben ser profundamente analizadas.

Un estudio a fondo de estas monografías pone en evidencia en primera instancia la alta prevalencia de las dificultades de aprendizaje, sobre todo las que tienen que ver con la lectura y la escritura, en segunda instancia, estas dificultades tienen su origen en las relaciones familiares y su dinámica, la metodología docente general de las escuelas y situaciones personales del estudiante. Es importante aclarar que existen pocos casos en donde estas dificultades son causadas por factores biológicos.

Por último, se puede decir que la literatura expuesta sobre el abordaje de esta problemática es amplia y precisa, pero parece ser que no es puesta en práctica o no es difundida.

## MARCO TEÓRICO

La naturalidad con la que se presenta cualquier facultad humana devela tras de sí un conjunto de sucesos que se entremezclan de manera compleja. Atender y entender ese conjunto de circunstancias y procesos es y ha sido muy significativo, especialmente si tal comprensión trata sobre todos los aspectos que envuelven esa importante etapa de la vida llamada infancia.

Para hacerlo, antes que todo, es importante tener en cuenta que si desde el punto de vista científico se ha clasificado el desarrollo de los niños en una variedad de procesos y fenómenos, en la realidad todos ellos se presentan inherentes el uno al otro, ninguno de esos acontecimientos se presenta de manera aislada y sin que exista una influencia recíproca entre ellos, por eso, el estudio científico lo ha clasificado en categorías pertinentes, con el propósito de dilucidar todas sus características.

En el caso de esta investigación, que se enmarca desde la psicología educativa, se ha articulado e integrado las implicaciones en los ambientes escolares de diferentes teorías que existen sobre el desarrollo cognitivo, social, emocional y moral, la adquisición y uso del lenguaje y las dificultades de aprendizaje.

Para realizar una aproximación de cómo los niños de básica primaria piensan, la forma como este pensamiento cambia con el tiempo y para estar al tanto de qué deben aprender, cuándo están preparados para aprenderlo y qué papel cumple la escuela en el proceso de aprendizaje, es pertinente remitirse a los estudios del desarrollo cognitivo de la infancia. Por ello, es

necesario considerar a Martí (1991) y Bruner (1986 citado por Del Río, 1995) quienes opinan que estos estudios fueron influenciados y revolucionados por los descubrimientos realizados por Jean Piaget (1896-1968), gestor de la psicología genética, y Lev S. Vygotsky (1896-1934), con su enfoque socio-constructivista. Por esta razón, este marco conceptual inicia haciendo una reflexión y un paralelo sobre los aspectos más relevantes de estos dos enfoques y continua precisando la forma como las teorías de estos dos científicos consolidaron el enfoque constructivista que tiene tanta aceptación hoy en día en la educación.

Pero la experiencia en los ambientes educativos ha demostrado que el aprendizaje y la educación implica más que el desarrollo cognitivo (Santrock, 2003); la escuela también se convierte en un ambiente, que, al igual que la familia, media el desarrollo personal, social, emocional y moral. Para darse una idea de cómo la escuela puede influir en el desarrollo psico-social un marco de trabajo pertinente es la obra de Erikson (1968, 1980, citado por Santrock, 2003).

También es preciso examinar la forma como los niños se comprenden a sí mismos y los demás revelando el significado del auto-concepto y el desarrollo de las perspectivas del niño conforme crece. Para completar esta reflexión hay que establecer la relación que existe entre el desarrollo infantil con respecto a factores que determinan la moralidad en el niño, sobre esto la teoría de Kohlberg constituye una buena alternativa de estudio (1963, 1975, 1971, citado por Santrock, 2003).

En seguida, es preciso considerar los aportes que han realizado sobre el lenguaje algunos investigadores, que retoman el avance hecho por la psicología genética y constructivista en este campo, o bien, analizan el lenguaje, tanto oral como escrito, desde otras perspectivas como la lingüística o la neurología.

También, es pertinente hacer una descripción del concepto, las características, las causas y los métodos de evaluación y tratamiento de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura.

### **Teorías sobre el desarrollo cognitivo**

Los aportes teóricos que más han enriquecido el estudio del desarrollo cognitivo de la infancia, no precisamente, provienen de la psicología evolutiva, si no de ciencias como la epistemología; de hecho el principal interés de Piaget y Vygotsky, como lo explica Martí (1991), fue buscar la génesis del conocimiento, el que consideraron como una construcción que se forma de la relación del sujeto con el objeto; a su vez, estos dos teóricos hicieron énfasis en el pensamiento; sin dejar de tener en cuenta la herencia biológica que lo predispone y el contacto social que rodea al individuo.

Entre estos dos teóricos existen otras similitudes, como el uso del método cualitativo, el énfasis en los procesos más que en los resultados y el hecho de postular sus descubrimientos sobre un principio antirreduccionista, pero así como hay puntos de convergencia, entre ellos existen diferencias, que aparentemente los convierte en contradictorios, ya que Piaget (1963) se concentró en las bases biológicas del conocimiento y por su parte Vygotsky

(1934), que en un principio se interesó en la génesis de la cultura, hizo énfasis en el estudio de la conciencia (Martí, 1991).

Piaget y Bergenson (1980), por su parte, a partir de los principios constructivistas y teniendo en cuenta la filogénesis, el concepto de actividad y el factor social, plantea que el conocimiento se adquiere a través de una construcción progresiva, sincrónica e interna realizada por el sujeto. En este sentido, para Piaget, el aprendizaje, el desarrollo intelectual y cognoscitivo son términos análogos que hacen parte de esa construcción (Martí, 1991)

La evolución de esta construcción se da en una serie de estadios o etapas, cada vez más complejas y diferenciadas, que el propio Piaget clasificó en sensoriomotriz, del nacimiento a los dos años; preoperacional, de los dos a los siete años; operaciones concretas, de los siete a los doce años; y, operaciones formales de los doce años en adelante (Piaget y Bergenson 1980; Piaget, citado en Papalia y Wendkos, 1998).

Esta construcción tiene lugar porque todo acto que el individuo despliega para satisfacer sus necesidades y responder a las exigencias del entorno, implica un proceso psíquico interno llamado inteligencia, la que consiste en la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en el que se desenvuelve. Estos esquemas son estructuras cognitivas o categorías mentales en las cuales el individuo coloca la información que percibe del medio, proceso que es denominado por Piaget como organización (Piaget, 1985, citado en Papalia y Wendkos 1998; Lefrançois, 2000).

A su vez, Piaget (1985), piensa que el individuo, constantemente, está tratando de adaptarse al entorno por medio de dos mecanismos: la asimilación que es la incorporación de una nueva información dentro de los esquemas cognoscitivos y la acomodación que es la alteración de esquemas existentes o creación de nuevos en respuesta a la nueva información (Piaget, 1985, citado en Papalia y Wendkos 1998; Lefrançois, 2000).

De acuerdo con Piaget (1985), la organización y la adaptación son la base fundamental de la construcción del conocimiento y son denominadas invariables funcionales y se pueden considerar como un acto complejo de equilibrio, que es definido como el esfuerzo que hace el individuo por encontrar un balance mental entre los sistemas cognoscitivos y la información del entorno. De esta manera, si se aplica un esquema particular a un problema del entorno y es resuelto, hay equilibrio; de lo contrario, hay desequilibrio y el sujeto se siente incómodo; éste hecho lo motiva a estar buscando permanentemente una solución y por lo tanto da como resultado un cambio y progreso del pensamiento (Martí, 1991; Papalia y Wendkos, 1998).

Habiendo conocido los principios que rigen el desarrollo cognitivo según Piaget (1985), es pertinente explicar, a la luz de esta teoría, cómo surge y llega a constituirse el lenguaje.

Una vez el niño, alrededor de los ocho meses, deja de ver sus acciones, su propio cuerpo, y los objetos, como un todo, gracias al mecanismo llamado descentración, está en la capacidad de establecer que

estos objetos, siguen existiendo aún cuando deja de verlos o utilizarlos, logro alcanzado en su totalidad a los 24 meses y es denominado “esquema del objeto permanente” (Bacaicoa y Uriarte, 1987. p. 420). Este hecho indica que el niño está en la capacidad de representar, es decir, sustituir un objeto de la realidad, significado por una imagen o su denominación fonética, significante, que en la lingüística se considera como la función semiótica del pensamiento (Bacaicoa y Uriarte, 1987; Karmiloff, 1996; Martí, 1991).

La capacidad de representación facilita la categorización en los esquemas, de acción o pensamiento, de la información percibida y por lo tanto las acciones, los objetos y demás elementos que percibe de su mundo, pueden ser manipulados y analizados a nivel mental, pero desde la única perspectiva que tiene el niño: su propio yo, tendencia del pensamiento que Piaget consideró egocentrismo (Bacaicoa y Uriarte, 1987; Martí 1991).

Ya que el niño piensa a partir de representaciones mentales, el lenguaje se convierte en un auxiliar del pensamiento y se caracteriza, por su naturaleza egocéntrica por el monólogo colectivo, que se hace evidente cuando en un grupo de niños que al parecer están jugando juntos, cada uno de ellos se habla para sí mismo, sin que exista comunicación ya que cada cual tiene sus propias intenciones y objetivos sobre el juego. Otra característica del pensamiento egocéntrico manifestada en el lenguaje es hablarse para sí mismos cuando están solos; este monólogo es un auxiliar de la acción inmediata. Estos hechos ponen en evidencia que el lenguaje del

niño, como lo describe Piaget, “está a medio camino de la socialización” (Piaget, 1984, p 49).

Después de los siete años, los niños dejan atrás el pensamiento egocéntrico y están en la capacidad de ubicarse en el punto de vista de los demás; hay avance en la lógica ya que pueden pensar tanto inductiva como deductivamente; también existen progresos graduales en la lógica matemática, la ubicación espacial y el razonamiento moral; sin embargo el pensamiento abstracto propiamente dicho se empieza a lograr cuando se inicia la adolescencia (Bruner, 1988; Martí, 1991; Santrock).

Es así como la psicología genética propone que la naturaleza del pensamiento y el lenguaje es determinada por una construcción paulatina, que se forma de acuerdo a como cada persona, desde su individualidad, percibe, vive y siente su realidad.

Aceptar esta perspectiva es convertir a la escuela, que es el agente socializador más importante después de la familia, en un contexto donde cada niño tenga la posibilidad de explorar su entorno con el fin de que sea él mismo, el que descubra los elementos que más le interesen, le signifiquen, ya que como el mismo Piaget (1969) lo afirma, “conocer no es copiar los objetos, es actuar sobre ellos y transformarlos, de acuerdo a los propios esquemas mentales” ( citado por Martí, 1991, p. 112).

En este, caso la función de cada maestro es adoptar las estrategias que enriquezcan el conocimiento, es decir, lograr que los niños unan los conceptos individuales en uno más complejo que permita dar una descripción

general de un fenómeno determinado sin necesidad de olvidar las propias representaciones, de manera que se aprehendan, deformen y trasformen, y no, como se ha venido realizando hasta ahora, valorando la memoria y la repetición mecánica más que el análisis y la comprensión (Not , 2000).

Es por esto, que, en el plano del lenguaje, así como éste se aprende en el entorno familiar y se trasforma a lo largo de los primeros años de vida, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, la escuela debe proporcionarle al niño, como lo exponen Ferreiro y Teberosky (1979) la posibilidad que el niño descubra y hasta cierto punto construya, el lenguaje escrito, como un sistema de representación que le será útil tanto para comunicarse, realizar un registro memorístico y organizar sus ideas.

Conforme a los planteamientos de Piaget (1985), es importante aplicar en el ámbito escolar un modelo que se interese en los procesos de descubrimiento mediante la actividad espontánea del niño; sin embargo, considerar que el desarrollo determina el aprendizaje, tiene la desventaja de limitar el rol del maestro a enseñar sólo lo que el niño puede aprender en cada etapa (Citado por Del Río, 2006).

Es en la anterior consideración, en donde la perspectiva de Vygotsky (1934) empieza a cuestionar la teoría genética y se convierte en una alternativa que es preciso analizar, ya que para él, el aprendizaje que ofrecen las experiencias sociales y culturales del niño influyen en el desarrollo cognitivo, porque de hecho, la intervención social comunicativa contribuye en la formación del pensamiento conceptual, esto indica que la escuela, lejos de

ser un contexto donde se apliquen teorías, forma parte de esa formación cognitiva (Martí 1991; Vygotsky, 1991; Del Río, 2006).

A diferencia de Piaget (1963), quien opina que el desarrollo es un proceso sincrónico y paulatino, producto de las invariables funcionales, la teoría de Vygotsky (1934), niega la existencia de tales invariables e influenciado por su tendencia dialéctica, piensa que el desarrollo cognoscitivo es un proceso diacrónico, fruto de crisis, cambios y revoluciones que no dependen necesariamente del niño. Este desarrollo, si bien tiene unos requisitos biológicos y se da a lo largo de todo el período evolutivo, depende de la asistencia y está determinado por mediadores semióticos que tienen un origen sociocultural, entre éstos, el lenguaje es el más importante (Martí, 1991; Vygotsky, 1991).

Vygotsky (1934), explica que el desarrollo depende de la asistencia y la colaboración de otros agentes, incorporando el término de Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia que existe desde un punto definido por el progreso natural del niño, que es medido por resolución de una actividad o problema por sí solo, y es denominado Zona de Desarrollo Real, hasta el punto donde un problema se pueda resolver bajo la guía de una persona más capaz, es decir lo que se espera que el niño alcance, y es denominada Zona de desarrollo Potencial (Martí, 1991; Vygotsky, 1991; Del Río, 2006).

De esta manera es como Vygotsky (1934), plantea que el aprendizaje influye en el desarrollo y define a estos dos términos como procesos

diferentes pero complementarios, lo que sugiere que el pensamiento adulto tiene un origen sociocultural, ya que considera que la inteligencia no es un concepto estático, sino que incluye la resolución de tareas de enseñanza - aprendizaje difíciles, pero resolubles con algún tipo de ayuda. Además, este apoyo no sólo puede ser una persona, también puede ser un libro, la televisión, un computador o cualquier otro tipo de producción cultural (Santrock, 2003; Del Río, 2006).

En este proceso de facilitación, como se mencionó antes, entra en juego el lenguaje, que es un mediador semiótico en la construcción cooperativa del conocimiento de origen sociocultural, con el que la mente se socializa y adquiere forma (Martí, 1991).

Según Vygotsky (1934), el lenguaje evoluciona desde que el niño hace aprehensión de las palabras para representar los objetos mediante la imitación y la socialización, después en el periodo egocéntrico, el niño utiliza este lenguaje para pensar, pero lo hace de manera externa, hablándose para sí mismo; finalmente el niño consigue que este lenguaje se interiorice y se vincule de manera gradual con el pensamiento y llegar a co-construir el conocimiento (Martí, 1991; Vygotsky, 1991),

La teoría de Vygotsky (1991), adjudica al maestro el papel de convertirse en el promotor del desarrollo cognitivo del niño, ya que todo acto que él despliegue enriquece o limita la zona de desarrollo próximo del niño.

En este sentido, como lo propone Valsiner (1987, citado por Del Río, 1995), el maestro tiene que tener en cuenta que en esta Zona de Desarrollo,

el significado de la tarea en la que él debe dar instrucción, es diferente para un niño que para un adulto, y por lo tanto, su deber es encontrar un punto de encuentro entre los intereses del niño y el suyo propio.

También hay que considerar que el pensamiento objetivo depende de la asistencia que puede ofrecer al niño la familia, la escuela o la comunidad, ratificando el papel de la enseñanza y la alfabetización en la consecución del conocimiento, ya que durante la escuela el niño aprende a usar el lenguaje como la herramienta necesaria para dar significado a los objetos y de esta manera pensar y enriquecer su conocimiento.

En conclusión, estas consideraciones demuestran que las teorías de Piaget y Vygotsky más que ser contradictorias, pueden ser complementarias, como lo afirma Levallè (1995), “el ser humano así como lo demuestra Piaget, puede ser igual a todos, al mismo tiempo” (p. 145), y como lo explica Vygotsky, puede ser parecido culturalmente a algunos, y como todos lo confirman, cada uno es único.

Ausubel (1983), diseñó una teoría sobre el aprendizaje que sostiene que éste será significativo cuando se lo logra relacionar de manera natural lo que se quiere aprender con los aspectos conocidos y relevantes de quien quiere aprender. Esta teoría junto a los planteamientos de Jean Piaget y Lev Vygotsky consolidaron una teoría sobre la construcción de significados o aprendizajes, que ofrece una explicación sobre la naturaleza del conocimiento y cómo los seres humanos comienzan su aprendizaje, un paradigma de la pedagogía, una epistemología llamada constructivismo,

(Porlan, 2000; Abdal-Haqq, 2005). Esta epistemología sostiene que las personas crean o construyen sus propios conocimientos y comprensiones a través de lo que ya conocen, de sus creencias e ideas, de los eventos y actividades con las que tienen contacto y los contexto en las cuales estas se desarrollan (Abdal-Haqq, 2005).

Las actividades de aprendizaje en el constructivismo se caracterizan por un compromiso activo, por generar interrogantes, buscar soluciones y la colaboración con otros, en ellas el guía es un facilitador y co-explorador que anima a hacer preguntas, generar discusión, sacar nuevas ideas y llegar a conclusiones (Abdal-Haqq, 2005).

Al realizar un paralelo entre la pedagogía tradicional y el constructivismo se puede considerar los alcances de este último. Mientras que en la pedagogía tradicional el maestro es quien enseña y tiene el control de la clase, del rígido programa, sus contenidos y evaluaciones en el constructivismo el niño aprende interactuando y resignificando el mundo, dialoga con su maestro y juntos escogen un programa, que se logra a partir de un proyecto y actividades que cobran sentido en situaciones reales funcionales para el niño, que se caracterizan por ser situaciones complejas de la vida diaria más no secuenciales, que se evalúan de manera personal y que dependen de los progresos que cada niño ha logrado dependiendo su nivel de desarrollo (Porlan, 2000).

### **Teorías sobre el desarrollo psicosocial, emocional y moral**

Como se menciono antes, en la práctica los docentes y psicólogos pueden dar fe que la educación de infantes envuelve más que el desarrollo cognitivo, por ello seria bueno explorar los aportes que han hecho algunos investigadores acerca del desarrollo psicosocial, emocional y moral.

#### **Teoría sobre el desarrollo psicosocial**

La obra de Erik Ericsson (1963, 1968, 1980) es un interesante punto de referencia para estudiar el desarrollo psicosocial, él se interesó en explicar sucesos como la búsqueda de identidad y las relaciones personales a través de la vida (Santrock, 2003). Esta teoría se configura como un marco básico para entender las relaciones que tienen los niños y adolescentes con la sociedad en la que están inmersos. Erikson (1980) parte de la idea de que todos los seres humanos tienen necesidades que la sociedad debe satisfacer, por ello los cambios emocionales y en relación con el entorno social sigue patrones similares en cada cultura (Citado por Santrock, 2003).

Erikson (1980) dividió todo el desarrollo humano en una serie de etapas, cada una de ellas enfrenta al individuo un conflicto específico o crisis entre una alternativa positiva o nociva, la forma en que cada individuo resuelve las crisis repercute en la percepción que se tiene de sí mismo y la sociedad y trasciende en etapas posteriores (Citado por Santrock, 2003).

Según Erikson (1963), hasta los 6 años cualquier niño pasa por tres etapas que si son enfrentadas positivamente desarrollan en el niño sentido

confianza en el mundo, autonomía e iniciativa en su acciones, de lo contrario desarrollarán sentidos de desconfianza, vergüenza y culpa por sus acciones (Papalia y Wendkos 1998; Santrock, 2003)

Después, en los años escolares el niño se enfrenta a una crisis que lo lleva a desarrollar lo que Erikson (1968), llama un sentido de laboriosidad, que es la relación que existe entre sus labores y el placer de realizar una tarea; o de lo contrario enfrentar sentimientos de inferioridad. Para los niños 6 a 12 años la capacidad de moverse en contextos como la escuela, el vecindario y el hogar, asimismo la interacción con sus amigos y compañeros, y manejar sus actividades académicas y de grupo lo llevará a un sentido creciente de competencia en las que debe manejar las demandas de nuevos aprendizajes, de nuevas habilidades o corre el riesgo de sentir fracaso, incompetencia o creerse menos que los demás.

### **Teoría sobre el desarrollo emocional**

Para complementar el avance realizado por la teoría de Erikson, es conveniente examinar términos como el autoconcepto, la autoestima, su relación con la vida escolar y cómo éstos ayudan a los niños se comprendan a sí mismos y los demás.

El autoconcepto se podría considerar como “la composición de ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de ellas mismas” (Atkinson, Atkinson y Hilgard 1979, citados en Santrock, 2003 p. 74). También se lo podría considerar como el empeño que tienen las personas por

comprenderse y organizar cualquier fenómeno respecto a ellas mismas, en esquemas, utilizando los términos de Piaget, que pueden variar según las circunstancias (Santrock, 2003).

En ese sentido la autoestima se la puede definir como la evaluación del autoconcepto (Santrock, 2003), también puede considerarse como la disposición de las personas de enfrentarse consigo mismas, o como bien lo escribe Rogers, la autoestima compone el núcleo elemental de la personalidad (Alcántara, 1990).

Entre los 7 y los 11 años este sentido de autoestima y el autoconcepto tienen una transformación interesante, ya que desde los niños tienden a verse a sí mismos en representaciones totales, por ejemplo una niña o niño tiende verse calificado en todas las áreas del desempeño, pero con el desarrollo cognitivo y social, la autoestima y autoconcepto van teniendo mayor diferenciación entre una u otra área, entonces esa niña o niño pueden creerse muy capaces para el educación física pero pésimos para las matemáticas (Santrock, 2003). Por ello, en el periodo de formación escolar la autoestima y el autoconcepto tienen trascendencia crítica en éxito del aprendizaje.

### **Teoría sobre desarrollo moral**

Al igual que es importante la forma como se ven los infantes a ellos mismos, es importante la manera como los niños llegan a comprender a las personas y cómo éstas establecen reglas que se deben cumplir.

Para este respecto la teoría de Kohlberg (1981) propone una sucesión específica de tres etapas de razonamiento moral o juicios acerca de lo correcto o incorrecto. La etapa del razonamiento moral preconvencional, que se caracteriza porque los juicios del niño se basa en las necesidades personales y las reglas de otras personas, en la subcategoría superior de esta etapa, en la que se encuentran los niños de 5 a 8 años, las necesidades personales determinan qué es correcto y qué no lo es; posteriormente, en la etapa convencional, después de los ocho años los juicios están basados en la aprobación de otras personas, las expectativas de la familia, los valores tradicionales y las normas sociales, y se determinan por lo que hace, ayuda o es aprobado por los demás (Santrock, 2003).

En la última etapa, razonamiento postconvencional los procesos de pensamiento que intervienen en los juicios se implican conceptos cada vez más abstractos y configuran el razonamiento moral adulto (Santrock, 2003).

### **Teorías sobre la adquisición del lenguaje**

Al igual que el pensamiento, el lenguaje es un fenómeno inherente a la existencia humana y necesario para comprender y tomar conciencia de la naturaleza de todo lo relativo a vida, de hecho es tan importante, que no ha bastado sólo una ciencia que se dedique a su estudio objetivo para analizarlo.

Definir el lenguaje como la facultad que tiene el hombre de formar, procesar y comunicar los pensamientos, a través de un sistema ordenado de signos y códigos, orales y escritos, que representan de manera arbitraria y

convencional objetos de la realidad e ideas acerca del mundo, implica tener en cuenta tres aspectos básicos: capacidad para adquirir el lenguaje, el uso de la representación y el lenguaje como sistema organizado (Feldman 1984; Blomm, 1978, citado por Leal 1997).

Con respecto a la capacidad particular que tiene el hombre para adquirir el lenguaje, la neuroanatomía ha demostrado la existencia de unas zonas del cerebro que se encargan, específicamente, de este proceso (Papalia y Wendkos, 1998). Basado en estas y otras evidencias, Chomsky (1965, citado por Bruner, 1988) “propone que un Dispositivo de Adquisición del lenguaje innato programa el cerebro de los niños para analizar el lenguaje que escuchan y extraer de él las reglas de la gramática” (Papalia y Wendkos, 1998, p. 229).

Además de tener estos dispositivos, tal como lo describe Leal (1997), el ser humano, por su necesidad de comunicarse e interactuar con otros, desarrolla formas de simbolización, siendo la más importante, la representación que consiste en sustituir la realidad, por una imagen o una idea.

En este proceso de representación existen tres elementos; el significado, que es el objeto real; el signo, que simboliza el objeto a través de palabras, sílabas o letras, que son percibidas por su denominación fonética; y el significante que es la representación mental que se hace del signo que se percibe. Saussure, (1916, citado por Leal, 1997) describe que el carácter del significado es evidente, inequívoco y constante en el tiempo; al contrario el

significante es arbitrario y cambiante ya que subyace a dominios socioculturales y temporales, en consecuencia el signo fluctúa entre estos extremos.

El lenguaje considerado como un sistema de representaciones está íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo, por ello es una herramienta básica en la formación del pensamiento y en la mediación de éste con el contexto (Piaget, 1985; Vygotsky 1982/1991). Feldman (1984), piensa que del mismo modo como se construye el pensamiento a través del proceso de adquisición de los objetos externos, los temas del discurso en el lenguaje, se construyen a partir de comentarios.

Además del aprendizaje de palabras, entendidas como significantes, Ferreiro y Teberosky (1998), opinan que el lenguaje, como un sistema organizado, implica el aprendizaje de reglas gramaticales; los errores de dicción que el niño presenta en sus primeros años es por falta de comprensión de estas reglas; estos errores se superan con el transcurrir del tiempo. Posteriormente, en los años escolares, el niño, debe dominar los aspectos básicos de su idioma materno, como la pronunciación, la entonación, la sintaxis, la semiótica y la pragmática (Papalia y Wendkos; 1998.)

Bruner (1988), supone que el lenguaje facilita el aprendizaje, por cuanto el lenguaje es un medio de intercambio social y una herramienta para poner en orden el ambiente gracias a que facilita la categorización. Existe una coincidencia entre los planteamientos de este autor y las ideas de

Vygotsky (1991), ya que para Bruner (1988) el desarrollo intelectual consiste en una capacidad creciente de comunicarse con uno mismo o con los demás, ya sea por medio de palabras o símbolos. Además, el trabajo intelectual de transformar lo que es percibido requiere de la cooperación social y de las condiciones que ofrece la cultura.

### **El lenguaje escrito**

Leal (1997), analizando diversos estudios, explica que la capacidad que tiene el hombre de utilizar herramientas con el objetivo de dejar trazos intencionales y permanentes, que simbolizan una realidad dada; percibir aquellos trazos y darles el significado que representan, originó los procesos de escritura y lectura; estos procesos evolucionaron desde los primeros dibujos rupestres, luego a los jeroglíficos y la escritura cuneiforme, utilizada por pueblos antiguos del medio oriente, para finalmente convertirse en el sistema alfabético que hoy se utiliza. Como lo aclara Saussure (1916, citado por Leal, 1997). Estos sistemas de símbolos gráficos son arbitrarios y convencionales, al igual que los signos del lenguaje oral.

Aunque la lectura y escritura tienen sus características y propiedades particulares, son inherentes la una a la otra y se coordinan mediante una categoría del lenguaje llamada lenguaje escrito (Leal, 1997; Rincón, 1998).

Tolchinsky (1993), hizo énfasis en las características y propiedades que diferencian el lenguaje escrito del lenguaje oral, y de los procesos de lectura y escritura. Para ella, el lenguaje escrito, además de ser la facultad de utilizar un sistema de símbolos gráficos como letras, palabras, frases y

oraciones que representan el lenguaje oral, tiene unas implicaciones valiosas, tanto para al individuo como para la sociedad (Rincón, 1998; Tolchisky, 1993).

El lenguaje escrito es considerado también como un mediador semiótico cultural que transforma el funcionamiento psicológico general y lingüístico y sirve como un instrumento de comunicación, memorización y transformación de la información a nivel cultural. Se da por unas condiciones biológicas, sociales e individuales determinadas; se caracteriza por la cohesión, es decir que tiene una unidad conceptual, una coherencia con el significado, una autonomía en la relación que existe entre el escritor y el lector, de modo que el primero es entendido por el segundo (Tolchinsky, 1993).

Por estas razones, el lenguaje escrito no sólo es la expresión escrita de lenguaje oral, ya que como lo propone Tolchinsky (1993) este lenguaje “denota las formas de discurso, que las circunstancias de uso de una comunidad han hecho que sean reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito; en cambio, en un sentido literal, si las expresiones son orales o escritas no denotan más que la sustancia en la que estas formas se expresan” (Tolchinsky, citado por Rincón, 1998: p 16).

El aprendizaje del lenguaje escrito es considerado como un proceso de construcción de sentido que inicia desde antes de la escuela, ya que como lo propuso Piaget (1985), el niño siempre está haciendo hipótesis acerca del mundo que lo rodea; dicho mundo está cargado del lenguaje

escrito, ya sea en la televisión o en anuncios publicitarios, o en cualquier otra producción cultural, por lo tanto es imposible pensar que el niño no se haga preguntas sobre ese objeto, llamado escritura y esa facultad que tienen los mayores de poder descifrar esa escritura ( Ferreiro y Teberosky, 1979)

### **El proceso de lectura**

Muchos autores coinciden en la naturaleza compleja del acto de leer. En su estudio se analizan aspectos que tienen que ver con su aprendizaje y posterior desempeño, la actividad visual que requiere, el proceso de codificación y dominio del lenguaje oral y el funcionamiento de procesos psicológicos que garantizan la reflexión y construcción del sentido de los contenidos que se leen. De esta manera, la conceptualización de la lectura puede realizarse teniendo en cuenta cada uno de estos aspectos (Rincón, 1998). Es más, existen autores más resueltos, como Zubiría (2000) quien considera que el acto de leer no únicamente la habilidad de identificar letras, es más, según este autor ninguna persona acaba de aprender a leer, para él la leer corresponde a una serie de procesamientos secuenciales (Zubiría, 2000).

La lectura no sólo implica el aprendizaje de la correspondencia que existe entre los signos gráficos y el lenguaje oral interno y fonético, y lograr una ejecución veloz y automática en ese proceso; también consiste en comprender lo que se descifra; es hacerse consciente de la naturaleza del texto para interpretar y deducir su significado y traducirlo en pensamientos,

ideas y emociones (Caije, Chapman y Venezky, 1968, citados por Gonzáles y Cols.; Huerta, 2005).

De esta forma, el proceso de lectura se puede categorizar en dos aspectos: la codificación y la comprensión.

La codificación que se realiza a partir de un dominio previo del lenguaje oral, en el que se hace corresponder una letra con un sonido, dicha correspondencia puede ser simple, por ejemplo la letra A suena como /a/ ; o puede ser condicional; en este caso una letra tiene dos pronunciaciones dependiendo de las letras entre las que se encuentre, por ejemplo, “G” puede sonar como /g/ cuando esta antes de las vocales *a, o, ó u*, o puede sonar como /j/ si la anteceden las vocales *e, i*. ( Caije, Chapman y Venezky, 1968, citados por González y cols., 2005).

La codificación necesita de dos procesos diferentes pero relacionados estrechamente; García (2002) denomina a estos procesos como módulos. El primero de ellos es el módulo perceptivo, que implica tareas como los movimientos sacádicos y las fijaciones visuales para el reconocimiento de las palabras, las letras y el análisis lingüístico; dicho reconocimiento se hace gracias a la extracción de la información, utilizando la memoria icónica y la memoria de trabajo.

El Módulo léxico, que es la recuperación del concepto asociado a la unidad lingüística que se realiza mediante dos rutas. Una de estas rutas es la vía visual u ortográfica que es la conexión signo grafico con el significado, y posterior relación con el signo fonético; y posteriormente, si es el caso, se

produce el habla. La ruta indirecta o fonológica que es la recuperación de la palabra mediante la aplicación de las reglas de transformación de grafema a fonema y posteriormente, el hallazgo del significado y por último la pronunciación (García, 2002).

Por otro lado, la comprensión de lectura, tiene que ver con el lenguaje escrito y puede considerarse la elaboración del sentido del proceso de codificación, es decir, interpretar la palabra escrita y construir su significado (Colomer, 2002). Esta comprensión implica diferentes procesos cognitivos, que siguiendo con los planteamientos de García (2002), funcionan en dos módulos, el sintáctico y el semántico.

El módulo sintáctico tiene que ver con el conocimiento de claves complejas de carácter creativo para el reconocimiento del orden y función de las palabras en una oración, signos de puntuación, tonos de voz, entre otros; por lo tanto, el conocimiento gramatical es necesario para comprensión de lectura (García, 2002).

Módulo semántico implica dar significación o sentido a lo que se lee, para dar este sentido se requiere hacer la extracción del signo, tener unos conocimientos previos y remitirse a los esquemas de la historia (García, 2002).

A este respecto Rumelhart (1980, citado por López, 1998), habla de la existencia de unos esquemas cognitivos, que son estructuras de conocimiento o esquemas de acción que el niño ha ido adquiriendo a largo plazo, intervienen en la interpretación que se da a la nueva información

adquirida en la lectura, ya que, como lo afirma Gardner (1987, citado por González y cols., 2005) tienen el objetivo de hacer una presentación organizada en unidades que se relacionan entre sí y que se activan para comprender un nuevo texto.

Estos esquemas pueden ser conceptuales, que hablan de un conocimiento de la realidad ya sea general o específica, o formales que son las estructuras con las que se entiende la organización de un escrito ya sea en su forma de discurso de su retórica (Rumelhart 1980, citado por López, 1998).

La comprensión y ejecución automática de la lectura se logra mediante un proceso gradual, intencional, estratégico, planificado y flexible de aprendizaje. Para enseñar la lectura hay que tener un objetivo pertinente y acorde con la edad del niño, en el que debe existir una interacción entre texto, el contexto y el lector (López, 1998).

Sobre este respecto Zubiría (2000), considera que el proceso de aprendizaje de la lectura se inicia en el primer año de escuela enseñando la correspondencia fonética entre los símbolos de las letras y palabras y sus sonidos respectivos, cuando los niños aprenden esa correspondencia, las instituciones escolares terminan ahí la enseñanza de la lectura. Zubiría (2000) opina que el proceso de aprendizaje de la lectura debe continuar en los siguientes años de la escuela primaria enseñando los procesos de lectura que él denomina codificación primaria y codificación secundaria.

En el proceso siguiente, que se denomina codificación secundaria, cuyo dominio debe alcanzarse al término de la escuela, el niño debe aprender a extraer los significados ocultos de los signos topográficos teniendo en cuenta la semántica, el contexto (los vocablos desconocidos y su relación con el texto) y la sinonimia (palabras sinónimas y la radicación del prefijo y sufijo) y tener elementos suficientes para entender, al menos en parte, la estructura semántica para encontrar la estructura básica de las ideas del texto (Zubiría, 2000).

### **El proceso de escritura**

Tal como lo plantea Portellano, (1984) la escritura es otra de las manifestaciones lingüísticas que caracterizan al hombre como un ser simbólico. La escritura no sólo es la habilidad intelectual y motriz de simbolizar los fonemas del lenguaje oral en los signos gráficos de consonantes y vocales, imprescindibles en la formación de vocablos; también implica la capacidad de usar signos de puntuación, reglas ortográficas y estructuras gramaticales, propias del lenguaje escrito y necesarias en la coherencia y formación de palabras y por supuesto de oraciones, párrafos y textos (Portellano, 1984; Tolchinsky, 1993).

En este sentido, la diferencia entre escritura y lenguaje oral radica en que la escritura forma parte de ese conjunto virtual de maneras de expresarse implícito en los textos, llamada lenguaje oral (Ferreiro y Teberosky, 1995),

La utilidad de la escritura va más allá de ser la representación gráfica del lenguaje oral; es un método de registro, que se utiliza para representar, adquirir, memorizar, comunicar y recuperar un conocimiento, que se aprende sólo a través de la interacción social y por lo tanto es una producción de naturaleza cultural (Tolchinsky, 1993).

Las formas gráficas pueden ser las mismas para grupos culturales que tienen el mismo origen, pero la pronunciación fonética es diferente para cada idioma (Leal, 1997).

Con respecto al aprendizaje de la escritura, se puede afirmar que desde los cinco años el niño presenta interés en la escritura y las formas de representación gráfica de los objetos (Leal, 1987). En esta fase, denominada precaligráfica, es cuando el niño puede deletrear su nombre e imita la escritura de los adultos haciendo garabatos y es en este momento en el que se empieza la enseñanza de la escritura y la lectura. En la fase caligráfica, después de los ocho años, el niño adquiere un dominio fluido y regular en formas y dimensiones de la escritura. Por último, en fase post caligráfica la escritura adquiere armonía, madurez y equilibrio (Portellano 1984).

Así como la lectura se puede categorizar en dos procesos, decodificación y comprensión, la escritura espontánea puede analizarse en dos procesos: la producción y la codificación.

En la producción de textos intervienen procesos cognitivos individuales que se pueden analizar de manera cualitativa. La codificación es el resultado, es decir en características lingüísticas y cuantitativas de un

escrito (Caije, Chapman y Venezky, 1968, citados por Gonzáles y cols., 2005).

La producción de textos, tiene que ver con dos módulos, el primero llamado planificación que es la toma de decisión del objetivo y contenido del mensaje que se quiere comunicar o registrar; en este módulo la persona que escribe medita sobre el “qué”, “cómo”, “a quién” y “por qué” escribe, utilizando mecanismos de generación de información, como la memoria, la creatividad, razonamiento, generación de representaciones, establecidos en una organización temporal de ideas, que permitan organizar un plan coherente y pertinente, para que finalmente la persona que escribe haga una revisión. Estos mecanismos paulatinamente se automatizan de manera que permiten una ejecución rápida (García, 2002)

El otro módulo que interviene en la producción de textos es el módulo sintáctico, que corresponde al ajuste de las reglas y estructuras de la gramática, que dependen del objetivo y estilo de lo escrito determinando su sentido. En este módulo se tienen en cuenta tres elementos: el tipo de oración, el uso de palabras funcionales, y uso de signos de puntuación. (García, 2002)

La producción de textos, tiene que ver con el desarrollo simbólico, la transición de la comunicación remota sin el patrón alternante de la conversación, la memoria, registro y más importante aún el desarrollo de esquemas que garanticen la adecuación, coherencia e integridad de la producción escrita (Rincón, 1998).

La escritura espontánea requiere combinación sistemática de los procesos de producción y codificación; en cambio, otros tipos de tarea escrita, como la copia y el dictado, características en la educación básica, requieren casi exclusivamente el proceso de decodificación (Portellano, 1984).

Este proceso de codificación funciona con base en el módulo léxico, que es la selección de palabras pertinentes para encajarlas en la armazón del escrito. Al igual que la lectura, el acceso a la palabra se hace mediante dos rutas, una visual ortográfica, que es extraer una palabra de la memoria gráfica, propio de la escritura tipo copia, y otra ruta fonológica que se presenta cuando una palabra procede de la memoria léxico – fonológica que posteriormente se transforma en grafema. En este módulo intervienen procesos que tienen que ver con el sistema semántico, la interpretación de palabras nunca vistas, la memoria de pronunciación y simbolización gráfica, formas y reglas ortográficas (García, 1995).

El módulo motor, característico del proceso de decodificación, es la traducción de las formas graficas del lenguaje en movimientos específicos y secuenciados (García, 1995). El aprendizaje de la escritura depende de la motricidad que el niño va logrando en su desarrollo. Este aprendizaje es un proceso gradual y sistemático, y tiene que ver con las situaciones de uso, contexto, función y las interacciones que se dan entre el niño y lo que comunica con la escritura (Portellano, 1984).

### **Dificultades de aprendizaje**

Aparentemente, las dificultades de aprendizaje tienen un significado preciso y bien definido, pero al hacer una reflexión profunda sobre éstas, se puede establecer que éste concepto abarca un amplio número de cuestiones que se matizan a lo largo de un continuo de manifestaciones, características, causas, consecuencias, niveles de gravedad y perspectivas de estudio; sin embargo, es necesario precisar a qué se hace referencia con tal expresión o etiqueta diagnóstica, para hacer una aproximación conceptual desde el campo educativo y poder diferenciar tales dificultades de otros términos afines.

La etiqueta diagnóstica “dificultad de aprendizaje” es general ya que abarca varios trastornos, que se pueden distinguir por limitaciones representativas en los procesos psicológicos relacionados con la adquisición, comprensión y uso del lenguaje oral y escrito, y otras formas de simbolización, que, en consecuencia, se pueden apreciar en la capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear y realizar cálculos aritméticos (Portellano, 1984; García 2002; Gonzáles y cols., 2005).

Estas dificultades de aprendizaje pueden presentarse junto con otras condiciones incapacitantes como deficiencias sensoriales, por ejemplo ceguera, retraso mental y otros trastornos mentales graves como el trastorno generalizado del desarrollo. También pueden estar acompañadas de alteración en la interacción social, diferencias culturales, instrucción escolar insuficiente o inadecuada, percepción social negativa y alteraciones

emocionales, pero éstas no son causa ni constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje (García, 2002; Cosano y Sánchez, 2005).

Por otro lado Osman (1997) describe tres áreas generales en donde se podrían categorizar los síntomas de las dificultades de aprendizaje: “el lenguaje y el desarrollo de conceptos, las habilidades perceptuales y las manifestaciones de la conducta” (p. 13).

Esta autora continúa sus planteamientos agregando que en el estudio de las dificultades de aprendizaje, hay que tener en cuenta nueve factores: la inteligencia, deficiencias sensoriales, nivel de actividad y capacidad de atención, daños cerebrales o disfunción cerebral mínima, factores genéticos, retraso en la maduración, factores emocionales, factores ambientales y factores educativos.”Ninguna de las diferencias en el aprendizaje actúa independientemente; al menos, varias de ellas interactúan afectando a cada niño de distinta manera” (Osman, 1997, p. 31).

Según el Manual de Diagnostico Estadístico de Trastornos Mentales – DSM-IV (American Psychiatric Association – APA, 1995), existen cuatro tipos de dificultades de aprendizaje; las dificultades de aprendizaje del lenguaje (DAL), las dificultades de aprendizaje de lectura, las dificultades de aprendizaje de escritura, y las dificultades de aprendizaje de matemáticas (DAM). En el presente estudio se realizará un análisis de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, profundizando en sus características, causas y su tratamiento.

### **Dificultades de aprendizaje de lectura**

La dificultad de aprendizaje de lectura, también denominada dislexia o trastorno de lectura, término usado en el DSM-IV (1995), según Lyan (1995, citado por García, 2002), es un trastorno específico de base lingüística, asociado a dificultades de lenguaje y la escritura.

Henao e Izasa (1999), describen que esta clase de dificultades son caracterizadas por un déficit en la capacidad de decodificación, comprensión y reproducción de los sonidos de los símbolos y palabras escritas, es decir es un desarrollo atípico en la capacidad de leer y dar sentido al lenguaje escrito. Como lo afirma Mattis (1978, citado por García, 2002), los niños disléxicos presentan un rendimiento por debajo de lo esperado en los procesos que tienen que ver con lectura, en comparación con otros niños que tienen similar edad, escolarización y nivel sociocultural.

La dislexia puede ser diagnosticada en niños con un nivel intelectual normal y hasta superior y siempre y cuando este desorden esté afectando la capacidad del niño para aprender y desempeñarse académicamente y no se produzca por retardo mental ni otra clase de trastornos como el Trastorno Generalizado del desarrollo (García, 2002). La Dislexia es más frecuente en niños que en niñas (Henao e Izasa, 1999).

La lectura en los menores con Dislexia se manifiesta de manera lenta, respiración sincrónica, falta de ritmo, paros en la lectura, unión de palabras, omisiones, distorsiones, titubeos, falta de puntuación, equivocaciones al paso

de una línea a la otra, equivocación de letras que tienen forma analógica, por ejemplo **p** y **b**, el niño disléxico sustituye y descifra palabras, presenta correcciones, bloqueos, no respeta signos de puntuación, presenta una baja comprensión lectora, si el niño alcanza un nivel de lectura esperado persiste la lentitud y mala entonación (González y cols., 2005).

La revisión teórica sobre las causas, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje de lectura gira, básicamente, en torno los procesos de decodificación y comprensión de lectura; sin dejar de tener en cuenta los factores sociales y neuropsicológicos que sobrepasan los trascienden.

Con respecto a las causas de las dificultades de aprendizaje, Lunay (2005) señala la existencia de un conjunto de manifestaciones que hacen evidente un retraso en el aprendizaje de la lectura. Algunas de ellas se citan a continuación; además se añaden algunos otros factores; todos ellos se han clasificado en factores neuropsicológicos, biológicos, de decodificación, comprensión y factores sociales.

Entre los factores neuropsicológicos se encuentran las disfunciones del Sistema Nervioso Central, aunque los resultados de la investigación de Sanz y González evidencian que en el contexto de la ciudad de Pasto existen pocos casos de dislexia cuyo origen tengan una raíz orgánica (Osman, 1997; Lunay, 2005).

Otros factores de índole neuropsicológica son la orientación derecha - izquierda, la lateralidad de las funciones cerebrales en relación con la

lectura, la organización del esquema corporal, la percepción visual, la atención, la fatiga, memoria inmediata, memoria motora, memoria visual y la motricidad general (Filho, 1960, citado por García, 2002).

Con respecto al proceso de decodificación del lenguaje, una alteración del módulo perceptivo, como problemas en el análisis visual y coordinación visomotriz, y la perturbación de los procesos léxico – visuales, fonológicos, sobre todo en la transferencia de la integración visual a verbal, en el proceso de abstracción y de la generalización de la información verbal pueden originar un fallo en la lectura (García, 2002)

De igual manera, las dificultades en la comprensión de lectura pueden estar causadas por un déficit en los procesos sintácticos; ésta alteración puede estar causada por problemas en la memoria de trabajo, dificultades en la imitación, gasto excesivo en el reconocimiento de palabras o en la no estructuración gramatical. En el módulo semántico: puede existir un déficit en la estructuración de significados y conceptos o en la interacción entre ellos (García, 2002).

Entre los factores sociales se encuentran tanto los aspectos familiares y los errores pedagógicos. Entre los factores familiares se encuentran el grado de interés, participación y exigencia de los padres respecto a los niños en la escuela, el nivel sociocultural de los padres, la dinámica y conflictos intrafamiliares, y el abandono, están asociados a la dislexia y a trastornos afectivos, que regularmente se presentan en niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura (Lunay, 2005; Osman, 2002).

Los factores pedagógicos que inciden en la adquisición de la lectura tienen que ver con un aprendizaje precoz en niños que no han alcanzado su total desarrollo para la adquisición de la lectura, o aspectos formales tales como el horario, el ritmo de las clases, el número de estudiantes por aula, el ausentismo, aspectos que atañen a la metodología con la que se enseña y la motivación de los profesores. También, hay que reconocer, el hecho de que la lectura que tiene el objetivo de entretener, compite con otras producciones culturales, como el consumo de ficción a través de la televisión (Colomer, 2004; Lunay, 2005).

#### **Evaluación de las dificultades de la lectura:**

Para la evaluación de las dificultades de lectura se tienen en cuenta los factores neuropsicológicos, los factores sociales y las actividades que demuestran los niños en los procesos de decodificación y comprensión de la lectura.

Con respecto a la evaluación de integración y organización neuropsicológica Valett (1985) presenta algunos ejercicios prácticos que tienen que ver con la movilidad de los ojos, motricidad de la mano y el pie, equilibrio, tacto y lateralidad de la dominancia de ojo, pie, mano y oído (Ver anexo 2).

Para la evaluación de la decodificación el Método de la Evaluación Estandarizado de la Percepción Visual, Frostig (Frostig, 1980) y tareas de diferenciación, parentesco y deletreo oral de palabras son una buena alternativa para evaluar el módulo perceptivo (Valett, 1985)

Para la evaluación del módulo léxico son útiles los análisis de tareas, como la lectura en voz alta de cuentos y párrafos cortos y el posterior análisis de errores que se comentan. También son útiles la lectura, comprensión y comparación de palabras irregulares, homófonas, palabras agrupadas en diferentes categorías que tengan una alta frecuencia de uso (García, 2002).

La lectura silenciosa y voz alta de cuentos cortos puede servir para el examen de los módulos sintáctico y semántico, que corresponden al proceso de comprensión de lectura, siempre y cuando se exija al niño tareas como sacar los conceptos importantes de un texto ya sea pidiendo al niño que adivine qué está pensando el examinador sobre la narración o identificando y ordenando las palabras más importantes de una oración. También la lectura de historietas es útil para evaluar estos módulos, pidiendo al niño que asocie una frase con un dibujo, haga una predicción de una historieta inconclusa y reorganice una historieta alterada (García 2002; Vallet 1985)

El aspecto social puede evaluarse mediante entrevistas dirigidas tanto a los profesores, niños con problemas de dislexia como a sus respectivos padres.

En general la intervención en la dislexia debe estar dirigida a mejorar el factor que esté fallando. Dicha intervención puede ser la de presentar ejercicios como dictado y lectura de palabras extrañas, realizar lectura silenciosa, tareas que ayuden al niño en su organización corporal y discriminación sensorial y realizar ejercicios correctivos y estimulantes, teniendo en cuenta que antes que todo hay que aumentar la atención y la

motivación del niño, con ejercicios previos de relajación y tareas gratificantes y contextualizadas (Valett 1985; Tolchinsky, 1993; García, 2002).

### **Alternativas para la intervención de las dificultades de la lectura.**

Para el tratamiento de los procesos de decodificación puede utilizarse discriminación de dibujos, letras, ejercicios de organización visual como completar letras y palabras, emparejar palabras mayúsculas y minúsculas, descubrir errores deliberados en los textos y ejercicios que fortalezcan la memoria visual. También es importante potenciar la representación léxica de palabras y su conexión con el significado, emparejando el grafema con dibujos, para la construcción, transformación y mezcla de palabras pueden usarse letras plástico de tamaños y formas diferentes (García, 2002).

En la comprensión de lectura se puede realizar una intervención en el módulo sintáctico, utilizando estrategias como un organigrama de frases, en el cual cada parte de la frase este dividida por color; sirven para que el niño atribuya a cada elemento gramatical la relevancia que tiene.

Con respecto al módulo semántico, hay que tener en cuenta que, además de procesos lingüísticos; la comprensión de lectura está sujeta al desarrollo de estructuras y estrategias cognitivas que nacen de la interacción, de la maduración y mediación con otras personas (Vallet, 1985); por eso, los adultos deben estimular a los niños en la lectura. Colomer (2002) señala, al respecto, la existencia de estudios que demuestran que “la lectura de cuentos de niños incide muchísimo en aspectos tales como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo

funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer” (Colomer, 2002, p. 13). Un tratamiento efectivo en este módulo apuntará a motivar al niño con lecturas que él disfrute y combinar esta tarea con ejercicios que también recreen, como cantar, trabajar con arcilla, leer recetas de cocina, manuales de juegos, y pedir a los niños extraer la idea principal y argumentos (Tolchinsky, 1993; García, 2002).

En este sentido Huerta (2005) presenta una alternativa para alcanzar una eficiente lectura, según esta autora se lee bien si se comprende bien y por ello hay que realizar un entrenamiento multidireccional que se caracterice por realizar una enseñanza centrada en el estudiante, por fortalecer la competencia comunicativa y textual. Para ello, se utilizan estrategias como la de Morales (1985, citado por Huerta, 2006) que propician la organización de lo leído en cuadros y mapas conceptuales e imágenes.

Luego, hay que focalizar lo leído caracterizando los personajes; después hacer una elaboración y comparación de conceptos por medio de analogías. Por último verificar la coherencia de los nuevos conceptos aprendidos (Huerta, 2005).

También es pertinente asociar, de una manera creativa, lúdica e individualizada, la lectura con el contexto (Argote y cols., 1988; Lasso y Narváez, 2002).

### **Dificultades de aprendizaje de escritura**

La dificultad del aprendizaje de la escritura también denominada disgrafía, es un trastorno asociado con la dislexia; es un déficit en el desarrollo de actividades asociadas con los procesos implicados en la escritura. El niño que presenta disgrafía presenta una inadecuada asociación entre los signos gráficos, el dibujo y el significado, y una deficiencia en la realización de los trazos gráficos requeridos en la escritura (García, 2002; González y cols. 2005)

Esta deficiencia no depende del retraso mental y puede presentarse en niños con un nivel intelectual normal. Por eso, para que un niño pueda ser calificado como disgráfico, su déficit debe interferir con su desarrollo académico (García, 2002).

En un sentido estricto estas dificultades tampoco obedecen a una insuficiente escolarización y nivel socio-cultural; pero hay que considerar, que factores socioculturales, como la presencia de trastornos emocionales dentro del seno de la familia: celopatías, conductas agresivas, depresiones, alcoholismo y factores relativos a la escolaridad como metodologías empleadas, adaptación al entorno escolar, ausentismo, cambio de colegio y opiniones de las personas con quienes interactúa el niño disgráfico, pueden agravar las dificultades en la escritura. Por tal motivo, hoy por hoy, se considera que las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura atañen a los tres participantes, a saber, el niño, la familia y la escuela (Portellano, 1984; González y cols., 2005; Osman, 2002).

También es preciso identificar posibles causas de disgrafía, desde una perspectiva madurativa, por tal motivo es aconsejable tener en cuenta datos sobre el embarazo, parto, enfermedades padecidas, pautas del desarrollo de la motricidad y lenguaje, control de esfínteres y pautas de sueño (Portellano, 1984).

Es válido estudiar las dificultades de aprendizaje de la lectura desde sus dos procesos particulares: producción de textos y la codificación. Normalmente, en la escritura espontánea, el acto de escribir comienza en la producción de textos y termina en la codificación; pero en niños con dificultades de aprendizaje de lectura, el proceso de producción no tiene lugar sin que haya un óptimo proceso de codificación, es más, niños con un adecuado proceso de codificación, pueden presentar inconvenientes a la hora de componer un texto, ya que este es un proceso que tarda en sistematizarse dada su complejidad y también porque en la escuela se utilizan otras clases de escritura como la copia y el dictado.

Un fallo en los módulos motriz y léxico, que están estrechamente relacionados y presentes en el proceso de codificación, pueden causar dificultades en el acto de escribir. Si existen problemas en la motricidad, la cual, es fundamental para realizar el acto de escribir, hay disfunciones tanto en tono, como en la fuerza y la velocidad de los trazos. Igualmente, los trastornos en la motricidad pueden producir los tachados y borrones excesivos (González y Cols, 2005).

Los trastornos cognitivos en la ruta visoespacial y la ruta fonológica, generan dificultades en la recuperación de elementos léxicos, ya que dicha recuperación se hace por una de esas rutas (García, 2002).

Por su parte los trastornos viso-espaciales en los que se encuentran la confusión de letras, lentitud en percepción visual, inversión de letras, errores de detalle internos, por ejemplo, confundir letras por su orientación, como confundir la **b** por la **d**, sustitución y transposición de letras, es decir se escribe sin considerar las formas visuales u ortográficas de las palabras. También existen errores caligráficos como ilegibilidad en la letra parcial o total, márgenes y renglones desviados (García, 2002).

Otro problema es la escritura en espejo o también llamada estrefosimbología, que se presenta cuando el niño usa los símbolos de las letras de forma invertida, usando la direccionalidad de forma equivocada, de derecha a izquierda, que es causada por anomalías en la dominancia de alguno de los dos hemisferios del cerebro (González y cols., 2005).

En los trastornos fonológicos que hacen parte del módulo léxico, se encuentran la sustitución, omisión y transposición de morfemas, fonemas y sílabas. Los aspectos más periféricos del módulo motriz pueden ser evaluados mediante tareas de dibujo, punteado, recortado, rasgado y picado.

### **Evaluación de las dificultades de la escritura.**

Para evaluar todo el proceso de codificación Mata y Gallego (2005) proponen realizar un análisis de tareas, como el dictado, copia, y análisis de errores presentados; posteriormente, se comparan los resultados. Los datos

obtenidos pueden registrarse cuantitativamente en fichas como la “Escala abierta para los trastornos de escritura” descrita por Portellano (1984) (Ver anexo 3).

Otro método para evaluar el proceso de codificación es la revisión de textos o cuadernos escritos por los estudiantes a lo largo del desarrollo del currículo y, posteriormente, se establecen las semejanzas y diferencias entre los niños que presenten más errores en la decodificación con los que presenten menos errores.

### **Alternativas para la intervención de las dificultades de escritura.**

Existen variadas alternativas de tratamiento para abordar las dificultades de aprendizaje de la escritura, cada una de ellas hace énfasis en un proceso específico. Para el tratamiento del proceso de codificación, y dado que en este proceso interviene de manera muy influyente en el módulo motor, Portellano (1984) propone un método para reeducación de la disgrafía que incluye tareas de relajación, tareas psico-motrices, dígito-manuales, visomotrices, grafomotrices, reeducación de letras, sistematización de la escritura y ejercicios de perfeccionamiento (Portellano, 1984)

Para el tratamiento del módulo léxico se puede utilizar un método progresivo de emparejamiento de dibujos con palabras homófonas, de enseñanza de reglas ortográficas, reglas de transformación de fonema a grafema, en las que se utiliza cuentos y dibujos que relacionan sonidos con grafemas y fonemas (García, 2002). Es provechoso pedir a los niños que

elaboren sus propios letreros para colocarlos en estantes, realizar letreros en sus dibujos, tarjetas de felicitación, entre otras (Tolchinsky, 1993).

Por su parte, en la producción de textos, puede definirse que existen varias causas que hacen que el niño tenga dificultad para componer un escrito. Estas causas pueden ser de índole sociocultural, ya que una mala escolarización, una escasa influencia positiva de mediadores culturales, un entorno familiar inadecuado pueden afectar el desarrollo cognitivo, la creatividad y capacidad de valoración y descripción del niño; procesos que son necesarios en la planificación del mensaje que se desea expresar. (Portellano, 1984; Colomer, 2002; Osman, 2002)

También un fallo en el proceso de codificación, como dibujo de letras, dificultades en el aprendizaje en las reglas de conversión, mala ortografía y dificultades en la atribución de significados, pueden repercutir en la producción de los textos escritos.

Específicamente, en el módulo gramatical pueden presentarse las sustituciones, omisiones o adiciones simples de verbos, nombres, adjetivos, adverbios, preposiciones, pronombres, determinantes, cuantificadores, conjunciones y afijos inflexionales. Por esto, la producción escrita es pobre, respecto a lo que se quiere comunicar o registrar en la construcción sintáctica que le da sentido (Leal, 2002).

En general, la producción de textos se conjuga con el lenguaje escrito y la lectura. Precisamente una diferencia que tiene la pedagogía constructivista con el método tradicional es que en esta última se enseña

como un sistema desconocido que hay que codificar y codificar, en cambio en el constructivismo, el lenguaje escrito es un método de expresión que sólo cobra sentido para el niño si éste siente y tiene la necesidad de comunicarse, tal como se aprende el lenguaje oral (Porlán, 2000).

Por lo tanto, es importante que el niño pueda producir un texto en forma congruente y cohesionada, partiendo de lecturas que le atraigan y lo motiven a comunicarse por medio del lenguaje escrito, y de ese modo disfrutar las ventajas de esta forma de expresión (Ferreiro, 2002). Para ello, autores como Falconí (1998) y Garrido (2002) acentúan la función de la escuela, de convertir la escritura espontánea y la lectura autónoma, en fuentes de estudio, alegría e imaginación.

Por ello la alternativa de tratamiento de las dificultades en la composición de textos escritos, es buscar lecturas de cuentos, revistas y actividades que le atraigan, discutirlos, hacer preguntas alrededor de esas lecturas o actividades y motivarlo a comunicar lo que él quiere decir por medio de la escritura, siempre y cuando ayudando a organizar sus ideas por medio de esquemas (Tolchinsky, 1993).

El aprendizaje del lenguaje escrito se puede conjugar con otras formas de representación, como el dibujo y la pintura, ya que “las pedagogías más avanzadas han integrado claramente el proceso constructivo del dibujo <<simbolismo gráfico>> mientras por, el momento, si bien es cierto se han avanzado bastante en las pedagogías y técnicas de aprendizaje de la lengua escrita (...) se ignora demasiado el importante papel que juega la explicación

de formas subjetivas de simbolización” (Leal, 1997, p 198), de esta manera así como el dibujo puede ayudar en el aprendizaje de la lengua escrita, también podría ser útil en la producción de textos.

También se puede integrar el aprendizaje de la lectoescritura como juegos, rondas musicales y visitas a librerías, esto hace que los niños se interesen más por escribir y leer sobre experiencias reales y enriquecedoras (Argote y cols., 1988; Fernández, 1998; Lasso y Narváez, 2003).

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **Autoconcepto.**

Es la definición que una persona hace de sí misma, que se hace cada vez más compleja, diferente y abstracta conforme se madura, Evolucionan a través de la constante autoevaluación de las experiencias pasadas y presentes y las expectativas. La escuela y los profesores pueden tener un efecto profundo en el autoconcepto de los niños (Santrock, 2003).

### **Autoestima.**

Es la evaluación del autoconcepto, es la actitud que toma una persona hacia sí misma, es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo (Alcantara, 1990).

### **Constructivismo.**

Es una epistemología, un paradigma. Lo es porque es una teoría del conocimiento, que intenta explicar cómo los seres humanos aprenden y se desarrollan. Es una nueva visión sobre el aprendizaje, no sobre la enseñanza, pero la teoría que se sustenta en ella, aunque difícil puede ser llevada a la práctica pedagógica para tener nuevas alternativas sobre los modelos tradicionales (Abdal-Haqq, 2000; Porlan, 2000).

### **Desarrollo cognitivo.**

Crecimiento de la capacidad y calidad mental que permiten conocer y dar un sentido a las experiencias y fenómenos con los cuales se tiene contacto (Papalia y Wendkos, 1998).

### **Desarrollo moral.**

En una persona los procesos de pensamiento que intervienen en los juicios acerca de lo que es considerado conveniente para ella y para la sociedad y lo que no lo es, cambian conforme el desarrollo humano y logran instituirse con la adolescencia, esos cambios determinan el desarrollo moral (Santrock, 2003).

### **Desarrollo psicosocial.**

Progreso que se describe en función de la relación entre las necesidades emocionales del individuo con el entorno sociocultural y que se refleja en la forma como la persona expresa sus sentimientos, sus pensamientos y comportamientos (Papalia y Wendkos, 1998).

### **Dificultades de aprendizaje.**

Se presentan cuando un niño tiene limitaciones en la capacidad de comprender y usar el lenguaje oral, escrito y otras formas de expresión, como la aritmética. Es un término general que abarca varios trastornos, entre ellos las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura o dislexia y disgrafía, respectivamente.

### **Escribir.**

Conjunto de procesos que se utilizan para representar gráficamente los sonidos del lenguaje oral a través de letras y organizarlos de forma tal que tengan y comuniquen un sentido (Leal 1997).

### **Lectura.**

Conjunto de procesos secuenciales que se utilizan para decodificar fonética-lexica-sintáctica-semanticamente un escrito (Zubiria, 2000).

### **Lenguaje escrito.**

Es la virtud que tienen los seres humanos de manejar un sistema arbitrario y convencional de símbolos que representan el lenguaje oral, que tiene unas implicaciones valiosas, para el individuo, la sociedad y la cultura. Útil en la comunicación, memorización y transformación de la información; se caracteriza por la cohesión, la coherencia y la autonomía en la relación que existe entre el escritor y el lector (Tolchinsky, 1993).

## **METODOLOGÍA**

### **Tipo de estudio**

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que busca interpretar y describir múltiples atributos que se relacionan con el lenguaje escrito y las dificultades que se presentan en su proceso de aprendizaje.

Estos atributos tienen una influencia mutua y simultánea, y en su mayoría, son descritos subjetivamente por los participantes, sus padres y profesores, en diferentes circunstancias y momentos; la comprensión de los mismos se hace a la luz de las teorías psicológicas relativas a la adquisición del conocimiento, el desarrollo moral, social y emocional, el lenguaje y aquellos estudios que anteriormente han analizado los problemas de aprendizaje (Torres, Torres y Chamorro, 2002).

Aquellos atributos que no son subjetivos corresponden a algunas características que evidencian la presencia y posterior disminución del problema, en datos cuantitativos, pero que se han incluido dada su consideración en el logro de algunos objetivos, ya que se tiene en cuenta que la investigación cualitativa no rechaza las cifras; sino que no les concede el primer lugar en su método de análisis (Deslaurers, 2004).

### **Enfoque de la investigación**

Interpretar las vivencias de los niños con dificultades de aprendizaje, en su proceso de caracterización y cambio, demandó hacer un análisis global de los fenómenos y variables de los procesos vinculados a esa clase de dificultades; para ello, la metodología de la perspectiva etnográfica, permitió

llegar a una comprensión adecuada del fenómeno (Gotees y LeCompte, 1988).

Este enfoque entiende a la educación como una transmisión cultural (LeCompte, Millroy y Presley, 1992, citados por Colás, 1998), que rara vez considera la manipulación experimental o los tratamientos; excepto en la medida que ese tratamiento forma o podría formar parte del contexto general (Gotees y LeCompte M.1988), como es el caso de esta investigación, que implementa un tratamiento basado en la perspectiva constructivista, semejante a las intervenciones realizadas por profesionales en pedagogía y psicología, en la institución educativa INEM.

Los datos cualitativos de indicadores de ciertas pautas sociales como la estructura familiar, económica y educativa; aquellos detalles que hacen evidentes las habilidades individuales en ciertas actividades, que en parte pueden estar expresados en datos numéricos, pueden ser expresadas (Colás, 1998), en categorías conceptuales que ayudan a comprender e interpretar asociaciones entre fenómenos para descubrir patrones y proposiciones en un contexto específico (Gotees y LeCompte, 1988).

### **Unidad de análisis**

Estudiantes de 3º de básica primaria de la Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM, de la ciudad de San Juan de Pasto. Aunque la enseñanza de la lectura fonética se limita a al primer año de básica primaria (Zubiría, 2000), en los años posteriores el niño debe afianzar el proceso de codificación primaria, es decir, a demás de identificar

los fonemas de las palabras, él debe extraer su significado oculto; teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son procesos recíprocos, es de esperar que los continúen afianzando en el segundo año de primaria para que en posteriores años tengan un grado de automatización adecuado.

### **Unidad de Trabajo**

Seis estudiantes que presentaron dificultades de aprendizaje de 3º de básica primaria de la Institución Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM, de la ciudad de San Juan de Pasto, que se eligieron según tres criterios, el primero de ellos fue el de los docentes, se tuvo en cuenta sus observaciones con respecto al desempeño académico de los estudiantes. El segundo criterio fue la habilidad para realizar tareas de copia y dictado, se observaron y descartaron los participantes que tenían un buen desempeño. En principio se consideró el criterio somático; con el que se descartaría aquellos niños que presentan lecciones cerebrales, pero no se encontró ningún niño en el que estos antecedentes se encontraran con seguridad.

### **Técnicas de recolección de la información**

Dada la complejidad de las dificultades de aprendizaje, en esta investigación se utilizaron técnicas de recolección de información tanto propias del enfoque cualitativo como algunas pruebas diagnósticas de lectura, escritura y percepción.

Evaluación de organización e integración neuropsicológica. Es un método explicado por Vallet (1985), que se utiliza para el descubrimiento de

defectos a nivel psiconeurológico. Es una serie de actividades que se clasifican en la coordinación de ojos, mano, pie y la lateralidad (Ver Anexo 2).

Tareas de lectura en voz alta, con la que se analizaron los trastornos presentes en la codificación de la lectura. Los datos obtenidos se trasladaron a la escala para la medida de errores de lectura propuesto por Portellano (1984) (ver anexo 4).

Tareas de copia y dictado, con las que se analizaron la postura al escribir, la presión de la letra, la velocidad de la escritura, y el análisis de los trastornos de codificación de la escritura. Los datos obtenidos se concretaron en la “Escala abierta para la medida de los trastornos y errores de escritura” Portellano (1984) (ver anexo 3).

Revisión de cuadernos. Con esta actividad se analizó las dificultades de escritura, en especial contaminación, omisiones, uniones indebidas, presión de la escritura, los datos sirvieron para comprobar existencia de dificultades de aprendizaje de escritura en cada uno de los participantes.

Test Frostig. Es un método de la evaluación estandarizado de la percepción visual, que se aplicó a los niños que tuvieron un bajo rendimiento en las tareas de dictado, copia y lectura en voz alta. Este método observa las limitaciones para ejecutar diferentes actividades que tienen que ver con la percepción visual, en cinco habilidades: la coordinación motora de ojos, discernimiento de figuras, constancia de forma, posición y espacio y relaciones espaciales, las cuales se desarrollan en forma independiente, además su normalización y validez lo hizo útil para identificar a los niños que

presentan dificultades de aprendizaje. Es importante aclarar que este test ubica su resultado general, denominado cociente de percepción (cc), en los cuartiles bajo, regular, bueno y alto

Entrevistas semi-estructuradas. Se realizaron una serie de preguntas abiertas que sirvieron para recolectar información acerca las opiniones, explicaciones y experiencias relativas al problema planteado. Que se realizaron a los profesores de tercero de primaria, a los niños que presentaron dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, y a los respectivos padres (ver anexo 1).

Observación participante. Dado que el investigador se convirtió en el facilitador de los talleres, tuvo la disposición de recoger datos, tomando registro de los comportamientos y comentarios de los niños, durante cada sesión.

### **Momentos de la investigación**

La presente investigación tuvo tres fases: diagnóstico, diseño y aplicación de la propuesta de intervención y finalmente, la evaluación de la efectividad de la propuesta.

La fase de diagnóstico, se subdividió en dos momentos, el primero de ellos correspondió a la obtención de los datos cuantitativos, por medio de las tareas de lectura en voz alta, copia, dictado a todos los estudiantes de tercer grado. Los resultados cuantitativos obtenidos en cada una de estas tareas se compararon entre todos los sujetos de la unidad de análisis y se escogió a los niños que más bajos resultados obtuvieron.

Después, a cada profesor se le realizó una entrevista con el objeto de identificar los niños y las niñas que presentan bajo rendimiento académico. Este estudio descriptivo dio un panorama más preciso de los niños que, posiblemente, presentan dificultades de aprendizaje.

El segundo momento correspondió a la elección de unidad de trabajo. Se hizo la evaluación de la integración neuropsicológica y se aplicó el test Frostig a la población que obtuvo bajo puntaje en las tareas de lectura, copia dictado y revisión de cuaderno y que, según el profesor, presentaba un bajo rendimiento académico. Con los resultados de la evaluación y el test se delimitó, de forma exacta, la unidad de análisis que correspondió a cinco niños y una niña quienes presentan dificultades de aprendizaje. Posteriormente, a cada uno de ellos y a sus respectivos padres y profesores se les hizo una entrevista semiestructurada.

La segunda fase correspondió al diseño y aplicación de la propuesta de intervención. Tras el desarrollo de la cartilla que presenta una serie de lecturas y ejercicios psicopedagógicos (ver anexo 6) y la organización de las actividades lúdicas. Se prosiguió con los seis niños a desarrollar el plan dicho plan de tratamiento en las fechas acordadas entre los padres de familia y el investigador.

Finalizada las sesiones se realizó la evaluación de la efectividad de la propuesta de intervención, por medio de actividades de composición escrita, lectura en voz alta y una segunda aplicación del test Frostig.

### **Análisis e interpretación de la información**

Para interpretar los datos se usó el análisis tipológico, que consiste en dividir todo lo que es observado en categorías que pueden establecerse previamente a partir de referentes teóricos, proposiciones o concepciones propias del sentido común (Gotees y LeCompte, 1988).

El hecho de que análisis tipológico recoja la información, que pueden ser los significados empíricos adjudicados por los participantes, en categorías que tienen un componente teórico establecido, hace que este tipo de análisis enfoque los resultados entre explicaciones inductivas y deductivas, subjetivas y objetivas (Gotees y LeCompte, 1988).

#### **Categorías de análisis**

La información obtenida por medio de los instrumentos se clasificó en categorías que consolidaron teniendo en cuenta los factores asociados a las dificultades descritos por Lunay (2005), Osman (1997) (Ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Categorías de análisis**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Instrumento</b>
Nivel intelectual	Fluidez verbal y vocabulario	Entrevista al niño Construcción de textos Lectura comprensiva Entrevista al niño
	Capacidad de expresión	
	Percepción del niño sobre su nivel intelectual	
	Percepción de otras personas sobre el desempeño intelectual del niño	

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Instrumento</b>
Deficiencias sensoriales	Interpretación Visual	Test Frostig
	Interpretación auditiva	Dictado y copia Lectura en voz alta Ejercicios de evaluación integración y organización Neuropsicológica Observación participante
Nivel de actividad y capacidad de atención	Disposición del niño para permanecer en su lugar	Entrevista a padres Entrevista a profesor
	Nivel de concentración Tendencia a distraerse	Dictado Copia Lectura comprensiva Producción de textos Observación participante
Integración Neuropsicológica	Integración y organización neuropsicológica	Ejercicios de evaluación de integración y organización neuropsicológica
	Información sobre el desarrollo madurativo Lateralidad	Entrevista a padres Observación participante
Factores genéticos	Antecedentes familiares de miembros con problemas de aprendizaje, zurdera	Entrevista a padres

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Instrumento</b>
Inmadurez o retraso en maduración	Percepción del desempeño de las actividades que realiza el niño en el contexto familiar en comparación con otros. (Hermanos-primos)	Entrevista a padres Entrevista al profesor
	Rendimiento académico	Dictado
	Percepción sobre el desempeño de las actividades del niño en comparación con sus compañeros en las sesiones	Copia Lectura Observación participante
	Coordinación fina Coordinación gruesa Temor para realizar diferentes actividades, como al hablar con diferentes personas, leer en público	
Factores Emocionales	Sentimientos de miedo o tristeza causados por la dinámica familiar	Entrevista al niño Entrevista al padre Entrevista al profesor Observación participante
	Predilecciones del niño, sobre alguno de sus padres, algunas personas, o un tipo de actividades.	

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Instrumento</b>
Factores ambientales	Factores socio-económicos	
	Nutrición	
Factores académicos	Calidad y duración del tiempo que los padres y acudientes le dedican al niño	Entrevista al niño Entrevista a padres
	Dinámica familiar	
	Tipo de estimulación y correctivos	
	Metodología de enseñanza	
Comportamiento en el tratamiento	Opinión del profesor sobre su motivación para enseñar	
	Posición al escribir	Entrevista al profesor
	Opinión del profesor sobre aspectos como: No. de estudiantes por aula, horario de clases, recursos para enseñar, disciplina de los estudiantes	Escritura
Comportamiento en el tratamiento	Cooperación en las actividades	Entrevista al niño
	Resistencia al trabajo	Observación participante

### **Integración e Interpretación**

Una vez recogida la información se reconstruye la realidad a partir de pautas emergentes, comenzando por trazar algunos esbozos generales del fenómeno, articulando cada una de las partes de forma coherente, relacionando lo observado con los objetivos de la investigación, para facilitar la convergencia, que es vinculación mutua de las informaciones (Goetz y LeCompte, 1988).

Posteriormente se realizó la consolidación teórica que consistió en ganar una cierta perspectiva sobre los datos y averiguar si estos encajaron en el marco inicial para dar una descripción de los fenómenos y teorías explicativas (Goetz y LeCompte, 1988).

## **RESULTADOS**

Tal como lo expresa el diseño metodológico de esta investigación, las actividades se organizaron en tres fases. El primero corresponde a la evaluación diagnóstica. El segundo es el diseño y aplicación de la propuesta. Por último se realizó la evaluación de su efectividad.

### **Evaluación diagnóstica**

En el primer momento, una vez realizado el acercamiento a los directivos y docentes de la institución, se prosiguió a delimitar la unidad de trabajo, aplicando a toda la unidad de análisis (todos los grados terceros) evaluaciones de dictado, copia y lectura en voz alta y comprensiva (ver anexo 5).

Los datos que generaron estas herramientas se sistematizaron en la escala para la medida de los trastornos y errores de escritura (ver anexo 3), formato de errores de lectura (anexo 4). Una vez analizados los datos, se pudo seleccionar de unidad de trabajo, escogiendo a los niños que tuvieron más errores y presentaron más trastornos. La información de cada uno de ellos se clasificó en la subcategoría “resultado en las tareas que miden las habilidades de lectura y escritura”, que pertenece a la categoría “retrazo en maduración”.

Esta información se contrastó con el segundo y tercer criterio de selección: la entrevista con el profesor (ver anexo 1) y la evaluación neuropsicológica (ver anexo 2).

En esta primera fase, se hizo posible organizar un espacio de encuentro con seis niños, a los que se les aplicó del test Frostig, y se les realizó la entrevista tanto a ellos como a sus padres y sus respectivos profesores.

La información recolectada sobre cada uno de los seis participantes se consigna a continuación, teniendo en cuenta, en su orden, las categorías: factores genéticos, datos madurativos, resultados de evaluación de la coordinación neuropsicológica y evaluación de la lateralidad, retraso en la maduración, percepción sobre nivel intelectual, deficiencias sensoriales, nivel de actividad y capacidad de atención, factores emocionales, ambientales y académicos. Es preciso aclarar que sus nombres, por razones éticas, han sido cambiados.

### **Andrés Acosta**

Edad: 8 años, 4 meses

A partir de la información suministrada tanto por la madre como por el padre respecto a los factores genéticos, se encontró que el padre, presumiblemente también presentó dificultades para leer y escribir en sus estudios de primaria y bachillerato, ya que como él mismo afirmó: “Yo era así”, “a mi me iba mal en el colegio”...”tenía esa letra horrible”...”siempre pasaba el año raspando”.

Según los datos madurativos, los padres de Andrés no habían planificado tener un hijo, ya que era una pareja joven. En cuanto al

embarazo, la madre presentó preclancia, lo que dificultó el normal desarrollo del niño lo que causó un parto prematuro. Con respecto a la coordinación motriz, el niño no gateó; aprendió a caminar y hablar normalmente.

La evaluación neuropsicológica demuestra que hay un adecuado desarrollo en la coordinación psicomotriz. Tiene bien definida su lateralidad (derecha). Cabe advertir que aunque no se le ha prescrito el uso de gafas, el niño, probablemente, presenta un problema visual como miopía o astigmatismo.

Los resultados de la primera evaluación del test Frostig demostraron que Andrés presentó dificultades en la percepción visual. Según el test, Andrés presentó dificultad para distinguir figuras que se encuentran mezcladas con otras, o que han cambiado en su proporción, orientación o algunas características particulares. El test Frostig ubica el resultado general, denominado cociente de percepción, en los cuartiles bajo, regular, bueno y alto. El puntaje general obtenido por Andrés se ubica en el cuartil bajo (Cociente de percepción = 88.4).

Con respecto a la lectura, ésta se hace de manera entrecortada e insegura, sobre todo al leer palabras que no conoce. En esos casos agrega otra palabra, también cuando las palabras son largas separa letras y sílabas. No respeta signos de puntuación. Sustituye algunas letras, sílabas y palabras de forma y pronunciación parecida, por ejemplo sustituyó la palabra rígida por regida. La distancia entre el texto y sus ojos, al igual que su entonación y volumen son inadecuados, acerca mucho el texto y lee en voz muy baja.

Cuando se le hizo preguntas acerca de texto como –“¿de qué trataba el texto?” Andrés hace referencia a características muy particulares, como por ejemplo mencionar un personaje o una acción, es decir Andrés sólo respondió: –“del caballito de mar”. Pero no identificó otras ideas principales o secundarias.

En cuanto a la escritura, su caligrafía es legible, pero presenta problemas, en la forma, dimensión e inclinación de las letras. Hace demasiada presión, lo cual conlleva a una fatiga temprana al escribir. Al hacer los ejercicios de copia (ver figura 1) y dictado (ver figura 2) y realizar la revisión de cuaderno, presenta problemas tales como uniones y separaciones indebidas (aecho x ha hecho), omisión de palabras (omitió la palabra “jugaban” en la copia y no terminó el dictado), sustituciones (al redebor x alrededor) y tachaduras. Tampoco indica algunos signos de puntuación.

Estos datos coinciden con su desempeño académico, el cual es bastante regular, tanto es así que tiene que repetir el tercer grado. Igualmente, la percepción que tienen sus padres y profesores sobre su rendimiento escolar en comparación con otros niños es negativa; aún cuando la percepción que tienen de sus capacidades intelectuales es positiva. La explicación que ellos dan sobre tal suceso está en relación a su nivel de actividad, capacidad de atención y factores emocionales. “Es que él no se queda quieto en el curso”, aclara la profesora, “cuando a él no le gustan las cosas, no las hace”, manifiesta el padre, “es que yo quiero que se interese

más, él se distrae viendo televisión y no hace las tareas”, declara la madre. Es decir, según sus padres y su profesora, Andrés presenta un problema de atención y concentración.

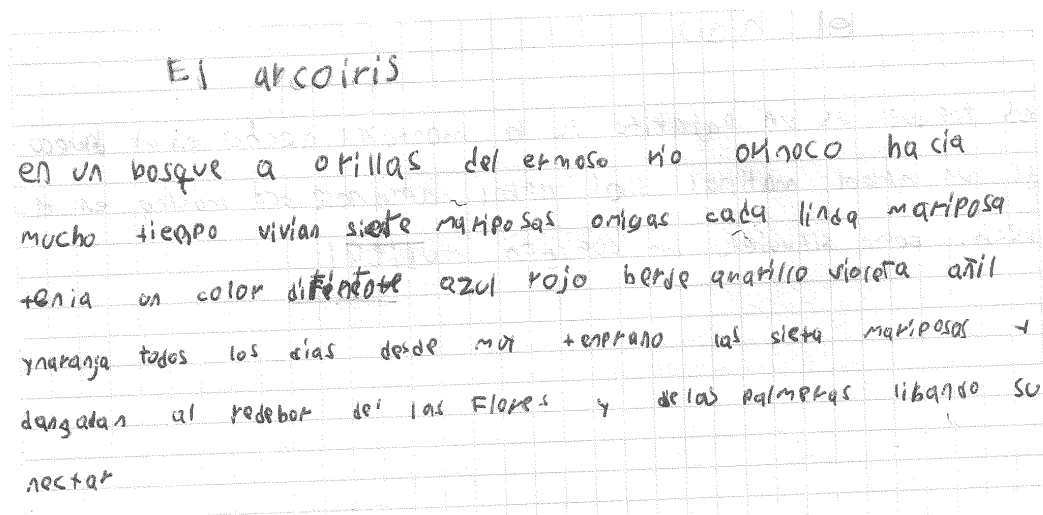


Figura 1:  
Copia realizada por Andrés en la evaluación inicial.

Teniendo en cuenta los factores emocionales, la dificultad de Andrés va más allá de tener fastidio por las labores escolares, la lectura y la escritura. Andrés es descrito por sus padres y su profesora como un niño agresivo, grosero, manipulador y caprichoso; y a la vez, cuando quiere, es obediente, colaborador y cariñoso. Sus padres, aclaran que él demuestra este tipo de comportamiento por llamar la atención, sobre todo la del padre, quien es la persona con quien él se identifica; no obstante según la profesora el niño demuestra esos comportamientos como reflejo de lo que sucede en el entorno familiar.

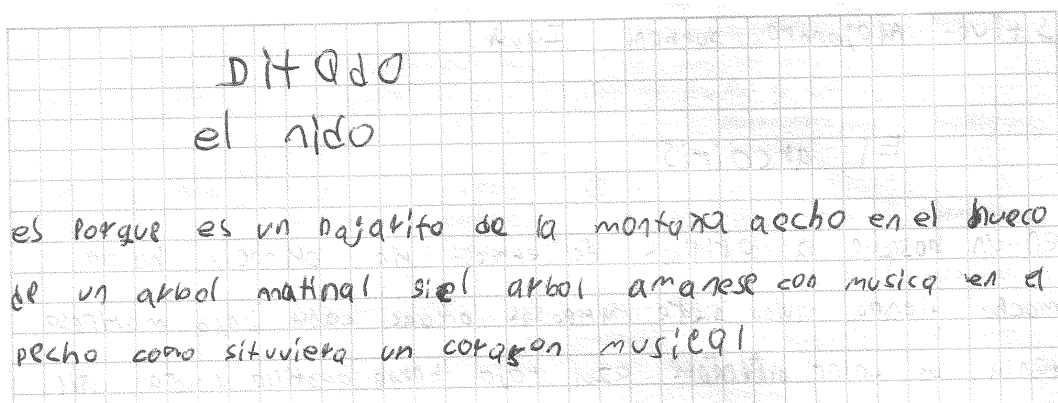


Figura 2:

Dictado realizado por Andrés en la evaluación inicial.

En este respecto, puede aclararse que, Andrés, sus padres y su hermano de 3 años, conviven con los abuelos, tíos y primos paternos, dada la regular situación económica, la cual se ve agravada por la salud del padre. Estas circunstancias hacen que el niño constantemente esté peleando con sus primos. Los padres de Andrés manifiestan que han optado por diferentes estrategias para regular el comportamiento del niño, como razonar con él, desarrollar en el algún tipo de afición, como el fútbol, tocar guitarra, castigarlo, pero las cosas permanecen igual.

En cuanto a los factores académicos, la profesora se ha interesado en él, pero no ha resultado fácil.

En conclusión, tanto los padres como su profesora presentan un malestar por el mal comportamiento del niño. Este hecho los desalienta a fortalecer las dificultades que tiene Andrés con el lenguaje escrito.

**Bernardo Argoty**

Edad: 8 años 8 meses.

Bernardo vive con ambos padres y es hijo único. Según ellos y respecto a los datos madurativos, en el embarazo, en palabras de la madre, “me fue mal”, ya que todo el tiempo permaneció nerviosa y llorando, por miedo al padre, es decir miedo al abuelo materno de Bernardo; esto ocurría a pesar de que ella tenía 28 años.

El parto fue prematuro y por cesárea; el niño nació con una deformación en los pies que tuvo que ser corregida con yesos durante un año, por tal motivo no gateó, pero dio sus primeros pasos al año y medio. Empezó a hablar a los dos años. A los cuatro años tartamudeaba, después de tratar ese problema con diferentes especialistas, se determinó que el problema tenía un origen únicamente psicológico y que se presentaba cuando el niño habla con personas extrañas. Este problema aún se presenta.

La evaluación en la coordinación neuropsicológica demuestra que hay un adecuado desarrollo psicomotriz, tiene bien definida su lateralidad derecha.

Los resultados de Bernardo en el test Frostig se ubican en el rango bajo (cociente de percepción=81). El niño tiene dificultades en distinguir la constancia en la forma de un objeto que ha cambiado de posición o alguna característica, también tiene dificultad en discernir figuras que se mezclan con otras y en copiar figuras teniendo en cuenta unos puntos de referencia. Esto indica que Bernardo presentó dificultades en la percepción visual.

Con respecto a la lectura, ésta se realiza en ocasiones de manera entrecortada. No hace pausa entre los signos de puntuación, omite algunas letras, frecuentemente confunde la lectura de letras como la /d/ con la /b/ y viceversa, letras como la /p/ con la /q/ y viceversa. Cuando lee no utiliza el dedo para dirigir el escrito, pero tiene dificultades en seguir los renglones y constantemente tiene dificultades en pasar de un renglón a otro. Mantiene una posición corporal inadecuada mientras lee, es decir que se acerca demasiado al texto y lee con voz baja.

Al preguntarle sobre lo que ha leído, indica aspectos descriptivos y puntuales siempre y cuando se le hagan preguntas al respecto, pero tiene dificultades al identificar las ideas principales.

Su caligrafía es legible, aunque confunde constantemente grafías como la (dxb, pxq, mxn). Tiene dificultad al utilizar los signos de puntuación y las mayúsculas. Tiene un desempeño aceptable en el dictado (ver figura 3) y la copia (ver figura 4), en donde se observan errores en su mayoría sustituciones de bxd y mxn, omisiones de palabras, uniones indebidas y contaminaciones. Mantiene una posición incorrecta al escribir, se agacha y se acerca mucho al cuaderno.

Su profesora considera que el desempeño académico de Bernardo es variable, “comenzó bien pero bajó su rendimiento al final y por eso tiene que recuperar”. Tanto sus padres como sus profesores consideran que su capacidad de atención es variable. Su madre señala al respecto “le estaba

dictando y el televisor estaba prendido en la otra pieza y él le estaba poniendo más atención a la tele”.

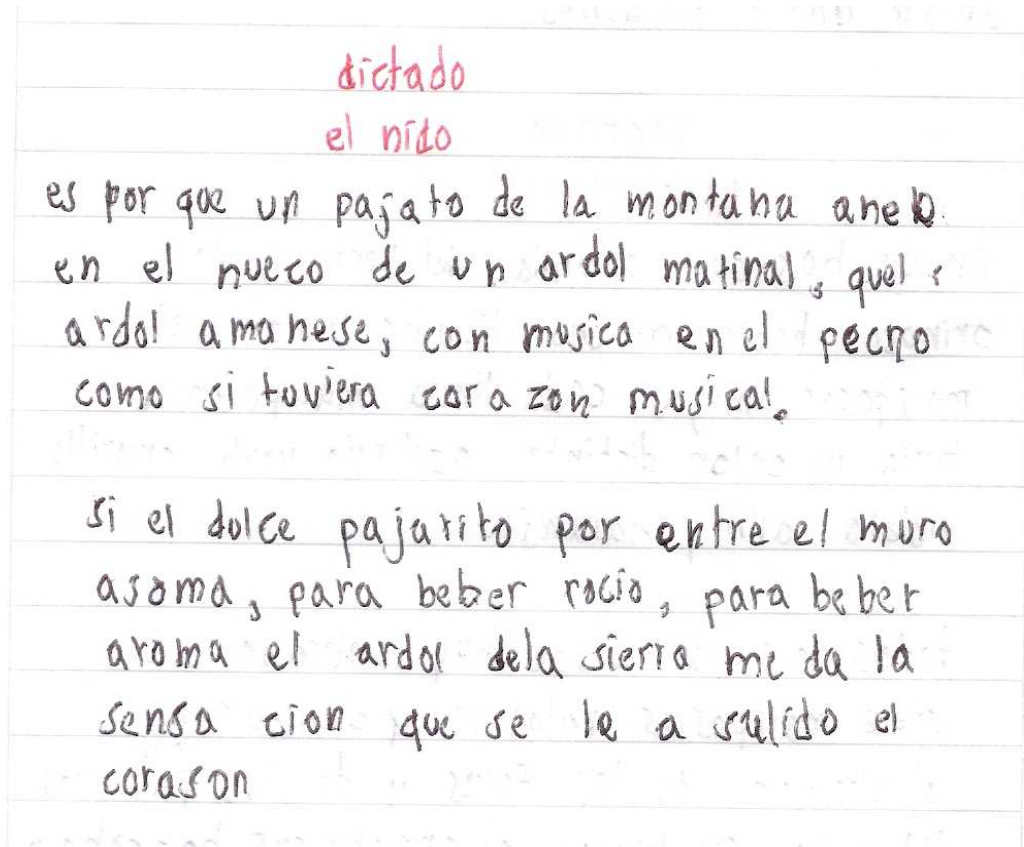


Figura 3

Dictado realizado por Bernardo para la evaluación inicial.

Mientras tanto la percepción que tienen tanto los padres y su profesora sobre su nivel intelectual es positiva. En relación a este aspecto el padre señala: “él tiene una capacidad de aprender excelente”.

Al contrario, los factores emocionales, según sus padres y su profesora, afectan directamente al niño, hasta el punto en que se hacen evidentes en el problema de tartamudeo. Los padres perciben que el niño tiene miedo a hablarle a personas extrañas. Al interrogar al niño sobre sus

miedos, él habla más de su miedo a la oscuridad o el miedo a presentar algún examen. Este miedo, según su madre, se dio porque ella también era así. La consecuencia de esta ansiedad del niño fue desarrollar miedo al colegio y un aislamiento respecto a sus compañeros de curso, “el primer año se la pasó llorando,” comentó su madre.

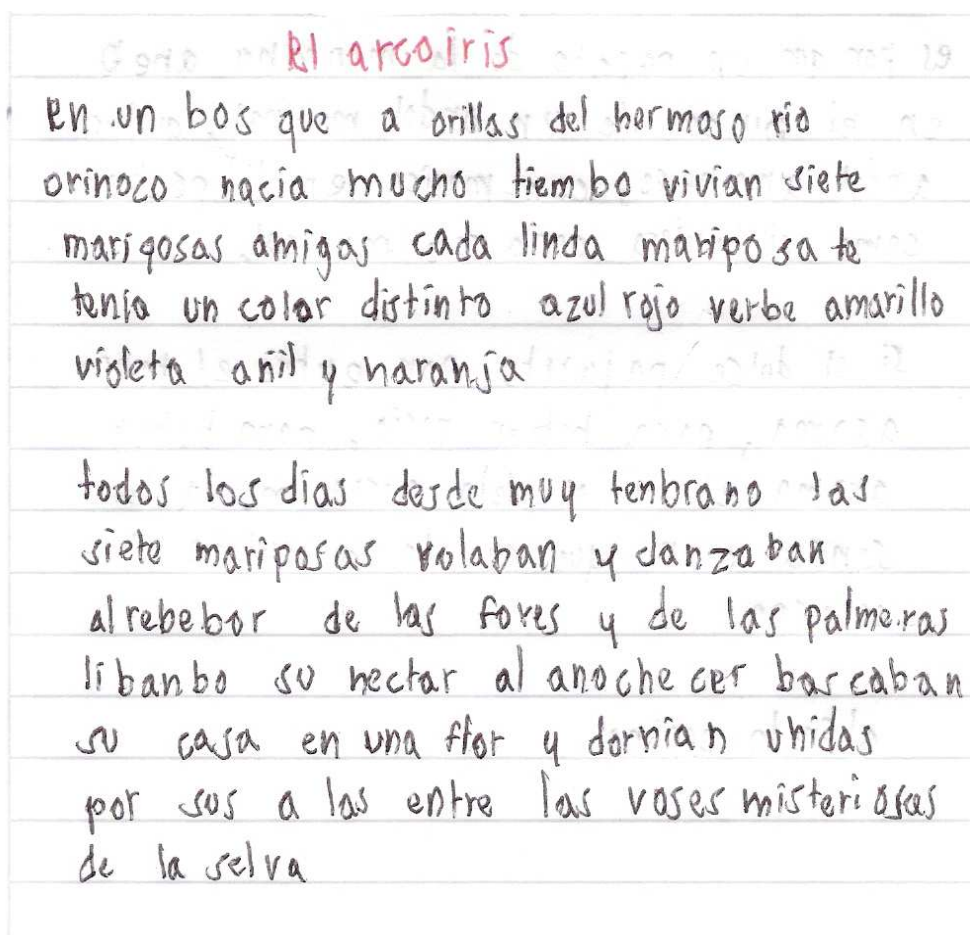


Figura 4

Copia realizada por Bernardo en la evaluación inicial.

El padre, actualmente, está desempleado y su madre, ama de casa, aclara que esa situación se ve reflejada en la relación conyugal: “a veces no nos comprendemos, él se desquita conmigo y yo me desquito con él”.

Ellos viven en un apartamento junto al de los abuelos paternos, hecho que según la madre, dificulta la crianza del niño: “él ha sido consentido, por eso hace lo que quiere, no se lo puede regañar porque llora”, “por no verlo llorar lo dejamos hacer lo que quiera,” aclara el padre; “cuando se lo regaña, él se va donde la abuela, que también lo consiente porque ella solo tiene dos nietos”, comenta la madre. Este hecho que afecta tanto el apoyo en las tareas como la vida conyugal, según su madre: “cuando el niño no hace sus tareas entonces tenemos un problema, yo empiezo a gritar y él también empieza a gritar”. Aun así el hecho de que el padre no tenga trabajo ha determinado que él tenga más tiempo para dedicarle a Bernardo.

Mientras tanto, la profesora ha utilizado varios estímulos para hacer que el niño trabaje, sin embargo tuvo que recuperar español, pero sus dificultades en esa materia fueron superadas y logró pasar a cuarto.

### **Karen Burbano**

Edad: 9 años y 2 meses.

Karen vive con sus padres y su hermana de 11 años. Con respecto a los factores hereditarios, se puede presumir algún grado de predisposición genética, ya que la madre no terminó sus estudios de primaria y nunca le ha agradado el estudio. Según la información suministrada por su madre, el

embarazo y parto fueron normales. Gateó a los 8 meses y dio sus primeros pasos después de haber cumplido el año.

La evaluación neuropsicológica demuestra que hay un adecuado desarrollo en la coordinación psicomotriz. Tiene bien definida su lateralidad izquierda, la misma que la de su madre.

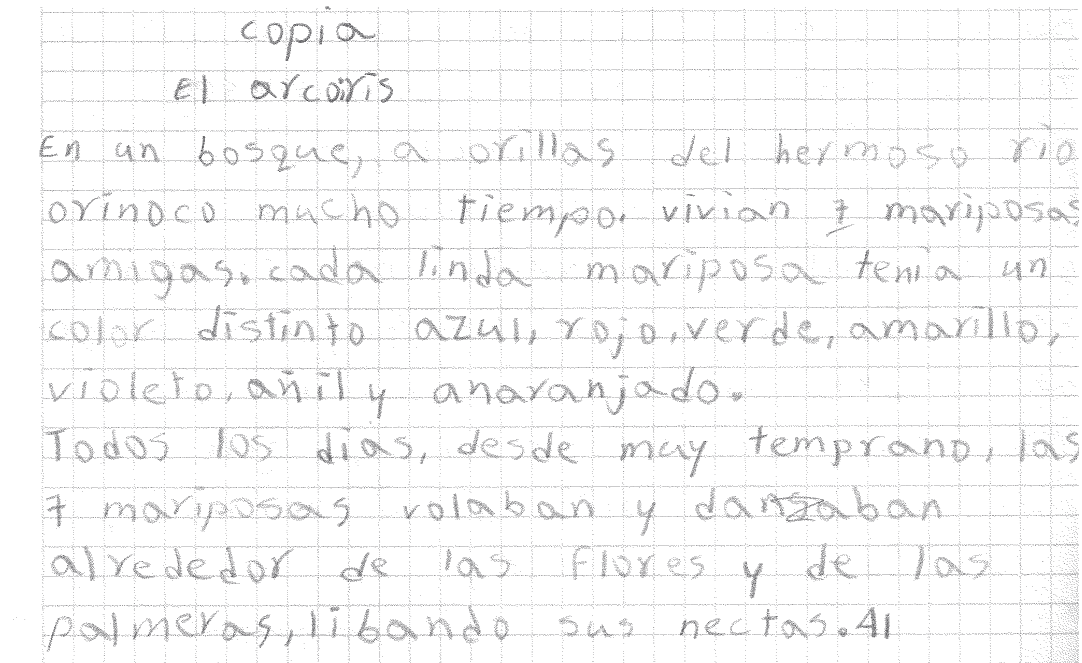
El test Frostig muestra que existe algunas dificultades en la percepción visual. En total sus resultados se ubicaron en un rango medio. Ella tuvo dificultades en identificar figuras que se mezclan entre otras parecidas, pero que han cambiado de posición o han cambiado una característica particular. También presentó una pequeña dificultad en copiar figuras teniendo en cuenta unos puntos de referencia.

En cuanto al proceso de lectura es posible identificar cierta inseguridad al leer, ya que si bien pronuncia de corrido; cuando las palabras son extensas las deletrea. Tiene dificultad en realizar las combinaciones (tr y dr). No hace pausa frente a los signos de puntuación. Postura incorrecta al leer, es decir que se agacha y se acerca mucho al texto; cuando se le sugiere una posición correcta hace caso.

Cuando se le hacen preguntas como “¿sobre qué leíste?” “¿de qué se trataba la lectura?” presenta dificultades en precisar la idea principal; sin embargo, cuando se le hacen preguntas sobre aspectos concretos, como por ejemplo de un personaje, hace una explicación correcta y describe detalles.

En cuanto a la escritura presenta una caligrafía relativamente buena. En la copia (ver figura 5) Presenta algunos problemas de omisiones y

sustituciones (nectas). En el dictado (ver figura 6), se presentan sustituciones (arbor), repetición de palabras (corason, techo x pecho) y omisión (entre).



**Figura 5:**

Copia realizada por Karen en la evaluación inicial.

Con respecto a su desempeño académico su profesora aclara que es muy deficiente, particularmente en matemáticas, castellano, sociales y ciencias naturales; materias que debió recuperar en vacaciones y no lo logró y por lo tanto debió repetir el tercer grado. Anteriormente nunca había repetido ningún año. Su madre señala que su desempeño escolar con respecto a otros niños es regular, hasta el punto que su madre percibe que el mismo nivel intelectual es deficiente. Apreciación que difiere con la de la profesora, ya que ella considera que Karen tiene un desempeño regular por que es desatenta, indisciplinada y no se preocupa de sus responsabilidades

académicas. Sobre esto la misma niña añade que aunque le agrada escribir, no le gusta leer palabras que sean difíciles de pronunciar

Dictado el nido  
 Es porque un pajarito de la mon-  
 taña a echo en un hueco de  
 un arbor su nido matinal, que el  
 arbol amanese, con musica en el  
 techo, que el arbol amanese,  
 con musica en el pecho, como si  
 tabiera un corason musical.  
 si el dulce pajarito por el muro  
 asoma, para beber rosio, para beber  
 aroma, el arbol de la sierra  
 me da la sensasion de que se  
 le ha salido, contando el corason,  
 contando, el corason,

**Figura 6:**

Dictado realizado por Karen en la evaluación inicial.

En cuanto al carácter de la niña, su madre considera que tiene un temperamento “fuerte y es como respondona”, información que no coincide con la de la niña, quien se considera una persona colaboradora.

En relación al aspecto emocional, tanto su madre como la profesora no han percibido ninguna anormalidad. La niña sostiene que se entristece después de pelear con la hermana o cuando extraña a su papá, quien es él que más la consiente.

La relación entre los miembros de la familia y la situación económica es regular. Su padre consume alcohol una vez por semana y ella no tiene el apoyo suficiente de sus padres para la realización de las tareas que se dejan para la casa. En este aspecto, la madre considera que si no le va bien en la escuela para qué va a estudiar. Cuenta con los recursos suficientes y el apoyo de la escuela, según la profesora.

### **Luís Córdoba**

Edad 8 años 7 meses.

Luís vive con sus padres y su hermana de 5 años. Según su madre el parto se complicó ya que se pasó de tiempo y fue necesario realizar una cesárea. Luís no gateó; pero caminó normalmente al año y dos meses. No tuvo dificultades en la adquisición del lenguaje, salvo en la pronunciación de la /rr/.

La evaluación de la coordinación neuropsicológica demuestra que hay un adecuado desarrollo. Salvo en ejercicios de equilibrio, actividad en la que existe una leve dificultad en cuanto a caminar sobre una línea recta con un pie delante del otro. Tiene bien definida su lateralidad derecha, tiene problemas en la visión, según su madre tiene miopía y se le ha prescrito el uso de gafas, pero no las usa.

El test Frostig muestra que existe algunas dificultades en la percepción visual, ya que los resultados estuvieron dentro de un rango medio. Luís tuvo dificultades en identificar figuras que se mezclan con otras

parecidas, pero que han cambiado de posición o han cambiado una característica particular y en copiar figuras teniendo en cuenta unos puntos de referencia.

En los ejercicios de dictado (ver figura 7) y copia (ver figura 8), su caligrafía es legible; pero presenta una casi inadecuada forma, tamaño, inclinación de letra, uso de márgenes, No realiza signos de puntuación, no utiliza las mayúsculas y no respeta las márgenes de la hoja.

Luís presentó una diferencia notable entre el número de errores presentados el dictado y los presentados en la copia. En el dictado presentó 36 errores en 6 renglones (6 errores por renglón), los cuales fueron en su mayoría, omisiones, uniones indebidas y sustituciones, por ejemplo escribió “queco” por “hueco”, o “amanes” por “amanece”. En la copia Luís presentó 5 errores en 8 renglones, 2 de los cuales corresponden a sustituciones, (fror x flor y mvcho x mucho) y los otros errores fueron tachones.

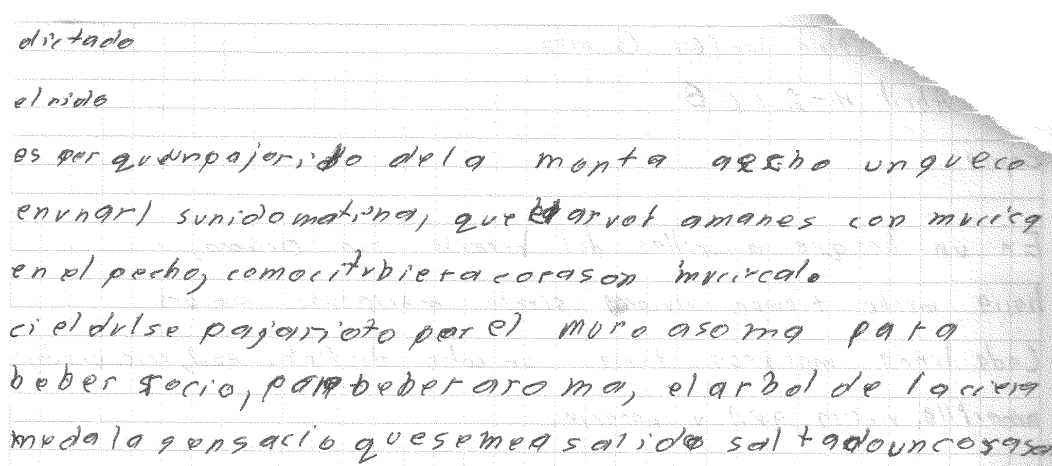
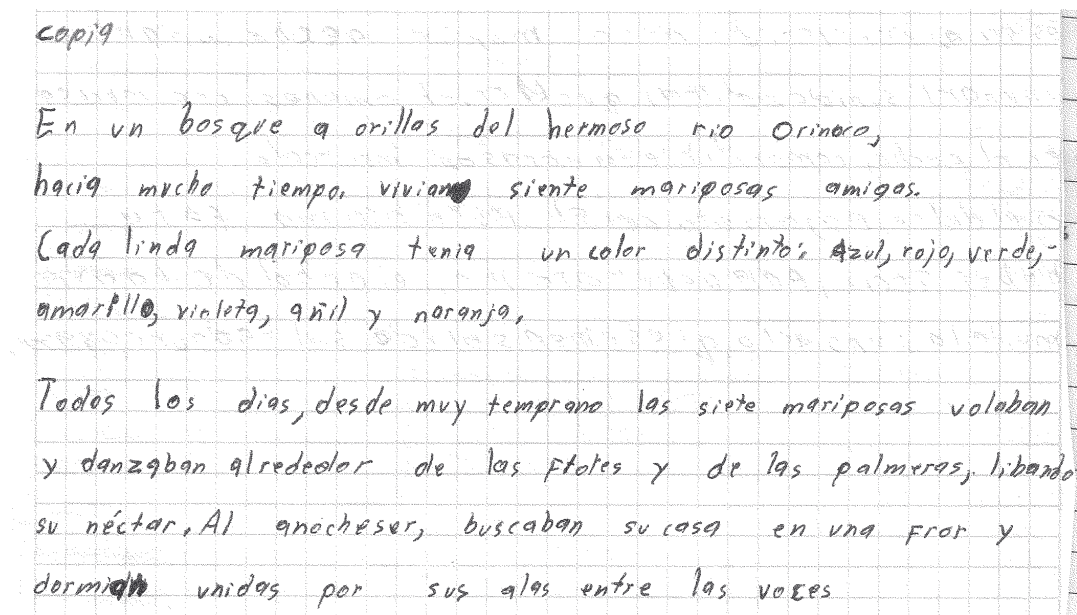


Figura 7:

Dictado realizado por Luís en la evaluación inicial.

En el proceso de lectura se manifiesta de manera entrecortada; la velocidad en la lectura es excesivamente lenta. Si las palabras son cortas lee de corrido; cuando son largas hace una pausa y se demora en pronunciarlas, hasta el punto de hacer separaciones indebidas. En ciertas ocasiones agrega letras al final de las palabras, por ejemplo: lee *alejana* por *aleja*. Es posible identificar que no realiza signos de puntuación. Sustituye algunas letras y sílabas por otra que son parecidas auditivamente, por ejemplo /r/ por /rr/ y viceversa. Utiliza su dedo índice para dirigir el escrito; cuando no lo hace en ocasiones pierde el renglón que sigue.



**Figura 8:**  
 Copia realizada por Luís en la evaluación inicial.

Comprende lo que ha leído siempre y cuando se le realicen preguntas precisas al respecto; no describe detalles y sólo hace alusión al título o ideas muy generales. Pone de manifiesto si el texto leído no es de su agrado.

Su madre, su profesora e incluso él mismo, afirman que tiene buen desempeño académico y es buen estudiante, es ordenado y juicioso. Pero tiene problemas al escribir, por ejemplo la madre aclara “los otros primitos tienen mejor la letra”. Anteriormente, su madre le hizo repetir el segundo grado porque en la anterior escuela que estaba no aprendió nada, incluso la profesora que les enseñaba el abecedario los insultaba, hecho por el cual, según la madre “él no quería ir a la escuela”.

Luís afirma que no le gusta leer. Las condiciones ambientales tanto en hogar como en la escuela son favorables, salvo que el tiempo y la calidad del apoyo que le dan al niño para la realización de las tareas de la escuela son escasos.

### **Oscar Ordóñez**

Edad: 9 años y 4 meses.

Oscar vive con sus padres y su hermanito de tres años. Según la información suministrada por la madre el embarazo y parto del niño fueron normales, gateó a los 8 meses y dio sus primeros pasos al año, habló sin ninguna complicación, por lo tanto su desarrollo madurativo fue normal.

La evaluación neuropsicológica demuestra que hay un adecuado desarrollo psicomotriz; aunque presentó dificultades en los ejercicios relativos a evaluar el equilibrio, andar en línea recta con un pie delante del otro y saltar en un solo pie. Tiene bien definida su lateralidad (derecha).

En el test Frostig sacó el más bajo puntaje respecto a los otros participantes en la investigación, presentó un cociente de percepción de 66 puntos. Fue el único en presentar dificultades en todas las pruebas

La lectura se muestra de manera irregular, presentándose paros en la lectura, frecuentes repeticiones, omisiones y confusión de letras. No respeta signos de puntuación; identifica la idea principal de la lectura, pero se le dificulta delimitar ideas secundarias.

Con respecto a la escritura, tanto en el dictado (ver figura 9), en la copia (ver figura 10), como en sus cuadernos, se puede observar que Oscar presenta un inadecuada forma, dimensión e inclinación de letras, un inadecuado manejo de las márgenes, también presenta una inadecuado espaciación y manejo del renglón.

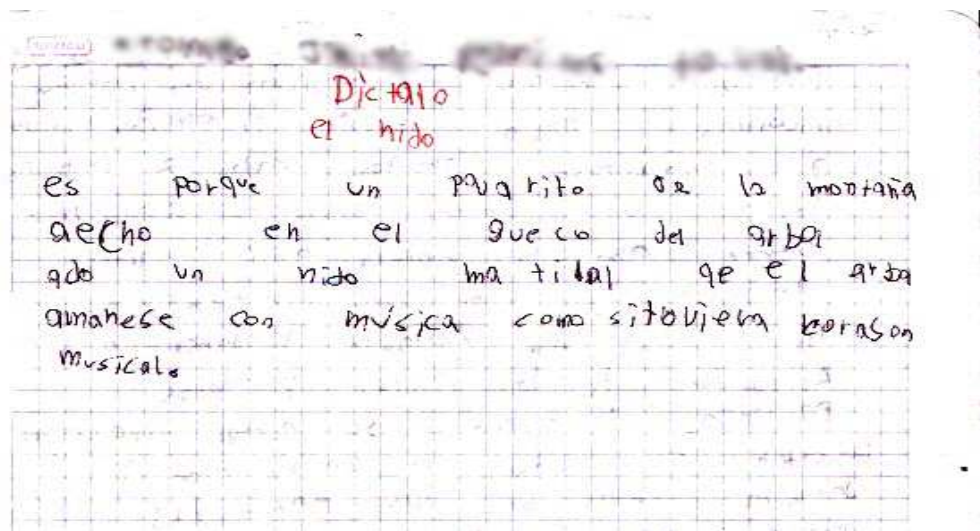


Figura 9  
Dictado realizado por Oscar en la evaluación inicial

En el dictado presentó 6 errores, más de un error por renglón, pudieron ser más, ya que él no terminó el dictado. Entre los errores más frecuentes están, omisión de palabra, una sustitución de palabra (gueco), un agregado de palabra (ado un), una unión indebida (aecho) y una omisión de letra (qe x que). Además Su caligrafía es casi ilegible ya que no define bien muchas grafías (s,h,l,a), la dimensión y forma de las letras es discontinua y tiene una mala ortografía. Utiliza mayúsculas de forma irregular presenta tachones y borrones.

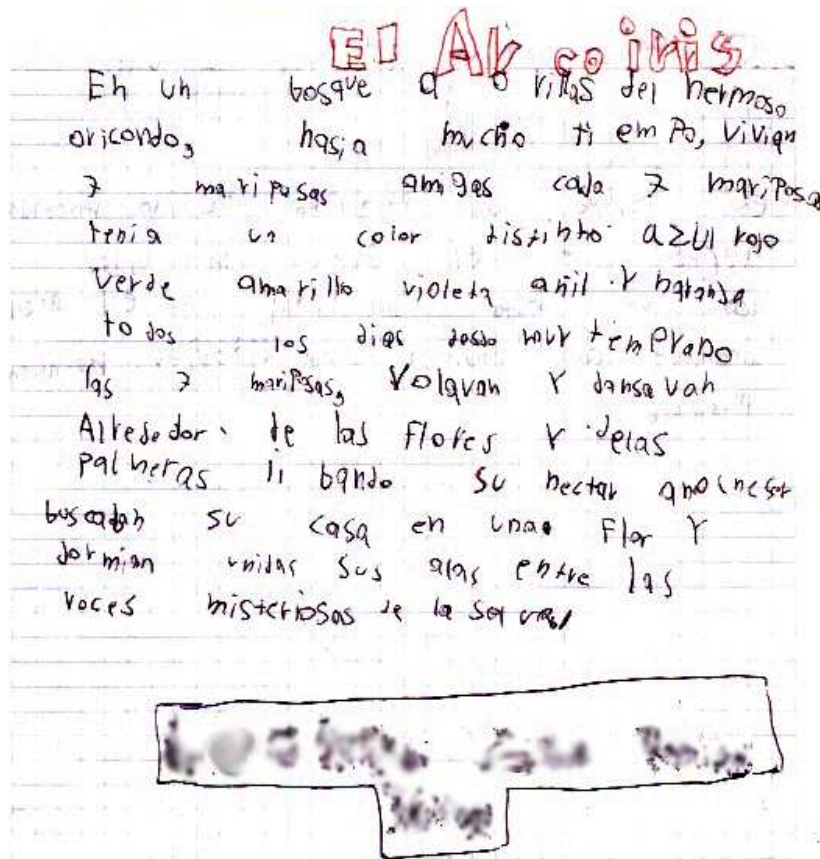


Figura 10  
 Copia realizada por Oscar en la evaluación inicial

En la copia del texto, Oscar presentó 8 errores, menos de un error por renglón, entre ellos están dos omisiones de palabra (río y linda), tres separaciones indebidas (o rilla, ti –empo), una unión indebida (delas), una transposición (oricondo), una sustitución.

El niño y su madre, perciben que el bajo desempeño académico está en relación a las dificultades que tiene al escribir; la profesora determina que el problema va un mucho más allá, según ella “ni el nombre lo sabe escribir bien”.

Con respecto a la percepción sobre el nivel intelectual, su madre insiste en que tiene mala letra y le va mal en el estudio, pero que no tiene dificultades a nivel intelectual. Su profesora aclara que al niño le gusta atender y trata de aprender, se esfuerza en cambiar y él piensa que está haciendo bien las cosas.

Tanto en la escuela como en la casa él es tranquilo, puntual, callado y tímido; le gusta jugar con su hermanito y pero tiene pocos amigos en la escuela.

Según la profesora existe poca preocupación por el niño de parte de sus padres; nunca van a reuniones, en este respecto hay que aclarar que fue muy difícil establecer contacto con la madre de Oscar, a pesar de las constantes citaciones que se le hizo.

Al niño siempre lo han atendido personas extrañas, como niñeras o empleadas del servicio. La mamá declara que por el trabajo no puede

dedicarle mucho tiempo y su padre tampoco, porque siempre está fuera de la ciudad; su padre lo conciente aunque está poco tiempo con el niño.

La profesora añade que ha tratado de dedicarse a él y exigirle, pero como ella misma lo explica: “lo veo tan frágil, que ni siquiera lo regaño, y la única solución es que repita el año”.

### **Mario Suárez**

Edad: 8 años.

Mario vive con sus padres y es hijo único. La información suministrada por ambos padres respecto a los factores genéticos indican que la madre también presentaba problemas de aprendizaje. Los datos madurativos indican que la madre presentó cuatro abortos antes de tener a Mario. Durante el embarazo tuvo una incapacidad de nueve meses por amenaza de aborto y el parto fue por cesárea. El niño no tuvo lactancia materna; gateó y caminó normalmente. Tuvo un retraso en la adquisición del lenguaje ya que empezó a pronunciar sus primeras palabras a alrededor de 18 meses; después tuvo problemas en la pronunciación de algunas palabras.

Actualmente, está siendo evaluado por un especialista en otorrinolaringología, a quien fue remitido después de ser evaluado por el fonoaudiólogo. Fue operado de las amígdalas. Tuvo varicela grave y necesita tratamiento de ortodoncia.

La evaluación neuropsicológica demuestra que existe un adecuado desarrollo en la coordinación psicomotriz; tiene lateralidad cruzada ya que

tiene una dominancia de mano-pie izquierda, pero tiene una dominancia de ojo derecha.

Según el test Frostig, Mario presentó dificultades en la percepción visual, obtuvo un c.c. (cociente de percepción) de 82 puntos, el cual se ubica en el cuartil más bajo. Presentó un retraso de dos años con respecto a su edad, en cuatro de las cinco pruebas que evalúa, es decir que tiene dificultades en la apreciación e identificación de figuras que se encuentran mezcladas con otras diferentes, que han cambiado su proporción, orientación o se les ha agregado otros elementos, pero que conservan sus propiedades esenciales, y en copiar figuras desde un patrón establecido.

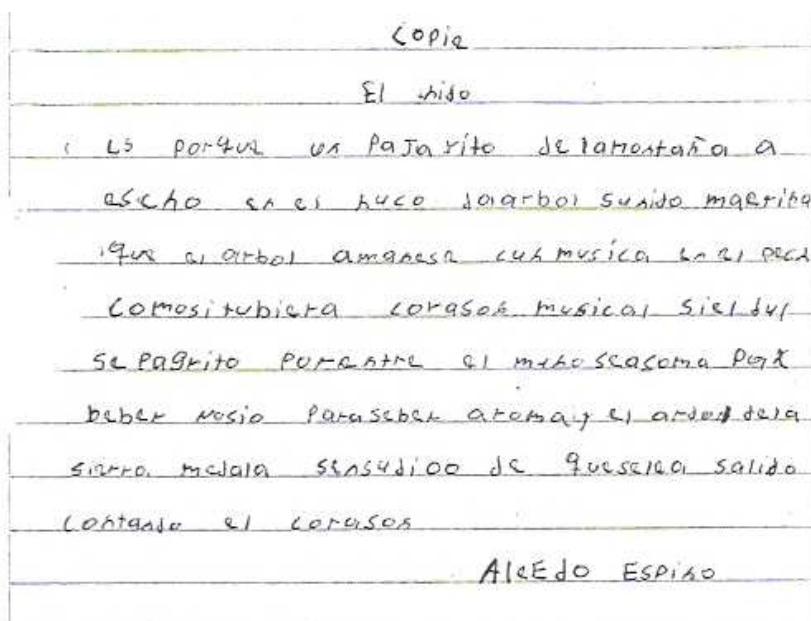
La lectura se realiza de una manera excesivamente lenta; no respeta signos de puntuación, ya que no hace pausa después de los puntos a parte y menos del punto seguido y de las comas. Demuestra fatiga al leer. Manifiesta agregado de letras como por ejemplo leyó “ase gurando” por “asegurado”. Continuamente realiza separaciones indebidas entre las sílabas de las palabras. Confunde la pronunciación /m/. Cuando lee no utiliza su dedo índice para dirigir el escrito; mantiene una posición inadecuada en la distancia entre su ojo y el escrito, es decir que el niño se acerca demasiado el texto cuando lee; tiene buena entonación y volumen.

Tiene dificultades en describir las ideas generales del texto, ya que cuando se le pregunta ¿sobre qué leíste? Se demora en responder solo algunos aspectos poco relevantes sobre el texto. Cuando se le hace preguntas más concretas, también se demora en responder, pero en su

explicación describe solo algunos detalles. En conclusión, demuestra una baja comprensión de lectura.

Su caligrafía es legible, mantiene una inadecuada postura al escribir y tiene una ortografía regular. No terminó los ejercicios de dictado y copia ya que presentó fatiga y un inadecuado ritmo al escribir, por este motivo se debió realizar por segunda vez dichos ejercicios. No utiliza signos de puntuación y mayúsculas adecuadamente, en algunos renglones se pasó de la margen. Frecuentemente, presenta omisiones de letras, por ejemplo en la copia (ver figura 11), escribió AlcEdo en vez de Alfredo. En el dictado (ver figura 12) presentó separaciones indebidas entre las sílabas de las palabras, escribió “florydor mian” en vez de “flor y dormian”. También presentó confusión al escribir palabras con eme (m), confunde letras por su forma y sonido (pxq, dxb) y agrega palabras, también realiza tachaduras y borrones.

Su rendimiento académico ha sido bajo; este es el primer año que tiene que repetir. Según su profesora, la diferencia que existe con otros estudiantes, con respecto al desempeño académico es notoria; “los otros niños le llevan el doble de ventaja”. De acuerdo a la percepción que tiene su maestra y los padres sobre sus capacidades intelectuales, “él razona y responde bien, verbalmente”, como lo explica su padre, la dificultad está relacionada con la escritura y la lectura, igualmente, según su madre, si él tiene dificultad en matemáticas es porque no realiza bien los signos o los números.



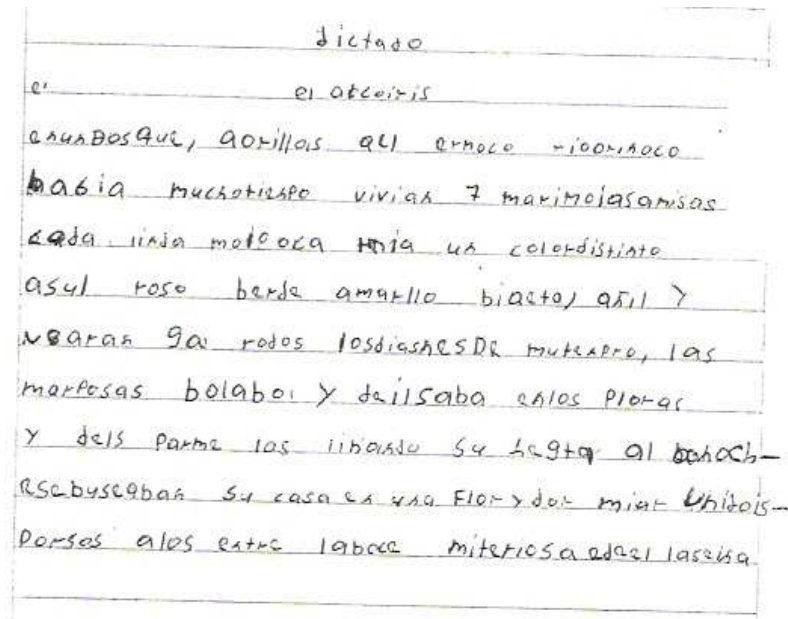
**Figura 11**

Copia realizada por Mario en la evaluación inicial.

El niño tiene un autoconcepto negativo, ya que cuando se le pregunta sobre las razones por las cuales presenta dificultades y bajo rendimiento él responde: “es que soy tonto”. La profesora, por su parte, aclara que el niño entiende lo que se le explica, pero en los exámenes se desconcentra y no termina a tiempo.

Precisamente con respecto a su capacidad de atención y nivel de actividad, su profesora aclara que “está pendiente de otras cosas”, “trae juguetes”, “anteriormente era insoportable, escupía a su compañeros”, “pero ahora esta mucho más calmado”.

En cuanto a los factores emocionales, existen varios elementos; él mismo afirma que siempre ha tenido miedo a los profesores y los exámenes.



**Figura 12**  
Dictado realizado por Mario en la evaluación inicial.

Su madre, quien generalmente apoya el proceso educativo de Mario, sobre todo en las mañanas, se define así misma, como una persona estricta, que tiene que estar viendo que él haga las cosas de manera perfecta, al enfrentarse a la poca motivación del niño para estudiar, su desorden y mala caligrafía, ella y Mario se ponen a discutir; esta situación se presenta casi todos los días, y termina cuando el niño decide irse donde su abuela, quien vive en la casa de al lado. Mario es un niño aislado, tiene pocos amigos, y se la pasa en sus ratos libres con su primos, jugando en el computador. Se lo ha inscrito a diferentes cursos, pero no le han gustado.

Su profesora explica que tiene los recursos suficientes para apoyar el proceso educativo de Mario y los demás niños del salón.

### Resumen de resultados

Una vez consignadas las evidencias que demostraron la presencia de las dificultades de aprendizaje en los seis participantes de esta investigación, y determinadas las condiciones individuales y ambientales de cada uno de ellos, es preciso sintetizar cada uno de estos datos en las categorías correspondientes, para establecer las relaciones que tienen estas categorías en cada niño en particular y de todo el grupo en general.

**Tabla 2**  
Resumen de resultados

<b>Categoría</b>	<b>Factores genéticos y somáticos</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Antecedentes genéticos</b>	<b>Enfermedades pasadas y Actuales</b>
Andrés	Padre posiblemente con D.A.L.E.	Ninguno
Bernardo	Ninguno	Deformación en los pies Dificultades en lenguaje Tartamudeo
Karen	Ninguno, aunque la madre no terminó básica primaria	Sarampión
Luís	Ninguno	Ninguna
Mario	La madre presentó D.A.L.E.	Esta siendo evaluado por posible o problema en el oído Tuvo varicela grave. Necesita Tx de ortodoncia
Oscar	Ninguno, aunque la madre no terminó básica primaria	Ninguno

<b>Categoría</b>	<b>Integración Neuropsicológica</b>		
<b>Subcategoría</b>	<b>desarrollo madurativo</b>	<b>organización neuropsicológica</b>	<b>lateralidad</b>
Andrés	Niño no deseado. Preclancia en embarazo. Retrazo en desarrollo de feto Parto prematuro. No gateó	Normal	Derecha
Bernardo	Problemas de ansiedad en la madre durante el embarazo. Parto prematuro (8meses). cesárea. No gateó	Normal	Derecha
Karen	Normal	Normal	Izquierda
Luís	9 meses de gestación. Parto por cesárea. No gateó. Tuvo dificultades en pronunciar /rr/	Leve dificultad en pruebas de equilibrio	Derecha
Oscar	Embarazo y parto normales. Gateó, caminó y habló normalmente	Presentó algunas dificultades en pruebas de equilibrio.	Derecha
Mario	La madre presentó cuatro abortos. Incapacidad de 9 meses en el embarazo por amenaza de aborto. Cesárea. No tuvo lactancia materna. Retrazo en la adquisición del lenguaje, dificultades en la pronunciación de algunas palabras.	Normal	Cruzada Dominancia izquierda

<b>Categoría</b>	<b>Deficiencias sensoriales</b>	
<b>Sub-categoría</b>	<b>Resultados test Frostig</b>	<b>Defectos en la visión-oído</b>
Andrés	Rango bajo Cc: 88.4	Astigmatismo Miopía
Bernardo	Rango bajo Cc: 87	Ninguno
Karen	Rango medio Cc:97	Ninguno
Luís	Rango medio Cc: 94	Miopía, aunque le han preescrito gafas, no las utiliza.
Oscar	Rango bajo Cc: 66	Ninguno
Mario	Rango bajo Cc: 82	Ninguno

<b>Categoría</b>	<b>Inmadurez o retraso en maduración</b>	
<b>Sub-categoría</b>	<b>Resultados en dictado, copia, y lectura</b>	<b>Desempeño académico</b>
Andrés	Lectura: Entrecortada, presenta agregados, sustituciones, separaciones, indebidas. Regular comprensión. Escritura: Caligrafía legible, problemas con inclinación, presión y fatiga. Uniones, omisiones, sustituciones y tachaduras.	Bajo rendimiento Tiene que repetir tercer grado
Bernardo	Lectura entrecortada, sin signos de puntuación, confusión bxd. Regular comprensión. Caligrafía legible, confusión de bxq, qxp, mxn. No usa mayúsculas ni signos de puntuación. Sustituciones, uniones indebidas y agregados.	Rendimiento académico variable por el bajo nivel de atención y motivación.
Karen	Inseguridad al leer, deletrea palabras extensas. Dificultad para leer: combinaciones (pl- pr), mayúsculas y signos de puntuación. Poca comprensión de lectura. Caligrafía regular, presenta sustituciones, omisiones y agregados.	Deficiente, perdió y no logro recuperar 4 materias.

Categoría	Inmadurez o retraso en maduración	
Sub-categoría	Resultados en dictado, copia, y lectura	Desempeño académico
Luís	<p>Lectura entrecortada, lenta, sobre todo en palabras largas. Presenta separaciones indebidas, sustituciones, agregados. No hace caso a signos de puntuación.</p> <p>Dificultades en comprensión de lectura. Caligrafía legible; tiene dificultades en la forma e inclinación de las letras, no respeta márgenes y presenta sustituciones, omisiones y tachones.</p>	<p>Rendimiento académico sobresaliente.</p> <p>La madre lo hizo repetir el segundo año porque en la anterior institución en la cual estudió, la calidad de la enseñanza era deficiente</p>
Oscar	<p>Lectura irregular, se presentan frecuentes omisiones, repeticiones y confusión de letras. Dificultades en comprensión de lectura. Caligrafía casi ilegible, presenta bastantes trastornos en la escritura y forma de letras, uso de márgenes, renglones y mayúsculas.</p>	<p>Bajo rendimiento. Se esfuerza por cambiar, pero según su profesora “ni el nombre lo sabe escribir bien”.</p>
Mario	<p>Lectura excesivamente lenta. Demuestra fatiga e inadecuado ritmo al leer, no respeta signos de puntuación. Presenta separaciones indebidas y confusiones.</p> <p>Dificultades en comprensión de lectura</p> <p>Caligrafía adecuada, ortografía regular.</p> <p>No utiliza márgenes, signos de puntuación y mayúsculas adecuadamente.</p> <p>Presenta confusiones, agregados, omisiones y separaciones.</p>	<p>Este es el primer año que tiene que repetir.</p> <p>Rendimiento académico regular pero ha ido mejorando. Existe una notoria diferencia entre él y los demás compañeros con respecto al rendimiento académico.</p>

<b>Categoría</b>	<b>Percepción sobre Nivel intelectual</b>	<b>Nivel de actividad y capacidad de atención</b>	
<b>Sub-categoría</b>	<b>Autopercepción Percepción de padres Percepción del profesor</b>	<b>Disposición del niño para permanecer en su lugar</b>	<b>Nivel de concentración y atención</b>
Andrés	Autopercepción: negativa "Soy tonto ..." Padres: positiva Profesor: positiva	Permanece inquieto en el salón y en la casa, cuando debe hacer las tareas.	Se distrae fácilmente con otras actividades
Bernardo	Autopercepción: Positiva Padres: Positiva Profesor: Positiva	Se queda quieto No es indisciplinado	A veces atiende y enseguida se distrae.
Karen	Autopercepción: Buena Madre: Negativa Profesor: Buena	Indisciplinada en clases.	Se distrae fácilmente.
Luís	Autopercepción: Positiva Madre: Positiva. Profesor: Positiva.	Él es atento y disciplinado	Solo, en pocas ocasiones, se distrae
Oscar	Autopercepción: Positiva Madre: Positiva Profesora: Buena	Es juicioso y disciplinado, tranquilo puntual y callado.	El niño atiende y trata de aprender
Mario	Autopercepción: Negativa Padres: "Él verbalmente responde" Profesora: Buena	Anteriormente era insoportable Ahora ha cambiado	Presenta un bajo nivel de atención y concentración Es olvidadizo y distraído

<b>Categoría</b>	<b>Factores</b>	
	<b>Emocionales</b>	
<b>Sub-categoría</b>	<b>Percepción de los padres y profesores sobre el carácter del niño</b>	<b>Sentimientos de temor, tristeza o rabia. Actividades desagradables para el niño</b>
Andrés	Para los padres y la maestra el niño es caprichoso, grosero, agresivo y manipulador, pero otras veces comprensivo	Según padres el niño se siente triste cuando esta solo o no recibe atención. Maestra: los comportamientos inadecuados son provocados por conflictos en la dinámica familiar
Bernardo	Maestra: "El es muy tímido y tiene problemas de tartamudeo". Padre: Es aislado y nervioso, igual que la madre	Padre: "Tiene miedo a hablarle a personas extrañas" Madre: "En el primer año de escuela se la paso llorando"
Karen	Ningún problema emocional	Sentimientos de tristeza por la relación con la hermana y ausencia del padre
Luís	Ningún problema emocional	No le gustaba asistir a la escuela en la que hizo el primer y segundo año. No le gusta leer. Aislado en el colegio.
Oscar	El es tímido y tranquilo	No presenta ninguna preocupación o temor. Al parecer extraña a su padre
Mario	Discusiones frecuentes con la madre a la hora de hacer las tareas.	Miedo a la profesora y presentar exámenes

<b>Categoría</b>		<b>Factores ambientales</b>		
<b>Sub-categoría</b>	<b>Factores socio-económicos</b>	<b>Dinámica familiar Problemas familiares</b>	<b>Calidad y duración del tiempo entre padres - niño</b>	<b>Tipo de correctivos</b>
Andrés	Regular situación económica. Viven con los abuelos paternos.	Se presentan conflictos entre el niño y sus primos Posiblemente se presentan conflictos conyugales	La madre dedica las horas de la tarde Hay debilidad en la atención.	Castigo físico. Estímulos por ganar el año.
Bernardo	Es hijo único. Regular situación económica.	Aunque existe armonía en la familia, existen dificultades a nivel de pareja por la situación económica, Han consentido al niño.	Por la tristeza que les produce castigar al niño, aplazan sus tareas hasta la noche.	Evitan regañarlo, solo lo castigan cuando el niño está demasiado caprichoso.
Karen	Vive con sus padres y su hermana de 11 años. Condición económica regular	Existen conflictos entre los cónyuges. Problemas de alcoholismo del padre.	No dedican ningún tiempo a colaborar a la niña con sus responsabilidades escolares.	regaños. Castigo físico en pocas ocasiones

<b>Categoría</b>		<b>Factores ambientales</b>		
<b>Sub-categoría</b>	<b>Factores socio-económicos</b>	<b>Dinámica familiar Problemas familiares</b>	<b>Calidad y duración del tiempo entre padres - niño</b>	<b>Tipo de correctivos</b>
Luís	Es hijo único, vive con su madre y padre. No tienen dificultades económicas	No existen conflictos conyugales y el niño se relaciona bien con todos los miembros de la familia.	Tiempo y calidad de apoyo al niño son insuficientes a pesar del interés de la madre.	Llamados de atención Castigo físico en escasas ocasiones.
Oscar	Vive con sus padres y su hermano de tres años, su padre constantemente esta ausente por su trabajo	Existen dificultades en atender al niño ya que ambos padres trabajan y los niños deben ser atendidos por empleadas o niñeras	Ninguno Según la profesora los padres no se interesan en la educación ya que nunca van a las reuniones.	Regaños
Mario	Es hijo único, vive con sus padres, cerca de la casa de su abuela y tíos.	Existen conflictos entre la madre y niño, todos los días discuten, en estos conflictos la madre termina discutiendo con el padre sobre la forma como educar el niño.	En las mañanas. La madre trata de enseñarle y ayudarlo en las tareas, pero todo termina en discusión..	Constantes regaños de la madre. Castigo físico en escasas ocasiones

<b>Categoría</b>	<b>Factores académicos</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Metodología</b>	<b>Tipo de motivación y correctivos</b>
Andrés	La profesora está pendiente de él. Por el carácter del niño ella no ha insistido	Perder el año
Bernardo	Escaso aprestamiento escolar	Se ha dedicado a corregir el problema que tiene de cambiar bxd pero el niño no ha aprendido, No alcanzó algunos logros en castellano y matemáticas pero los recuperó.
Karen	Escaso aprestamiento escolar.	La pedagogía tradicional le resulta poco motivante.
Luís	Inadecuado aprestamiento preescolar	Regaños cuando se porta mal y felicitaciones cuando se porta bien.
Oscar	Inadecuado aprestamiento preescolar	La profesora ha tratado de dedicarse a él y exigirle
Mario	Diagnostico inoportuno de problemas de aprendizaje	La profesora ha tratado de estimular al niño, ella tiene los recursos y tiempo para ello, pero no ha sido suficiente por eso el niño debe repetir el año.

### **Descripción de la propuesta de intervención**

Después de concluir la primera fase de la investigación se prosiguió a desarrollar la propuesta de intervención. Las diferentes actividades que se desarrollaron en la propuesta son una integración de ejercicios psicopedagógicos y actividades lúdicas que se concibieron bajo una perspectiva constructivista.

Las tareas tendieron a aumentar las habilidades y capacidades de niños y niñas para expresarse, motivándolos a apreciar la utilidad de la lectura como herramienta cautivadora en la conquista de sus propios objetivos e intereses; asimismo estas tareas tienen la finalidad de difundir la importancia que tiene la escritura como un medio que facilita comunicar los pensamientos y emociones.

Las tareas partieron de la idea de aprender y crecer creando, siempre y cuando estén dirigidas por una persona capacitada para hacerlo. Algunas de las actividades necesitan de la participación del grupo para afianzar la vinculación entre todos los participantes.

Algunas tareas tienen el objetivo de facilitar los procesos de percepción visual, la motricidad, el desarrollo de conceptos y el desarrollo de la especialidad. Otras facilitan los procesos léxicos, contextuales y contribuyen al manejo de la sintaxis de las oraciones.

En resumen, las actividades que se realizaron en cada sesión fueron:

Primera sesión: Presentación, dinámica de integración (juego del trofeo), lectura de las páginas preliminares de la cartilla (ver anexo 6), las

cuales tienen el objetivo de corregir y mejorar los requisitos indispensables para la escritura y la lectura como, una relajación previa y mantener una posición adecuada al sentarse (Portellano, 1984). Después se elaboró un dibujo libre y se realizó la descripción escrita del mismo; el propósito de esta actividad fue la de ejercitar la capacidad creadora por medio de la expresión artística (Lowenfel, 1958).

Segunda sesión: Juego de la "OA", en la que paralelamente se realiza la memorización de una canción con la manipulación de una pelota; este juego ejercita la capacidad visomotora y visoespacial del niño. A continuación se desarrolló la lectura y los ejercicios de la primera unidad que tenían el objetivo de favorecer su autopercepción.

Tercera sesión: Se realizó un juego de ejercitación de capacidad temporal, espacial, memoria y praxis. Se terminó de desarrollar las actividades finales de la primera unidad, que tenían el objetivo de ejercitar la percepción visual y auditiva (Fernández, Llopiz, 1995). Por último, se realizó en el patio el dibujo de letras para que los niños caminen por ellas (Portellano, 1984).

Cuarta sesión: Se realizó la lectura y los ejercicios correspondientes a la segunda unidad, que presentan un texto perteneciente al contexto de Nariño, que tiene el objetivo de animar a los niños a componer un texto sobre los lugares que ellos hallan visitado. Esta unidad también presenta algunas actividades lúdicas y educativas sobre los medios de transporte.

Quinta sesión: Juego de atención y evocación léxica: “la ronda de las palabras”. Finalización de los ejercicios de la segunda unidad de la cartilla, que corresponden a la enseñanza de las señales tránsito. Por último, se elaboró frases con palabras recortadas de revistas para mejorar la composición sintáctica de las composiciones escritas (García, 2002).

Sexta sesión: Realización del “Horario”, recorte y pegado, con el objetivo de mejorar la motricidad gruesa y fina (Portellano, 19984)

Séptima sesión: Terminación del “Horario”, pintado y elaboración de rótulos. Esta actividad tiene el objetivo de mejorar la forma de las letras pero desde una perspectiva funcional, es decir que los niños verán reflejado su esfuerzo en un artículo que les será útil durante su próximo año escolar (Osman, 1997).

Octava sesión: Visita al Banco de la República, con esta actividad se pretendió que los niños aprendieran desde una experiencia significativa en la que los niños estuvieran en contacto con los objetos.

Novena sesión: Evaluación.

### **Descripción del desempeño y evaluación final**

Una vez finalizado el tratamiento se prosiguió a identificar los cambios en las evidencias que, inicialmente, demostraron dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, con las nuevas evidencias que se obtuvieron tras la evaluación final. Por último se hizo la contrastación teórica de toda la información descrita.

**Andrés Acosta**

El desempeño de Andrés a lo largo de todas las sesiones estuvo caracterizado por un constante progreso en las actividades de escritura y de lectura, entre otras; y por otra parte se caracterizó por determinados conflictos en la cooperación en clase y su resistencia al trabajo, que se veían reflejados en su atención y concentración (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
Descripción del desempeño de Andrés Acosta en las sesiones

Sesión	Escritura	Lectura
Ev. Inicial	<p>Dictado y copia, 10 renglones en total: caligrafía legible, problemas con inclinación, presión y fatiga.</p> <p>Síntomas:</p> <p>Uniones indebidas: 4 (aecho)</p> <p>Omisión de letra: 1 (ditado)</p> <p>Omisión de palabra: 1 (jugaban)</p> <p>No terminó el dictado.</p> <p>Separación indebida: 1 (al rededor)</p> <p>Sustitución de letra: 3 (2 de n x m y una b x d)</p> <p>Tachaduras 1 y contaminación 1.</p>	<p>Lectura: Entrecortada</p> <p>Presenta agregados, sustituciones, separaciones, indebidas.</p> <p>Regular comprensión.</p>
1	<p>Nombres sin mayúsculas al inicio.</p> <p>No realizó las memorias de los escritos acerca del dibujo que realizó.</p>	<p>Realizó 2 lecturas, de cuatro renglones cada una. Una fluida y otra entrecortada. Síntomas:</p> <p>Separación indebida de:</p> <p>Palabras: 1 (familia-pausa y mis...)</p> <p>Sílabas: 6 (im-por-tante)</p> <p>Repetición de sílabas: (re recomen)</p> <p>No respeta signos de puntuación</p>

Sesión	Escritura	Lectura
2	<p>Realizó una composición escrita de 5 renglones. Presenta una inadecuada forma de letras e inclinación de renglones. Síntomas:</p> <p>Omisión de letra: 2 (mese) Sustitución auditiva letra: 1 (pasagueros)</p>	<p>Realizó una lectura de dos renglones. Entre fluida y entrecortada. Síntomas:</p> <p>Unión indebida: 1 Separación indebida: 1 (percepción) Repetición de sílabas: 1 (percepción)</p>
3	<p>Composición escrita de 30 palabras. Presenta una inadecuada forma de letras, espaciación entre renglones y confusión gramatical en la composición. Síntomas:</p> <p>Separación indebida de : Sílabas: 1 (es ta) Agregado de: letra: 3 (amostrando) palabra: 1 (... dise Marta le dicse...) Contaminación: 1 (inteructor)</p>	<p>Lee correctamente las adivinanzas</p>
4	<p>Escribe un párrafo de 65 palabras. Presenta una inadecuada forma de letras y espaciación entre renglones. Realiza algunos tachones. Síntomas:</p> <p>Omisiones de Letras: 4 (h, generalmente). Palabras: 1 (yo) Unión indebida (adonde) Sustituciones Simetría: 3 (1 error de bxd, ardol) Forma similar: 1 (mura x mora)</p>	<p>Realiza dos lecturas: 9 renglones. Tiene un desempeño entre fluido y entrecortado. Usa su dedo para guiarse entre los renglones. Síntomas:</p> <p>Omisiones de letra: 4 (interio, l) Separación Letra: 1 (in-c-ansablemente) Sílabas: 1 (sen dero) Sustituciones: Forma similar: 1 (comía x comió) Él mismo corrige la entonación.</p>

Sesión	Escritura	Lectura
5	<p>Escribe y defina las 6 palabras que recortó. Presenta una inadecuada forma de letras, inclinación de renglones y tachones. Síntomas:</p> <p>Omisión de letra: 2 (ariba)                      Contaminación: 2 (clasicOs, queetienen)                      Unión indebida de palabras: 1                      Separación indebida: 1 (se unifica)</p>	<p>Lee correctamente</p>
6	<p>Dificultades para escribir y recortar en cartón la palabra horario.</p>	<p>En esta sesión no se realizaron ejercicios de lectura.</p>
7	<p>Tiene dificultades para escribir con buena letra los rótulos de las materias en el horario.</p>	<p>En esta sesión no se realizaron ejercicios de lectura.</p>
8	<p>No realizó la composición escrita acerca del cuadro que observó.</p>	<p>En esta sesión no se realizaron ejercicios de lectura.</p>
Ev. Final	<p>Realizó dos composiciones escritas que suman 12 renglones. Tuvo dificultades para realizar la composición escrita de la visita al museo. Presenta una buena forma de letras, espaciación e inclinación de renglones. Síntomas:</p> <p>Omisión de letra: 2 (habi, amig)                      Separación indebida: 1 (profe sor)                      Unión indebida: 1 (ala x a la)</p>	<p>Realizó una lectura de 9 renglones.</p> <p>Síntomas:</p> <p>Omisión de letra: 1 (espojosa)                      Separaciones de sílabas: 3 (micro-copicos)</p> <p>Realiza una correcta composición escrita de esa lectura.</p>

Sesión	Atención y concentración	Percepción Visual y Auditiva
Ev. Inicial	Respuestas muy generales sobre comprensión de lectura.	Puntaje bajo en el test Frostig. Presencia de miopía y astigmatismo. No usa gafas. Escucha correctamente
1	Al inicio se distrae por los estímulos externos. Atiende las órdenes en el juego de integración	Percibe bien los dibujos, responde correctamente a las preguntas sobre los dibujos Escucha correctamente las órdenes en el juego
2	No memoriza las frases de luego. Memoriza las preguntas de percepción	Respondió correctamente a las preguntas de percepción visual. Respondió correctamente a las preguntas sobre percepción auditiva
3	Representa correctamente las 7 a.m, en reloj analógico Responde acertadamente algunos acertijos. No nombra el sentido del gusto y tacto. Discrimina correctamente los puntos cardinales.	Descubre las palabras en la sopa de letras. Descubrió en 10 minutos las diferencias. Buena labor en tareas en tareas de discriminación de letras.
4	Responde correctamente a 5 preguntas sobre la lectura.	Buen desempeño en el juego del mapa.
5	Responde, correctamente las preguntas que se realizan a lo largo de la sesión. Lee y entiende, correctamente, las instrucciones del juego “Viajando por Nariño”.	Mira el ejemplo y lo reproduce correctamente. No presenta errores en el juego de la ronda de las palabras

<b>Sesión</b>	<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>
6	Su trabajo se retrasa dado que el niño se distrae constantemente y con mucha facilidad. Escasamente se concentra en lo que hace.	Mira el ejemplo y lo reproduce correctamente. Con respecto al lenguaje oral el niño dice “cabio”. Atiende la corrección que se hace posteriormente
7	Se concentra en el trabajo aunque en ocasiones se distrae.	Combina y maneja correctamente las pinturas
8	Atiende la explicación en el museo del oro.	Observa y precisa detalles. Se sorprende con un cuadro en donde había calles en vez de ríos. Escucha con atención la exposición de la guía
Ev. 2	Participa y discute sobre al actividad del día anterior. Realiza unas adecuada composiciones	Puntaje alto en el test Frostig. Usa gafas permanentemente

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
1	Corre y franquea los obstáculos en el juego	Realiza un dibujos satisfactorio	Asiste puntualmente con su madre. Acoge favorablemente el trabajo a desarrollar. Inconforme al jugar junto a una niña. Hizo indisciplina, interrumpe.
2	Presenta dificultades en coordinación ojo mano- pie en el juego de la “OA”.		Participa y responde a las preguntas que se realizan en el transcurso de la sesión

Sesión	Coordinación motriz gruesa	Coordinación motriz fina	Cooperación y resistencia al trabajo
3		Realiza correctamente el laberinto.	Participa activamente en la sesión
4		Dibuja y recorta correctamente el dado.	Participa y discute sobre los temas que se tratan en el transcurso de la sesión. Al principio se niega a escribir
5		No presenta dificultades en el manejo de las tijeras	Se niega a compartir las tijeras con sus compañeros.
6	Tiene algunas dificultades para pegar los pedazos de cartón y las letras	En ocasiones tiene dificultades para recortar el cartón. Pega con facilidad el papel de cocina.	Inconforme con su trabajo, interrumpe y molesta a sus otros compañeros. Se niega a trabajar después de llamarle la atención
7		Tiene algunas dificultades para pintar.	Les presta los pinceles a sus otros compañeros Cuando tuvo dificultades para escribir los rótulos se negó a trabajar y se irritó.
8			Tiene curiosidad sobre los elementos que observó en el museo. Participa. Se sentía indispuesto. Hizo indisciplina en el salón de arte. No escribió nada acerca del cuadro que observó.

Al contrastar las evidencias que se obtuvieron en la etapa de evaluación, que demostraron que Andrés presentaba dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, con los resultados en la lectura, composición escrita y el test Frostig que se realizaron una vez finalizado el tratamiento se pueden considerar varios cambios.

En la categoría “Percepción visual”, los resultados en el test Frostig demuestran que Andrés pasó de tener un puntaje ubicado en el rango bajo a tener un puntaje totalmente normal. Es importante considerar que la segunda aplicación del test se realizó al inicio del año electivo 2006-2007, y en esa ocasión a Andrés se le diagnosticó miopía y utilizaba gafas permanentemente.

En la escritura, inicialmente presentó una inadecuada forma e inclinación de letras, un inadecuado manejo de renglón, y síntomas como uniones indebidas, omisiones y tachaduras. Después, en la composición escrita que se asumió como segunda evaluación, Andrés elaboró un texto de 10 renglones (ver figura 13), en el cual mejoró relativamente la forma e inclinación de la letra y la utilización del renglón, presentó cuatro síntomas: dos omisiones, una separación indebida y una unión indebida, la estructura y coherencia del texto mejoró con respecto a otras composiciones escritas.

En la lectura, el cambio fue más notorio, ya que, a diferencia de la primera evaluación, en la última evaluación leyó de manera más fluida; aunque siguieron presentándose separaciones de sílabas y omisiones.

Realizó una correcta composición escrita de la lectura que realizó (ver figura 14).

La visita al museo del oro  
 nos fuimos en el taxi y cuando entramos  
 y había una máquina que me gusto porque  
 cuando pasaba mis compañeros y cuando  
 queríamos ver unos libros pero la biblioteca y  
 estaba cerrada y nos fuimos a ver unos cuadros  
 y luego nos fuimos a los casilleros y mi  
 amigo David nos presto \$200 para guardar  
 las cosas que llevaron y luego fuimos  
 al tercer piso habían y las cosas son de

Figura 13

Composición escrita de Andrés en la evaluación final.

En relación a la capacidad de atención y concentración, en la sesión de evaluación se distraía algunas veces. Este comportamiento también fue persistente en las sesiones, tal como lo describieron sus padres y profesora, se pudo identificar que si las tareas que Andrés realizaba eran de su agrado, mantenía su concentración, de lo contrario si éstas le ofrecían alguna

dificultad o no le gustaban, no solo se distraía sino que también se volvía impredecible.

La panadería  
 cuando el profesor Jesús nos llevo a la  
 panadería y habí una máquina que calentaba  
 el pan y una era de ACPM y la otro era  
 eléctrica y la vatibora que batía pongo s y  
 tortas y abia un señor que amasaba el  
 pan

Figura 14

Composición escrita realizada por Andrés voluntariamente

Teniendo en cuenta la clasificación de Osman (1997), los síntomas de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura pueden clasificarse en tres áreas generales: “El lenguaje y el desarrollo de conceptos”, “las habilidades perceptuales” y “las manifestaciones de la conducta”. De esta manera las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura de Andrés, se hacen evidentes en las manifestaciones de conducta, es decir tanto en el alto porcentaje de error en actividades de lectura y escritura, como en su comportamiento inmaduro, inseguro y caprichoso (Osman, 1997). Con respecto al área de habilidades perceptuales, en un principio se pudo establecer que presentaba alguna dificultad, pero que desapareció en la

segunda aplicación del test Frostig, ya sea por los efectos del tratamiento, por la utilización de gafas o porque el tiempo entre la evaluación inicial y la evaluación final fue relativamente corto.

Son varios los factores que están asociados a las dificultades de lectura y escritura de Andrés. En primer lugar, existe un probable antecedente genético, ya que presumiblemente el padre pudo presentar las mismas dificultades. Junto a este antecedente están elementos de carácter madurativo y motriz, como el ser un niño no deseado, la existencia de preclancia en el embarazo, retraso en el desarrollo del feto, un parto prematuro y el hecho de que no gateara (Osman, 1997. Portellano, 1984, Lunay, 2005).

Además, los factores genéticos, madurativos y motrices, también están asociados factores ambientales, como una regular situación económica, falta en la calidad de la educación que los padres imparten al niño, un presumible conflicto en los cónyuges, el cual se ve agravado por las dificultades de aprendizaje de Andrés, ya que éstas afectan el comportamiento y actitudes no solo de los padres, sino que además a las personas que viven en su entorno familiar (Osman, 1997).

Todas estas circunstancias desencadenaron, no solamente la presencia de dificultades de aprendizaje, sino además problemas emocionales y una dificultad para mantener la atención en estímulos que no le interesan o no le agradan.

En el transcurso del tratamiento y la evaluación final, se pudo establecer que si se combina el aprendizaje con experiencias significativas, con un alto contenido visual, y que favorezcan y estimulen la fantasía y el lenguaje evocador, se puede conseguir no solamente reducir los errores en el lenguaje escrito; sino que además se puede desarrollar las habilidades ocultas tras de sus emociones y su comportamiento inquieto (Verlee, 1995).

### **Bernardo Argoty**

En el desarrollo de las diferentes sesiones (ver tabla 4) se hizo evidente que Bernardo presenta dificultades en atención, concentración y lectura. Presentó pocas dificultades respecto a las otras categorías analizadas, como la escritura, la percepción visual y auditiva, su lateralidad, su motricidad fina y gruesa, su colaboración y cumplimiento con el trabajo.

**Tabla 4**  
**Descripción del desempeño de Bernardo Argoty en las sesiones**

<b>Sesión</b>	<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>
	<p>Escribió 19 renglones entre el dictado y la copia, buena caligrafía y buen uso de márgenes y renglones. Síntomas:</p>	<p>Entrecortada. No hace pausa entre los signos de puntuación.</p>
Ev.	<p>Omisión silaba : 1</p>	<p>Síntomas:</p>
Inicial	<p>Contaminación de palabra: 1 (nido) Unión indebida: 1 (dela) Separación: 2 (sensa ción) Sustituciones: 9 (en su mayoría b x d).</p>	<p>Omisión de letras Sustitución de letras d/ x /b/ Incorrecta posición Escasa comprensión de lectura.</p>

Sesión	Escritura	Lectura
1	Escribe correctamente los datos personales.	<p>Lee 5 renglones. Lectura excesivamente entrecortada.</p> <p>Síntomas:</p> <p>Repetición sílaba: 6 (se-segundo).</p> <p>Omisión de sílaba: 1 (relar)</p> <p>Separación sílaba: 4 (tam-bién)</p> <p>Sustitución:</p> <p>Simetría de letra: 2 (puebes)</p> <p>Simetría palabra: 1 (puercos x muertos)</p> <p>Contaminación: 1 (pebe x puede)</p>
2	<p>Escribe adecuadamente 20 palabras</p> <p>Síntomas:</p> <p>Separación sílaba: 2</p> <p>Sustitución simetría de letra: 1 (pxb)</p> <p>Un tachón</p>	<p>Lee 5 renglones, lectura entre fluida y entrecortada. Síntomas:</p> <p>Omisión de letra: 1 (for x flor)</p> <p>Separación indebida</p> <p>De sílaba: 2 (ado nado)</p> <p>Contaminación: 1 (/f/re-frente)</p> <p>Repetición</p> <p>De palabra: 1 (no toy...)</p> <p>Sustitución forma similar</p> <p>De letra: 1 (de x se)</p>
3	<p>Realiza la actividad de llenar los frases de manera incompleta (no llena los espacios correspondientes al sentido del gusto y el órgano de piel).</p> <p>Realiza correctamente el ejercicio de discriminación de letras.</p> <p>Realiza una inadecuada composición escrita.</p>	<p>Únicamente lee una adivinanza</p> <p>Síntomas:</p> <p>Sustitución simetría: 1</p> <p>Separación: 1</p>

Sesión	Escritura	Lectura
4	<p>Construyó un texto 7 renglones, comparativamente con otros textos, el de esta sesión presentaba una adecuada redacción, forma de letras e inclinación de renglones; aunque un inadecuado uso de mayúsculas y de signos de puntuación. Síntomas: Sustituciones: 2 Uniones indebidas: 1</p>	<p>Realizó dos lecturas, 8 renglones. Lectura relativamente entrecortada. Se presentó pérdida de renglón. Síntomas: Omisión de letra: 3 (haci x hacía) Separación de sílabas: 3 (cons-truidos) de palabras: 1 Repetición: 1 (ca cada) Sustitución Auditiva: 1 (llevaban x llenaban) Forma similar de letra: 1 De simetría: 2 (bxp: tembrano, bxd: depenbiendo)</p>
5	<p>Recortó 5 palabras y cada una le escribió su significado. Presenta una adecuada inclinación de renglones y forma de letras; aunque el tamaño de estas es demasiado grande. Síntomas: Separación indebida de silabas: (con-jun-to) Unión indebida de palabras: 1 (uncarro) Contaminación: 1 (SeMaNa)</p>	<p>Leyó 5 renglones, presentó una lectura relativamente fluida. No respeto signos de puntuación, después de corregirlo, lee con signos de puntuación. Síntomas: Omisión de letra: 1 (trasito) Sustitución simetría: 1 (labo x lado)</p>
6	<p>No presentó problema al escribir, recortar y pegar cada letra de la palabra "HORARIO".</p>	<p>En esta sesión no se realizaron ejercicios específicos de lectura.</p>

<b>Sesión</b>	<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>
7	<p>Escribió correctamente los rótulos de las materias para pegarlos en el</p>	<p>En esta sesión no se realizaron ejercicios específicos de lectura.</p>
8	<p>Al observar el cuadro en la sala de exposición solo escribió: “grabado popular”</p> <p>Escribió sobre el mural que representaba los pisos térmicos.</p>	<p>Leyó y entendió las instrucciones que había en la biblioteca sobre el funcionamiento de los casilleros.</p>
Ev. final	<p>Escribió un texto de 6 renglones con una adecuada forma de letras, y un inadecuado uso de renglón. Síntomas: Confusión simetría de letra: 2 (bx: funcionadan)</p> <p>Un tachón</p>	<p>Leyó 5 renglones, presentó una lectura fluida. Síntomas: Repetición: 1 Sustitución simetría.</p>
<b>Sesión</b>	<b>Atención, concentración</b>	<b>Percepción Visual y auditiva</b>
Ev. Inicial	<p>A veces se distrae durante la entrevista</p>	<p>Puntaje bajo en el test Frostig.</p>
1	<p>En la dinámica de integración algunas veces se distrae.</p> <p>En ocasiones se distrae en durante la sesión</p>	<p>Percibe correctamente el dibujo de la portada.</p>
2	<p>No memoriza el canto del juego de la “OA”.</p>	<p>Su desempeño en las actividades de percepción visual es regular. Realizó correctamente el ejercicio de percepción auditiva.</p>
3	<p>Responde adecuadamente las preguntas de la sesión.</p> <p>Realiza correctamente el ejercicio de</p>	<p>Logró ubicar correctamente las horas en el reloj analógico</p>

correspondencia de letras		
Sesión	Escritura	Lectura
4	<p>Responde adecuadamente a algunas preguntas que se formulan en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Responde correctamente la actividad relativa a los medios de transporte.</p> <p>Se ubica adecuadamente según su orientación derecha - Izquierda y según los puntos cardinales</p>	<p>Participa y se entusiasma en el juego "viajando por Nariño".</p> <p>Logra ubicar el mapa del departamento de Nariño.</p> <p>Realiza correctamente la actividad sobre los medios de transporte.</p>
5	<p>En el juego de la ronda de las palabras estuvo distraído y no contestó una pregunta.</p>	<p>Realizó correctamente el ejercicio sobre las señales de tránsito.</p> <p>Ordenó las historietas correctamente.</p>
6	<p>Atiende las instrucciones y realiza adecuadamente las actividades.</p>	
7	<p>Cuando realiza sus trabajos por momentos se distrae</p>	
8	<p>Pone atención a la exposición de la guía. Participa y hace preguntas.</p>	<p>Describe correctamente los cuadros que observa.</p>
9		<p>Puntaje alto en el test Frostig</p>

Sesión	Coordinación motriz gruesa	Coordinación motriz fina	Cooperación y resistencia al trabajo
Sesión 1	<p>No alcanzó el rendimiento óptimo para que junto con su grupo ganarán la dinámica de integración.</p>	<p>Al principio realiza el ejercicio con trazos caprichosos, pero después mejora notablemente.</p> <p>Realiza tramas de líneas rectas y zig-zag correctamente</p>	<p>Participa y colabora en la sesión.</p>

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
2	Presenta dificultades en el juego de la "OA"	Ejecuta la actividad del laberinto correctamente	Cuando Andrés hace indisciplina con las pelotas Bernardo lo imita. Se niega a hacer orden cuando se lo pide.
3			Interviene y responde a las preguntas voluntariamente
4		Realiza correctamente los ejercicios	Colabora y participa en la sesión.
5		Recorta y pega correctamente las figuras en la hoja	
6		Recorta y pega correctamente el cartón. Utiliza correctamente el engrudo y el papel de cocina.	En un momento se levantó y comenzó a dar vueltas por todo el salón sin razón aparente
7		Pinta adecuadamente	
8			Coopera y participa en la visita al museo. Consume alimentos en la dentro del museo.

Es importante anotar que Bernardo en las primeras sesiones solo diferenció su mano derecha de la izquierda cuando se le hacía caer en cuenta que la derecha es con la que escribe.

Al comparar la primera y segunda evaluación se puede establecer que la lectura realizada para la evaluación final fue menos entrecortada que la que realizó en la primera evaluación, aunque siguió cometiendo algunas separaciones indebidas.

Con respecto a la escritura, al igual que en el dictado y la copia iniciales, en la composición escrita final (ver figura 15) se presentó una caligrafía legible, aunque la forma de las letras y el uso del renglón continuó siendo igual. Con respecto a los errores que usualmente realizaba Bernardo, en la composición no presentó ninguna confusión de "pxq", pero si se presentaron dos confusiones de "bxd" (funcionadan, der), también se presentó un tachón.

visita al museo

fuiamos en taxi al museo del oro con mi profe y unos compañeros  
 nos revisaron los maletinos luego habia una maquina y casilleros  
 que uno colocaba una moneda podia guardar las cosas  
 yo les preste yo les dije como funcionaban y el profe me  
 hizo unas preguntas de un cuadro que avia visto y le respondi  
 que el de un ~~señor~~ señor. despues nos fuimos a ver donde estaban  
 los indigenas y vimos un esqueleto de uno que era el mas importante

Figura 15  
 Composición escrita de Bernardo Argoty en la evaluación final.

Con respecto a la percepción visual, con la segunda aplicación del test Frostig, se puede señalar que Bernardo pasó de presentar un c.c. (cociente de percepción) ubicado en un rango bajo a presentar un c.c. ubicado en un rango alto. Bernardo continuó presentando dificultad en el discernimiento de de figuras similares

De hecho los síntomas que se acaban de describir, podrían caber dentro de las tres categorías, generales “Lenguaje y desarrollo de conceptos”, “Percepción”, y “Manifestaciones de la conducta” (Osman, 1997), pero en ninguna tiene un carácter importante, Bernardo tiene dificultades de lectura y escritura, pero con esfuerzo pudo lograr avanzar hasta el cuarto grado, también tiene algunas dificultades de tartamudeo, pero desaparecen cuando se siente seguro y en confianza; así mismo los errores que cometió en la segunda aplicación del test Frostig solo se limitaron al discernimiento de figuras.

Entre los factores relacionados con las dificultades de aprendizaje, se pueden tener en cuenta las dificultades que tuvo en su período de gestación y en el parto, la deformación en los pies, las dificultades en el lenguaje, representadas en el tartamudeo frente a personas extrañas. A estos factores se combinan los factores medioambientales: Las características emocionales de la madre fueron transmitidas al niño, estas hicieron que él presente miedo a personas extraños y a la escuela, lo que impidió un adecuado aprestamiento escolar, necesario para el aprendizaje del lenguaje escrito. A

todo esto se le suman las regulares condiciones económicas de la familia de Bernardo (Osman, 1997; Portellano, 1995).

Además de los antecedentes emocionales, hay que tener en cuenta su escasa concentración y su facilidad de distraerse. Es importante tener en cuenta que a pesar de que su padre se ha dedicado a que Bernardo no siga sustituyendo algunas letras de las palabras, esto no ha sido posible.

Sin embargo, el tratamiento demostró que se pueden producir cambios, si se trabaja con tareas que le llamen la atención y que entre sus objetivos estén el adiestramiento de la codificación de las letras con las que más presenta dificultad (García, 2002). Todo esto, siempre y cuando se logre crear un ambiente de confianza.

### **Karen Burbano**

La participación de Karen a lo largo de todas las sesiones fue provechosa (ver tabla 5), tanto para ella como para los objetivos de la investigación. Casi en todas las categorías que se analizaron, ella tuvo un progreso considerablemente bueno; desde la primera sesión ella demostró un interés en el lenguaje escrito y en las actividades que se realizaron a lo largo de las diferentes sesiones.

**Tabla 5**  
Descripción del desempeño de Karen Burbano en las sesiones

Sesión	Escritura	Lectura
Ev. Inicial	Entre el dictado y la copia escribó más de 20 renglones. Caligrafía relativamente adecuada. Síntomas: Omisión de palabra: 2 (entre) Sustitución de palabra: 3 (techo x pecho) Sustitución de letra: 2 (nectas, com) Repetición de palabra: 1 (corason)	Lectura entrecortada. Síntomas: Separación indebida de palabras extensas con combinaciones de consonantes (dr y tr). Incorrecta posición. Dificultad en identificar ideas principales.
1	Nombres sin mayúsculas al inicio. Hizo letreros en sus dibujos Mejora la letra en ellos. 3 errores ortográficos: Corrige su posición al leer y escribir, después de que se le señala su error.	Lectura entrecortada, 4 renglones. Síntomas: Repetición de sílabas: 3 (co-conmigo) Omisión de sílabas: 1 (jugar x jugaremos) Separación indebida: 3 (lec-tura)
2	26 palabras en la composición escrita. Inadecuada forma de letras e inclinación de renglones. Síntomas: Omisión de Letra: 2 (so x soy) Silaba: 1 (ase x hacerme) Unión indebida: 1 (miermana)	Leyó 6 renglones de manera relativamente entrecortada. Omite leer el título, no lee con entonación cuando estén signos de interrogación. Síntomas: Omisión de Silaba: 1 (hermano x hermanitos) Contaminación: 1 (ds-dsfazarse) Responde correctamente a las preguntas de comprensión de lectura.

Sesión	Escritura	Lectura
3	<p>No termina la actividad de completar las frases.</p> <p>Escasa composición escrita de 7 palabras. No usa mayúsculas en los nombres. Síntomas:</p> <p>Contaminación: 1 (leynil x leyendo)</p> <p>Omisión de letra: 1 (interrutor)</p>	<p>Lee 2 adivinanzas</p> <p>En una de ellas realiza una sustitución auditiva: (conceje)</p> <p>Realizó tres lecturas que suman 17 renglones, las cuales fueron relativamente fluidas, tuvo muchas sustituciones. No lee con la entonación correcta cuando existen signos de interrogación y no lee la correcta entonación de palabras como “antónimos”. Síntomas:</p>
4	<p>Realiza una composición de 43 palabras. Presentó una inadecuada forma de letras e inclinación de renglones, realizó 4 tachones.</p> <p>Síntomas:</p> <p>Separación indebida: 1 (ter minan x Terminal)</p> <p>Sustitución auditiva: 1</p> <p>Repetición de palabras: 1 (el día del paseo)</p> <p>No terminó la composición.</p> <p>Llena correctamente los ejercicios de completar las frases.</p>	<p>Omisión de</p> <p>Silabas: 1 (haci x haciendo)</p> <p>Palabra: 1 (¿Qué nos ...?)</p> <p>Agregado: 1 (v-andaba)</p> <p>Separación indebida: 1 (un... relato)</p> <p>Sustituciones forma similar:</p> <p>Letra: 2 (cordinales)</p> <p>Sílaba: 1 (valla x halla)</p> <p>Sustitución auditiva</p> <p>Palabra: 1 (de x que)</p> <p>Sustitución simetría:</p> <p>Letra: 1 (cuadro x cuatro)</p> <p>Silaba: 1 (sinomismos x sinónimos)</p> <p>Repetición de silaba: 1 (ha-hasta)</p>

Sesión	Escritura	Lectura
5	<p>Recortó y definió el significado de 5 palabras. Escribió adecuadamente.</p> <p>Síntomas:</p> <p>Separación indebida: 1</p>	<p>Dificultades en leer las historietas que tenían letras mayúsculas.</p> <p>Corrige a Bernardo cuando él lee labo por lado.</p>
6	<p>En esta sesión el único ejercicio de escritura fue el de escribir en un cartón la palabra horario y luego recortarlo. Ella no tuvo dificultades para hacerlo.</p>	<p>En esta sesión no se realizó ningún ejercicio de escritura específico.</p>
7	<p>Escribe con mucho cuidado los rótulos de las materias para el horario.</p>	<p>No se realizó ningún ejercicio de escritura específico.</p>
8	<p>Fue la única en realizar una descripción escrita del cuadro que observó. Dicho texto tuvo errores en la redacción.</p>	<p>Lee, con atención, los letreros del museo. Lee escritos de mural sobre los pisos térmicos y escribe en su cuaderno datos relacionados con ello.</p>
Ev. Final	<p>Composición de 30 renglones. Con una casi adecuada forma de letras, inclinación y espaciación de renglón.</p> <p>Correcta redacción. Síntomas:</p> <p>Omisión:</p> <p>Letra: 5 (dos veces tambie )</p> <p>Silabas: 1 (pedi)</p> <p>Agregado: 3 (dentramos)</p> <p>Unión indebida: 2 (conque)</p> <p>Sustitución:</p> <p>Auditiva: 1 (untimo)</p> <p>Simetría: 1 (probesionales)</p> <p>Forma similar: 1 (custaban)</p> <p>Tachones y perdida de renglón:1</p>	<p>Lee 9 renglones, presenta una lectura fluida. Síntomas:</p> <p>Repetición de palabra: 1 (...como eran tan hondo, como era tan hondo...)</p>

Sesión	Atención y concentración	Percepción Visual y auditiva
Ev. Inicial	Atenta en la entrevista	Puntaje en el test Frostig ubicado en rango medio. Escucha correctamente
1	Participa y responde voluntariamente a las preguntas. Estuvo atenta a la dinámica de integración. Responde correctamente a las preguntas de comprensión de lectura.	Al preguntarle por los dibujos de la portada confunde un dinosaurio por un rinoceronte. Escucha correctamente las ordenes en la dinámica de integración.
2	Correcto desempeño en el juego de la "OA". Memoriza las frases de la canción de aquel juego.	Realiza correctamente los ejercicios de percepción visual. Atiende y responde en el ejercicio de cerrar los ojos y describir lo que se esta escuchando.
3	Ubica la hora en el lugar correcto. Tiene dificultades en ubicar los minutos en el reloj analógico, pero entiende después de una explicación. Responde correctamente a las adivinanzas.	No encuentra la palabra "Olfato" en la sopa de letras. Se equivoca al escribir las palabras en el crucigrama. Descubrió las diferencias en 10 minutos,
4	Entendió todas las instrucciones del juego "Viajando por Nariño", el cual ganó. Tiene dificultades en ubicar los puntos cardinales y sitios.	Discrimina los dibujos representados en la cartilla y llena los espacios vacíos correctamente
5	No cometió ningún error en le juego "La ronda de las palabras". Ordena correctamente la historieta ya que tuvo dificultades para leer las letras mayúsculas.	Diferencia, ubica y recuerda algunas señales de transito. Ubica correctamente los niños en el mapa.

<b>Sesión</b>	<b>Atención y concentración</b>	<b>Percepción Visual y auditiva</b>
6	Olvidó los útiles de trabajo.	
7		Se sorprende al descubrir nuevos colores revolviendo pinturas.
8	Estaba atenta y participaba activamente en las explicaciones de la guía.	Muestra interés en los cuadros. Describe detalles de los cuadros y los elementos del museo. Escucha las explicaciones, responde voluntariamente a las preguntas que hace la guía del museo.
Ev. Final		Puntaje del test frostig ubicado en un rango medio.

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación</b>
Sesión 1	Corría sin dificultad en la dinámica de integración.	Realiza, esmeradamente, los dibujos.	Participa y atiende a las órdenes impartidas en la sesión
2	No presenta dificultad en el juego de la "OA"		Participa y sigue instrucciones y responde preguntas durante la sesión. Se sorprendió al notar que ella y sus compañeros tenían que leer un texto extenso.
3		Realiza bien los trazos en el laberinto.	Participa y coopera durante la sesión. Escribió poco.

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación</b>
4		Recorta correctamente el dado.	Participó en el juego del mapa con mucho entusiasmo.
5		Recorta correctamente. Dibuja y pinta correctamente las señales de tránsito.	Atiende, participa y colabora en clases. Por ejemplo dijo que prestaría sus tijeras si alguien las necesitaba
6		Recorta el cartón y pega el papel de cocina con facilidad.	Traba recortando y pegando con interés. Es consciente del comportamiento y comenta sobre ello.
7		Aunque pinta bien quedo insatisfecha con su trabajo.	
8			Coopera y atiende las recomendaciones que le hacen.

Con respecto a la lateralidad Karen presentó dificultades para discriminar su mano derecha de la izquierda. En la cuarta sesión continuó presentando ese problema aún cuando se le hace caer en cuenta de su error diciéndole que la izquierda es la mano con la que escribe, ya que dijo: “yo escribo con las dos”.

De esta manera al revisar los datos obtenidos en la etapa de evaluación inicial y los resultados de la evaluación final se puede concluir que

Karen presentó cambios significativos tanto en la escritura como en la lectura.

Con respecto a la lectura, Karen, mientras que en la primera evaluación leyó de forma insegura y entrecortada, sin signos de puntuación y con dificultades para realizar combinaciones “pl” y “pr” y leer palabras extensas; en la evaluación final ella solo presentó una dificultad para leer una palabra extensa y leyó correctamente los signos de puntuación. Es importante anotar que en el transcurso del tratamiento se hizo evidente su dificultad para leer letras en mayúsculas; esta dificultad se siguió presentando.

Con respecto a la escritura existió un cambio, ya que Karen inicialmente presentó una caligrafía regular y aunque en la copia presentó tan solo un error; en el dictado hizo 20 errores en 13 renglones, es decir más de 1 error por renglón, en su mayoría sustituciones y agregados, al igual que algunos omisiones y contaminaciones; en contraste, el ejercicio de escritura presentado en la evaluación final fue relativamente mejor.

Ella realizó una adecuada composición escrita sobre la visita al Banco de la República, la cual consta de tres hojas, en la primera de ellas, Karen realiza una descripción de la visita (ver figura 16), en la segunda, continúa la descripción y la adorna con una serie de dibujos (ver figura 17), y en la última hoja hace una despedida (ver figura 17). Esta composición tenía una adecuada redacción y forma de letras, y un adecuado uso del renglón. No obstante; presentó un tachón, perdió una vez el renglón y presentó 14

errores, que, dado la extensión del texto, correspondía a menos de un error por cada tres renglones. Los errores que más se presentaron en el texto de evaluación fueron omisiones y agregados, también se presentaron algunas uniones y sustituciones que obedecen al uso del lenguaje oral (Profe sor).

Yo con mis compañeros en el  
museo y la biblioteca

Primero fuimos en un taxi y después  
dentramos al museo y el Gelador nos  
rebusco en el maletín y la pueeta de dentrar  
sonaba y prendio un punto rojo.

De Jahi queriamos leer libro pero la  
señora nos dijo que no se podía entrar  
y yo me senti molesta porque estaban leyendo  
cuento otros niños de otros colejos pero  
nosotros fuimos a ver los cuadros de los  
indijenos y de los prebecionales y de las  
epocas pasadas y eran muy chebres y  
a los compañeros y a mi nos hicieron una  
entrevista y cada niño iba a ver cual  
cuadro de costaba y yo tambien fui a ver  
cual me gustaba y al untimo fuimos a compr

Figura 16

Hoja 1 de la composición escrita de Karen en la evaluación final.


y tambien fuimos a ver las cabañas  
 de los indigenas y tambien vimos el  
 cultivo de los indigenas y lo que comian  
 era la (coca) escribo entre parentesis  
 coca porque es mala pa los pulmones y  
 tambie el mono tenia ovejeras y los  
 indigenas les pedia que les diera  
 ijos y los alimentara  
 y tambien abia una  
 señora muy amable nos <sup>contó</sup> todo  
 y  estaba delante porque el  
 profe chuchó me puso a bueno  
 tambien vi como se asia los  
 bestidos y como se sacaba la asucar  
 y tambien vimos los objetos con que  
 cosinaban y con que cantaban  
 y tambien fuimos a los  
 casilleros y tambien un compa-  
 ñero eno una moneda de  
 200 y guardamos las cosas  
 que traímos y nos llevamos la llave  
 y al ultimo itimo fuimos a comprar conos  
 pero a  
 mi no me prestaron

Figura 17  
 Hoja 2 de la composición de Karen en la evaluación final.

pero a mí no me prestaron una moneda de 200 para un cono y no tenía hambre y el amigo del profesor nos fue a recoger en el taxi del y cuando llegamos el profesor le pago la plata que tenía que pagarle y cada niño se fue a la casa y estiben me acompañó a la casa porque me dolía la cabeza y fuimos charlando

Y ese fue mi paseo a el muse con mis compañeros y yo y mi profesor  
chao, chao, chao

Figura 18

Hoja 3 de la composición de Karen en evaluación final.

De acuerdo al nivel de actividad y capacidad de atención, al contrario de lo considerado por la profesora, ella prestaba especial cuidado a las explicaciones, no se distraía con facilidad, sobre todo en los temas que a ella la motivaban o le gustaban.

Los antecedentes sobre las características sensoriales que se obtuvieron tras la primera aplicación del test Frostig demostraron que Karen presentaba un coeficiente de percepción ubicado en el rango medio. Ella presentaba dificultades en discriminar figuras que cambian de posición en el espacio.

Los resultados en la segunda prueba indicaron que el coeficiente de percepción continuó ubicado en un rango medio. Ella continuó presentando alguna dificultad en percibir figuras que han cambiado de posición. En esta segunda evaluación presentó dificultades en percibir figuras similares que han cambiado alguna característica en particular, conflicto que no había demostrado en la primera aplicación de la prueba.

Los cambios que se produjeron no tuvieron la sostenibilidad esperada ya que hubo un insuficiente apoyo en su casa durante las vacaciones, el cual fue uno de los motivos para que ella no realice adecuadamente actividades que se le asignaron para la recuperación de las materias de castellano, sociales, ciencias naturales y matemáticas, y por ende repitiera el tercer grado.

Cuando se logró establecer un nuevo contacto con la madre de Karen, ella indicó que Karen no quería seguir estudiando ya que había perdido el año, la madre también indicó que la razón por la cual Karen había perdido el año era que ella se quedaba sola en las mañanas ya que ambos padres salían a trabajar y que por lo tanto ella se dedicaba toda la mañana a ver televisión.

Las dificultades en su desempeño académico y los errores en escritura detectadas en Karen no solo se reducen a la categoría “manifestaciones en su comportamiento” (Osman 1997), errores de escritura como “dentramos”, que posiblemente se relacionarían con dificultades en “el lenguaje”, que están sujetos a factores medioambientales. Los primeros resultados del test Frostig mostraron que posiblemente presentaba dificultades de percepción, pero estos fueron descartados en el desarrollo de las sesiones y la segunda aplicación del test.

Entre tanto los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura están relacionados casi exclusivamente a factores familiares y escolares.

La escasa colaboración e interés de los padres en el proceso educativo de su hija, provocado en primer lugar porque la regular situación económica, exige que ambos padres trabajen casi todo el día, en segundo lugar porque los padres, en especial la madre delegó la responsabilidad de colaborar en los asuntos escolares a la hermana mayor de Karen y a los profesores. Esta situación pudo darse porque la madre se sentía desalentada por escaso progreso de su hija y el limitado apoyo que le puede dar en temas escolares (Osman, 1997). Esto, sin contar con los posibles conflictos conyugales que genera el problema de alcoholismo del padre.

Los cambios realizados en el tratamiento demostraron Karen presenta dificultades en el proceso de codificación y sintaxis, más que en los procesos léxicos y semánticas, es decir que ella puede entender, abstraer ideas,

componer un texto, pero tiene dificultades en codificar palabras y colocarlas en el lugar correcto en una frase (García, 2002).

Es recomendable hacer un reentrenamiento en el discernimiento de mayúsculas, lectura y escritura de combinaciones de consonantes. Gradualmente, enseñar reglas sintácticas utilizando frases sencillas para enseñar las partes de la frase (sujeto, verbo y predicado) e ir las haciendo más complejas (García, 2002). A la hora de explicarle a Karen algún concepto o temática también es recomendable potencializar su facilidad para procesar experiencias e imágenes y encaminarlas en pro de la recuperación de sus dificultades (Verlee, 1995).

### **Luís Córdoba**

Luís es de aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje a pesar de tener unas condiciones intelectuales, motrices, familiares y académicas óptimas y son precisamente esas dificultades en la lectura y la escritura, las que hacen que el niño presente un rechazo hacia las tareas que tienen que ver con el lenguaje escrito, sobre todo con la lectura. Por eso el aspecto más relevante que presentó Luís es la resistencia, que manifestó para realizar algunas actividades, sobre todo de lectura.

Tal resistencia fue evidente en el desarrollo de las primeras sesiones, pero a medida que transcurría el tratamiento Luís fue integrándose a las diferentes actividades (ver tabla 6).

**Tabla 6**  
Descripción del desempeño de Luís Córdoba en las sesiones

Sesión	Escritura	Lectura
Ev. Inicial	<p>Entre el dictado y la copia realizó 13 renglones. Presentó una inadecuada forma e inclinación de letras. No respeta signos de puntuación y márgenes. No usa mayúsculas.</p> <p>Presentó más de 40 síntomas: entre los que se encuentran en su mayoría sustituciones, uniones indebidas, omisiones y tachones.</p> <p>Nombres sin mayúsculas al inicio.</p> <p>Realiza un dibujo y redacta un texto acerca de aquel dibujo, el cual presenta una redacción escasa y una inadecuada forma de letras.</p> <p>Síntomas:</p>	<p>Lectura entrecortada. Síntomas: Sustituciones, agregado, omisiones y pérdida de renglón.</p>
1	<p>Unión indebida de palabras: 3 (unacortadora, condinosaurios, y las personas)</p> <p>Sustitución forma similar: 1 (des x les)</p> <p>Errores de ortografía: Varcos, yaman.</p>	<p>Se niega a leer.</p>
2	<p>Se niega a escribir.</p>	<p>Lee cuatro renglones de manera entrecortada, lee sin la entonación correcta y solo algunas veces respeta signos de puntuación.</p> <p>Síntomas:</p> <p>Omisión de letra: 1 (Bincos)</p> <p>Separaciones indebidas.</p>

Sesión	Escritura	Lectura
3	<p>Realiza una composición escrita de más de dos renglones. Presenta una buena redacción, una inadecuada forma de letras e inclinación de renglones. Síntomas:</p> <p>Omisión de letras: 2 (h generalmente) palabra: 1</p> <p>Sustitución simetría: 1 (les x lee)</p> <p>Escribe 36 palabras. Presenta una inadecuada redacción, forma de letras e inclinación de renglones.</p> <p>Síntomas:</p>	<p>Lee cinco renglones, lectura fluida.</p> <p>Separación de sílabas: 2</p> <p>Sustitución auditiva: 2</p>
4	<p>Omisión de letra: 6 ("s", generalmente en palabras escritas en plural y "h" generalmente en abía x había)</p> <p>Unión indebida: 4 (craneosdehumanos)</p> <p>Separación indebida: 1 (cascada)</p> <p>Sustitución auditiva: 1 (indejenas)</p> <p>Contaminación<sup>1</sup> (3cavesa)</p> <p>Escribe más de 4 renglones.</p>	<p>Le 8 renglones, lecturas sigue con el dedo la lectura. Síntomas:</p> <p>Separación indebida de letra: 1</p> <p>Agregado.</p> <p>Repetición de letra: 1 (instrucciones)</p> <p>Lee y entiende las instrucciones del juego "Viajando por Nariño".</p> <p>Corrige a Andrés cuando lee "carota" por "Corota"</p> <p>Quiere seguir leyendo las instrucciones del juego.</p>
5	<p>Presenta una inadecuada inclinación de renglones. Síntomas:</p> <p>Unión indebida: 4 (buscarnos)</p> <p>Agregado de letra: 1 (haantes)</p> <p>Inversión forma de letras: 1 (hombres x nombres)</p>	<p>Le un párrafo de cinco renglones, lectura fluida, no presenta ningún síntoma.</p>
6	<p>En la actividad de dibujar y recortar la palabra "HORARIO", tiene algunas dificultades.</p>	<p>No se realizó ningún ejercicio de escritura específico.</p>

TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE 163

<b>Sesión</b>	<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>
7	Escribió los rótulos de las materias correctamente.	No se realizó ningún ejercicio de escritura específico.
8	No asiste a esta sesión Realizó una composición de 14 renglones. Presenta una adecuada forma de letra. Presenta una inadecuada inclinación de renglones. Relativamente realiza una buena redacción. Síntomas:	No asiste a esta sesión. Lee 3 párrafos (24 renglones). Síntomas:
Ev final	Omisión de letra: 1 (torta x tortas) Agregado de letra: 1 (temperaturai) Separación indebida de sílaba: 4 (igual-mente, profe-sor, le-vadura, mi-croscopicos) Unión indebida: 5 (sino, siatitemetieran)	Separación de palabra: 3 Separación de sílaba: 6 Agregado: 1 Contaminación: 1 Omisión de letra: 1 (ATESA x artesa)

<b>Sesión</b>	<b>Atención y concentración</b>	<b>Percepción visual y auditiva</b>
Ev. Inicial	Atento en la entrevista.	Resultados del test Frostig ubicados en un rango bajo. Escucha correctamente
1	Estuvo atento en la sesión	
2	No memoriza las frases del juego de la "OA". Escribe correctamente la actividad de completar las frases sobre los sentidos. Escribió correctamente las horas en el reloj analógico. Descubre las adivinanzas.	Realiza el laberinto y descubre las palabras en la sopa de letras antes que otros niños

<b>Sesión</b>	<b>Atención y concentración</b>		<b>Percepción visual y auditiva</b>
4	Participa y responde correctamente a las preguntas que se realizan. Diferencia correctamente los puntos cardinales. Atento en el juego "Viajando por Nariño". Completa correctamente las frases sobre la actividad "los medios de transporte"		Dibuja el dado de forma correcta. Ubica las fichas correctamente en el juego.
5	Responde incorrectamente a una pregunta del juego "la ronda de las palabras". Realiza correctamente los ejercicios de ordenar historietas.		Participa y habla sobre las señales de tránsito que ha visto. Realiza correctamente los ejercicios de las señales de tránsito.
6	Se concentró en la actividad.		Copia correctamente las formas y figuras que se le pedía que realizara. Escucha correctamente las recomendaciones y las instrucciones
7	Se concentró y realizó correctamente la actividad.		Pinta y realiza correctamente la actividad
8	No asiste a esta sesión		No asiste a esta sesión Resultados en el test Frostig ubicados en un rango alto

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
1	Corre y atiende bien las instrucciones de la dinámica de integración.	Realiza varios dibujos, no los pinta.	Participó con mucho entusiasmo en la dinámica de integración. Hace explícito su rechazo por la lectura. Después corregir la ortografía de las palabras se molesta y borra los dibujos para hacer uno nuevo

TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE 165

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
2	Presentó dificultades en el juego de la "OA".		Se niega a realizar el juego de la "OA". Dice: "ese juego de de niñas". Se queja que el cuento que se realiza es de niñas, accede a leer sin mucho entusiasmo.
3		Resuelve bien el laberinto	Al principio se niega a escribir.
4		Copia bien el dado	Le parece aburrido el juego del "reloj". Participa constantemente en la sesión. Trabaja con entusiasmo en las diferentes actividades. Corrige a su compañero cuando ha cometido un error de lectura.
5		Recorta y pega bien todas las frases.	Participa y realiza todos los ejercicios.
6		Maneja bien las tijeras. Rasga y pega sin problema el papel de cocina.	Coopera y atiende las recomendaciones que se le hacen.
7		Pinta de manera correcta.	Coopera con sus compañeros y procura realizar bien su trabajo. Se molestó cuando no consiguió realizar las letras como deseaba.
8	No asiste a esta sesión	No asiste a esta sesión	No asiste a esta sesión

Al comparar los datos de la evaluación inicial con los datos de la evaluación final, se puede concluir que Luís tuvo cierto progreso.

Para la evaluación de la lectura, al sentir a Luís incómodo por no haber asistido a la visita al Banco de República, se dejó que él mismo escogiese el texto con el que iba a ser evaluado. Después de un lapso más que prudente, escogió un texto que él mismo prefirió leer completamente. Aunque cometió doce errores, éstos corresponden a un error por dos renglones; y en su mayoría fueron separaciones de palabra, aunque también presentó agregado de letras, contaminaciones y omisiones. Este índice es inferior al presentado en la evaluación inicial. A demás leyó de manera fluida y respetó los signos de puntuación, a diferencia de la lectura realizada en la primera evaluación.

Con respecto a la escritura, ya que inicialmente Luís presentó una diferencia notable entre el dictado y la copia (seis errores por renglón en el dictado, frente a menos de uno en la copia), se puede decir que los errores hechos en la composición escrita realizada en la evaluación final, se redujeron bastante con respecto al dictado, pero son similares a los cometidos en la copia.

Para evaluar la escritura, se pidió a Luís que realice una composición escrita, sobre una lectura previa y la visita a la panadería (ver figura 19). En el texto se presentó una mejor redacción y una mejor forma de las letras; aunque no fue lo mismo con el uso de los renglones. El índice de error se mantuvo con respecto a las composiciones realizadas en el tratamiento;

realizó menos de un error por cada renglón. En su mayoría los errores presentados fueron uniones indebidas (tortadiferentes, catitemetieran), también presentó una separación indebida (mis crorcopicos) y una sustitución de letra (cruquientes).

Mi visita a la panadería  
 La señora y el señor eran muy amables y quedamos en la casa del profe (huchó) y se habían tortadiferentes e igualmente las máquinas y los panes fueron y leban muchas personas diferentes y el profe nos gsto unos panes que eran de trigo y de coco y los hacían con levadura que eran unos largos mis crorcopicos y eso así que los panes crecían y estaban muy dulces y cruvientes y los panes duran de una temperatura muy alta catitemetieran allí estaban muerta en una segunda el pan se fermenta y sino se fermenta el pan no quedaria bien y sino se fermenta que daria duro como las tostadas y el pan se le mete al horno a unos 225 grados tambien avia una batidora que avia tortas y cremas y panques

#### Figura 19

Composición de Luís Córdoba en la evaluación final

Con respecto a la percepción visual, Luís, en la evaluación final, realizó correctamente todos los ejercicios del test Frostig, lo cual demuestra que su coeficiente de percepción esta de acuerdo a su edad.

Desde la evaluación, Luís demostró una gran capacidad verbal, la segunda aplicación del test Frostig demostró que si existe una dificultad en la percepción, ésta se reduce si en primer lugar, se insiste en que él utilice gafas y se le hace caer en cuenta de los errores perceptivos que puede estar cometiendo.

Por otro lado las manifestaciones en el comportamiento se hacen evidentes sobre todo en las actividades en la lecto-escritura y algunos ligeros problemas en la motricidad gruesa, ya que tuvo dificultades en andar con un pie delante de otro, en una línea recta con los ojos cerrados y dificultades en el juego de la "OA".

Entre los antecedentes que se relacionan con las dificultades de lectura y escritura, que pudieron determinar la aparición de éstas, pueden considerarse en primer lugar las condiciones madurativas, ya que su período de gestación en el embarazo fue prolongado y de acuerdo a su madre, el niño no gateó (Portellano).

También fueron definitivas las condiciones de tipo académico, ya que en los primeros años escolares, Luís no tuvo un adecuado aprestamiento para el lenguaje escrito, ya que la instrucción impartida fue precaria e inadecuada y generó antipatía por la lectura, la falta de resultados de las estrategias empleadas por la madre para resolver estas dificultades, han hecho estas se mantengan.

En tratamiento demostró que el niño puede lograr vincularse y motivarse a las actividades escolares, siempre y cuando éstas consigan

despertar en Luís el placer de leer y la capacidad de disfrutar de lenguaje escrito (Veles, 1986), esto se lo puede conseguir utilizando libros que expliquen cómo funcionan las cosas, las máquinas, que describan la naturaleza, ya que estos son los temas que a él le llaman la atención.

### **Oscar Ordóñez**

Los ejercicios que desarrolló Oscar en las diferentes sesiones y en la evaluación (ver tabla 7) demostraron que él presentaba serias dificultades no solo en la lectura y en la escritura, sino también en la motricidad fina y la percepción visual.

**Tabla 7**  
**Descripción del desempeño de Oscar Ordóñez en las sesiones**

<b>Sesión</b>	<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>
Ev. Inicial	Entre el dictado y la copia realizó 17 renglones. Presentó una inadecuada forma, dimensión e inclinación de letras, un inadecuado manejo de los márgenes. Presenta una inadecuada espaciación y manejo del renglón y uso de mayúsculas. Síntomas: Omisión de palabra:3 (rió, linda) Sustitución de palabra: 2 (gueco), Agregado de palabra: 1 (ado un), Separaciones indebidas: 3 (o rilla) Unión indebida: 2 (aecho) Omisión de letra: (qe x que). transposición: 1 (oricondo). No define bien las grafías (s,h,l,a). Tachones y borrones.	Lectura entrecortada. Síntomas: repeticiones, omisiones y confusión de letras. No respeta signos de puntuación. Comprende la idea principal del escrito pero tiene dificultades en delimitar ideas secundarias.

Sesión	Escritura	Lectura
1	Escribe su nombre de manera incorrecta	<p>Lee 7 renglones, realiza una lectura entrecortada. No respeta signos de puntuación. Síntomas: Omisión de palabras: 1 (primero)                      Omisión de sílaba: 1 (lee “fuerte” y omite la sílaba “mente”)                      Contaminación: 3 (“derri”...inaudible).                      Separación indebida: 1 (apre-tando)                      Repetición de sílabas: 2 (po-por)</p>
2	Solo escribe su nombre y no realiza ninguna redacción.	<p>Lee 9 renglones, realiza una lectura entrecortada. Algunas veces hace pausa después de los signos de puntuación. Síntomas:                      Separación indebida de :                      Palabras: 5 (Renata-pausa- se detiene).                      Sílabas: 5 (puntillas)                      Repeticiones: 2 (zum-zumbido)</p>
3	<p>Realiza una redacción excesivamente incompleta, presenta una muy inadecuada forma de e letra e inclinación de renglones. Realiza la actividad sobre los “Sentidos de manera incompleta, ya que no responde sobre los sentidos de gusto y el órgano de la piel.</p>	<p>Lee 3 renglones y una adivinanza de manera entrecortada. Síntomas:                      Separación indebida:                      Sílabas: 3                      Palabra: 2                      Sustitución auditiva: 1 (roja x rozo)</p>

Sesión	Escritura	Lectura
4	Realiza una insuficiente composición escrita.	Lee 13 renglones, lectura entrecortada. Síntomas: Separación indebida Sustitución de palabras: 1 (original x oriental) Omisión de letra 1 Contaminación: 1 (l-llegado) Sustitución forma similar: 5 (generalmente la "o" x "a")
5	Recorta 5 palabras y las escribe en su hoja. De ninguna de ellas escribe la definición.	Lee 2 renglones sin fluidez. No presenta ningún síntoma.
6	Dificultades para escribir y recortar en cartón la palabra "horario", después de ayudarlo mejora su desempeño.	No se realiza ningún ejercicio de lectura específico.
7	Dificultades para escribir los rótulos de horario.	No se realiza ningún ejercicio de lectura específico.
8	No escribió acerca del cuadro que observa	Lee con dificultad los letreros y avisos que hay en la biblioteca y el museo.
Ev. Final	Dictado de 6 renglones: inadecuada forma de letras, uso del renglón, mayúsculas y signos de puntuación. Síntomas: Omisiones de palabra: 2 (hermoso). de letra: 1 (mu x muy) de sílaba: 1 (ma posas) Separaciones indebidas: 2 (tiem po) Contaminaciones: 3 (temprano), Unión indebida: 1 (sunectar)	Lectura casi entrecortada. Síntomas: Repeticiones: 2 Omisiones: 5 Sustituciones: 5 Respuestas precisas, cuando se interrogo sobre el texto leído.

Sesión	Atención y concentración	Percepción visual y auditiva
Ev. Inicial	Permanece atento en la entrevista.	Puntaje bajo en el test Frostig
1	Participa siempre y cuando se le hagan preguntas, de lo contrario se queda callado o solo asiente con la cabeza.	No escucha algunas de las ordenes que se imparten en el juego de integración
2	No memoriza las frases del juego de la "OA". Se distrae y tiene dificultad en continuar la lectura que terminó el anterior niño.	No presenta una adecuada percepción en los ejercicios.
3	No dibuja los números del reloj en la ubicación exacta.	No termino de encontrar todas las palabras de la sopa de letras, le falto la palabra "TACTO". No termino de encontrar todas las diferencias de los dibujos, le falto "libro", "orejas" y "zapatos". Se demoró en completar el ejercicio de diferenciación de letras.
4	Respuestas relativamente adecuadas en comprensión de lectura. No sabe ubicarse espacialmente de acuerdo a los puntos cardinales.	Identifica los dibujos y responde bien las actividades sobre los medios de transporte.
5	Estuvo atento en el juego "la ronda de las palabras, respondió todas las preguntas correctamente. No logra ubicar en el mapa los personajes dibujados en la gráfica.	Se demora en realizar todas las actividades. (dibujar y repetir las señales de transito, ordenar historietas y recortar)

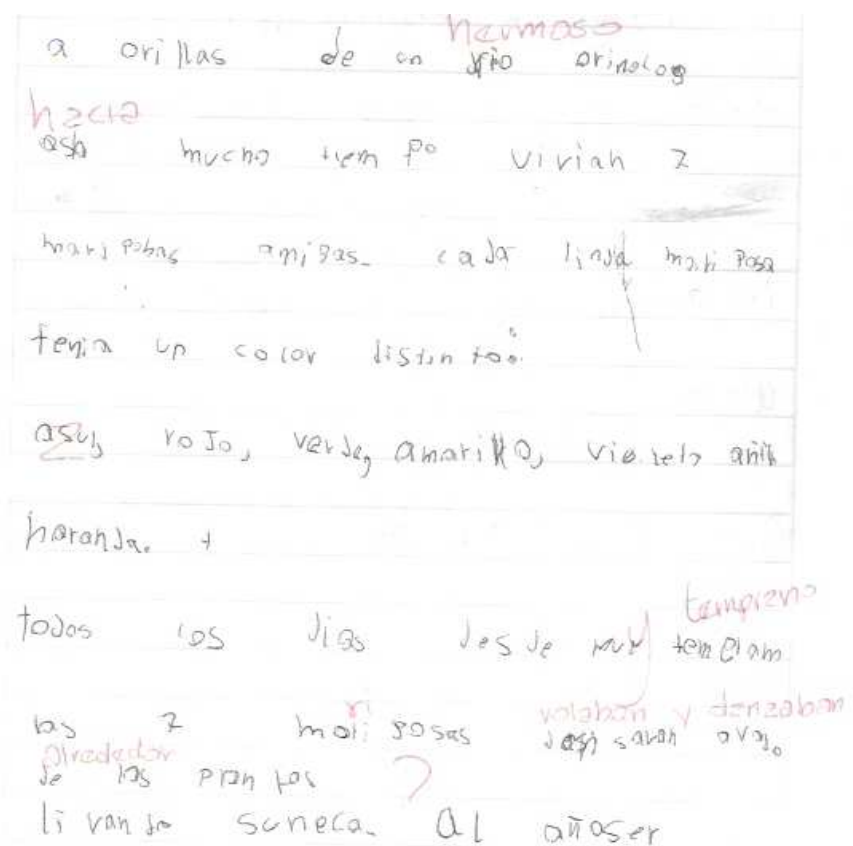
<b>Sesión</b>	<b>Atención y concentración</b>	<b>Percepción visual y auditiva</b>
6	Pone atención a la instrucción y ayuda que se le ofrece.	Algunas veces confunde los elementos que ha de recortar.
7	Ésta atento a las recomendaciones que se le hace.	Revuelve correctamente los colores para lograr el color que desea.
8	Pone atención a la exposición de la guía; sin embargo no participa ni responde a ninguna de las preguntas que ella hace.	
Ev. final		Puntuación baja en el test frostig.

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
1	En la dinámica de integración presento un escaso apremio a la hora de correr.	Definitivamente su motricidad fina al realizar los trazos del dibujo es precaria y deficiente, mejora después de la instrucción.	
2	Presenta dificultades en el juego de la "OA" para lanzar la pelota y cogerla nuevamente con la mano.		Quando sus otros compañeros hacen indisciplina él hace lo mismo. Hace orden cuando se le llama la atención.

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
3			Colabora y algunas veces participa.
4		No realiza la copia del dado correctamente.	Juega con entusiasmo en el juego "Viajando por Nariño".
5		Dificultades para repetir y dibujar las señales de tránsito y recortar las frases.	
6	Agarra adecuadamente las piezas de cartón que va a pegar.	Constantemente hay que ayudarlo a recortar y pegar. No tiene un buen control del pincel.	Colabora con sus compañeros, hace caso a las recomendaciones.
7		Pinta inadecuadamente, hay que ayudarlo de manera constante para que logre realizar adecuadamente la actividad.	Colabora y hace caso a las recomendaciones.
8			Atiende a la explicación de la guía. No participa.

Cuando se le pregunta ¿Cuál es tu mano derecha? no discrimina su cual es cual, aun cuando previamente se le explica que la mano derecha es con la que escribe.

En conclusión, fueron mínimos los cambios que se desarrollaron. Con respecto a la escritura, al pedirle a Oscar que haga una composición escrita sobre la visita al Banco de la República, él solo escribió algunas palabras, por ello, se debió realizar un dictado para la evolución final (ver figura 18).



**Figura 20**  
Dictado realizado por Oscar la evaluación final.

Al comparar las tareas de escritura antes y después del tratamiento, se puede concluir que Oscar no presentó ningún progreso, ya que en el dictado y copia inicial, él presentó un promedio de un error por renglón y el

mismo que presentó en la evaluación final. Presentó una inadecuada forma de letras, un inadecuado uso del renglón, inadecuado uso de las mayúsculas y signos de puntuación tanto en las tareas de evaluación inicial, como en las tareas de evaluación final. Entre los síntomas se encuentran dos omisiones de palabra (hermoso), una omisión de letra (mu x muy), una omisión de sílaba (ma posas) dos separaciones indebidas (tiem po), varias contaminaciones (temprano), una unión indebida (sunectar).

En la lectura los resultados fueron similares, en la etapa de evaluación inicial, En la lectura que realizó Oscar hubo frecuentes repeticiones, omisiones y sustituciones, tal como se presentaron en la evaluación final, en donde se presentaron 2 repeticiones de sílaba, 2 omisiones, 5 sustituciones en 6 renglones, estos datos arrojan un promedio de más o menos 2 errores por cada renglón. En cuanto a la fluidez con la que Oscar leía, existió un cierto progreso, ya que en la evaluación inicial y las primeras sesiones la lectura fue excesivamente entrecortada, hecho que no ocurrió en la evaluación final. También las respuestas que Oscar dio a las preguntas de comprensión fueron más precisas que en anteriores ocasiones.

Con respecto a la percepción visual, tras conseguir aplicar por segunda vez el test Frostig se logró establecer que el cociente de percepción aumentó con respecto a los resultados iniciales, pero que en general el resultado continúa estando en un rango bajo, cuyo resultado total fue un cociente de percepción de 78 puntos.

En cuanto a la atención él siempre fue aplicado y se esforzaba en hacer cada ejercicio lo mejor que podía.

Presenta dificultades en todas las áreas generales. Con respecto a las manifestaciones de la conducta, sus dificultades se ven claramente reflejadas en lectura y escritura que realiza, en su rendimiento académico y su motricidad fina. Las dos aplicaciones del test Frostig demostraron la existencia de dificultades en la percepción. En el lenguaje, se puede determinar algunos indicadores de dificultad, dado su poca fluidez al hablar; en las sesiones de tratamiento permanecía callado a diferencia de sus otros compañeros que constantemente hablaban (Osman, 1997).

A diferencia de otros participantes, Oscar no presentó problemas emocionales o dificultades. Es evidente la diferencia que tiene su desempeño con otros niños de su edad e inclusive con los niños que participaron en la investigación. Por ello, los factores que pueden estar asociados a sus dificultades son: Una posible dificultad a nivel neuronal, un severo descuido por parte de sus padres y un escaso aprestamiento en sus años escolares.

Se presume una dificultad a nivel neuronal dado que no tuvo un desempeño adecuado en las pruebas de equilibrio y motricidad gruesa. Se buscó la forma de que fuese evaluado por un especialista, pero no fue posible.

Se recomienda que Oscar tenga un tratamiento individualizado, ya que después del tratamiento no se logró un mayor avance.

**Mario Suárez**

Lastimosamente Mario no terminó todo el proceso; en las sesiones que asistió él no presentó ninguna resistencia al trabajo, pero participó poco y cuando se le realizaba preguntas sobre comprensión de lectura, en ciertas ocasiones las respuestas eran insuficientes e inseguras. Siempre tuvo una actitud pasiva, no opinaba respecto a las cuestiones que se presentaban a lo largo de las sesiones.

**Tabla 8**  
Descripción del desempeño de Mario Suarez en las sesiones

Sesión	Escritura	Lectura
Ev. Inicial	<p>Caligrafía adecuada, ortografía regular. No utiliza márgenes, signos de puntuación y mayúsculas.</p> <p>Síntomas</p> <p>Omisiones de letras: AlcEdon vez de Alfredo), separaciones indebidas entre las silabas de las palabras (escribió “florydor mian” en vez de flor y dormian”) y confusión al escribir palabras con eme (m), confunde letras por su forma y sonido (pxq, dxb) y agrega palabras, también realiza tachaduras y borrones.</p>	<p>Lectura excesivamente lenta.</p> <p>Demuestra fatiga e inadecuado ritmo al leer, no respeta signos de puntuación. Síntomas:</p> <p>Agregado letras</p> <p>Separación Indebida</p> <p>De silabas: “ase gurando”</p> <p>De palabras.</p> <p>Sustitución forma similar: /m/, generalmente</p> <p>Incorrecta posición al leer</p> <p>Dificultades en comprensión de lectura.</p>

Sesión	Escritura	Lectura
1	<p>Escribe incorrectamente su nombre.                      Hace algunos letreros en su dibujo,                      presenta errores de ortografía.</p> <p>Síntomas:                      unión indebida de palabras: 1                      (pazitranquilidad)</p>	<p>Lectura excesivamente lenta. Hace                      varias pausas. Síntomas:                      Repetición de letra: 1                      Separaciones indebidas: 9                      Inversión: 1 (jxg)</p>
2	<p>Solamente escribe su nombre.</p>	<p>Lectura excesivamente lenta y                      entrecortada. Síntomas:                      Perdida de renglón.                      Omisión de letra: 3                      Separación indebida de                      sílaba: 3                      palabra: 3                      Sustitución forma similar de:                      Letra: 1                      Palabra: 1                      Repetición: 1</p>
3	<p>Corta composición escrita.                      Se demora en realizar el ejercicio                      sobre los sentidos.</p>	<p>Buena comprensión de lectura                      Realiza dos lecturas, cada una de                      un renglón. Síntomas:                      Sustitución auditiva: 1                      Separaciones indebidas: 6</p>
4	<p>Composición escrita de dos                      renglones. Inadecuada redacción.                      Síntomas:                      Omisión de letra: 1 (compra x                      comprar)                      Sustitución: 1</p>	<p>Lee 12 renglones de manera                      entrecortada. Lee sin signos de                      puntuación.                      Separación indebida de:                      Palabra: 13                      Sustitución: 2 (transportable)</p>
5	<p>Solo escribe una frase</p>	<p>Transposición: 2 (rubro x rumbo)                      Realiza una lectura entrecortada.</p>

Sesión	Atención y concentración	Percepción visual y auditiva.
Ev. Inicial	Permaneció atento en la entrevista.	Resultados en el test frostig ubicados en rango bajo
1	Desatento en la dinámica.	Se queda quieto cuando le correspondía correr en la dinámica de integración.
2	No memoriza la canción del juego de la "OA".	No realiza satisfactoriamente la actividad relativa a percepción visual.
3	Puede ubicar las horas en el reloj analógico, pero no puede ubicar los minutos.	No termino los ejercicios relativos al los "sentidos" y las diferencias entre los dos dibujos. Se demora en completar la actividad de discriminación de letras.
4	Dificultades para comprender la explicación correspondiente a los puntos cardinales. Se demora en escribir las frases referentes a la actividad "Los medios de transporte".	
5	Dificultad en responder algunas preguntas en el juego "La ronda de las palabras".	No termina el ejercicio de ordenar historietas. Dificultades en ubicar los personajes en el mapa.

<b>Sesión</b>	<b>Coordinación motriz gruesa</b>	<b>Coordinación motriz fina</b>	<b>Cooperación y resistencia al trabajo</b>
1	Pertenecía al grupo que perdió en la dinámica de integración, corría con poco entusiasmo.	Dibuja con facilidad, hace un buen trabajo.	
2	Presenta dificultad en el juego de la "OA".		Hace indisciplina, pero hace caso y orden cuando se le llama la atención.
3			Presenta una actitud indiferente hacia lo que acontece en la sesión
4		Realiza correctamente los ejercicios.	Presenta una actitud indiferente hacia lo que acontece en la sesión.
5		Recorta correctamente	Participa poco en la sesión

Indiscutiblemente las dificultades detectadas en Mario atañen las tres áreas: "el lenguaje", "la percepción" y "las manifestaciones de la conducta". Las dificultades en la adquisición en el lenguaje, que fueron descrita por sus padres, pueden estar repercutiendo en las actuales dificultades que tiene para utilizar el lenguaje escrito (Osman, 1997). El test Frostig, demostró que Mario presentaba dos años de retraso en su cociente de percepción respecto a otros niños de su misma edad. En cuanto a las manifestaciones de la conducta, fueron evidentes su alta tasa de errores en los ejercicios de

dictado y copia y en los ejercicios desarrollados en el tratamiento, indiscutiblemente las dificultades se presentan en su bajo desempeño académico (Osman, 1997).

Los factores asociados a las dificultades de Mario son varios. Uno de ellos es de índole genética, su madre también presentó dificultades de aprendizaje.

Los antecedentes madurativos son: cuatro abortos presentados antes del nacimiento de Oscar, dificultades en el embarazo, el atraso en la adquisición del lenguaje y dificultad en la pronunciación de algunas palabras, presencia de enfermedades como varicela y el problema por el cual Oscar fue remitido al otorrinolaringólogo.

Entre los factores neuropsicológicos, se encuentran la presencia de lateralidad cruzada. Igualmente, se comprobó la existencia de deficiencias sensoriales.

Con respecto al factor emocional, puede considerarse que la marcada diferencia entre sus habilidades en la lectura y escritura con respecto otros niños de su edad, afectan su autoestima, que se reflejan en su apatía por el estudio y una ira, que desencadena frecuentes discusiones con su madre, a la hora que ella lo trata de ayudar en sus obligaciones escolares.

Es recomendable que asista a terapias individualizadas, cuyo tratamiento sea más prolongado que el ofrecido en esta investigación.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Desde la perspectiva constructivista de esta investigación, el aprendizaje humano es considerado como un proceso esencial y dinámico, que toma forma en el comportamiento observable, pero que depende de las condiciones biológicas y madurativas, del contacto sociocultural y la experiencia con el medio, de las representaciones mentales que se le concede a cada objeto de la realidad y de las reconstrucciones y transformaciones que cada individuo da a dichas representaciones.

En términos de la teoría de Piaget, el aprendizaje es conocimiento, y se lo considera como la construcción progresiva y sincrónica que cada sujeto realiza individualmente mediante la interacción con los objetos (Martí, 1991). Para Vigotsky, es la apropiación de la herencia cultural, dada gracias a mediadores semióticos, y que está sujeta a crisis y transformaciones ofrecidas por el contacto (Martí, 1991).

En este sentido el aprendizaje del lenguaje escrito varía en cada niño y por ende, las particularidades que cada niño presenta en su lectura y escritura son diferentes y dependen de las características individuales y de las condiciones medioambientales en las cuales se desarrolla el infante.

Por ello, las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura más que ser problemas estructurales, en muchos casos son la manifestación de diferencias en la adquisición de las habilidades en la ejecución de la lectura y la escritura (Osman, 1997) y por ende de la forma como adaptan sus esquemas a las exigencias del lenguaje escrito.

Paralelamente con la consideración anterior, Vygotsky (1930) plantea que “las deficiencias no deben ser concebidas en términos de disminución cuantitativa de determinadas funciones, sino de una organización cualitativamente diferente de ellas” (Rivière, 1988, p 64). Esto quiere decir que detrás de los síntomas que un niño presente tanto en la lectura como la escritura y que se hacen evidentes en términos cuantitativos, estas dificultades son la manifestación de la necesidad de la utilización de estrategias que permitan al niño alcanzar su zona de desarrollo.

Después de recopilar la información de cada niño, antes, durante y después del tratamiento, y comprenderla bajo perspectiva teórica, se evidenció el logro efectivo del objetivo general y de los objetivos específicos en materia de los alcances y de las intenciones que buscaba esta investigación. También se hizo evidente que la teoría analizada se relaciona indiscutiblemente con los eventos encontrados en la realidad.

Así mismo, cada una de las categorías estudiadas al ser comprendidas desde la perspectiva teórica retomada en esta investigación dio como resultado la descripción formal de los fenómenos, comprobación de teorías y hallazgo de hipótesis (Goetz y Lecompte, 1988).

En términos generales se pudo comprobar que la incidencia de las dificultades graves de lectura y escritura en la Básica Primaria de Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM, Pasto, sede I, es similar a la encontrada en otras instituciones, tal como lo afirman las investigaciones de González y cols. (2005) y de Jurado (1998).

Así como lo encontrado en varios estudios realizados (García, 2002; Gonzales y cols. 2005) se confirmó que las dificultades de aprendizaje se presentan más en niños que en niñas.

Considerando que los síntomas de las dificultades de aprendizaje se manifiestan en tres áreas generales: El lenguaje y desarrollo de conceptos, las habilidades perceptuales, y las manifestaciones de la conducta (Osman, 1997), se encontró que la mayoría de los participantes de la investigación, mostraron evidencias que encajaban en el área “manifestaciones de la conducta”, así mismo, esta mayoría de participantes fue susceptible al tratamiento; del mismo modo, se hizo latente que en los pocos niños que manifiestan dificultades en las tres áreas, requieren de tratamiento psicoterapéutico especial, personalizado y específico.

Al comprender las condiciones individuales, familiares y académicas de los participantes, se concluyó que cada niño tiene unas características particulares y una dificultad diferente. Esto no quiere decir que a cada niño deba darse un tratamiento especial y también diferente; más bien, lo que la experiencia investigativa confirmó es que se debe tener en cuenta cada una de esas características para no correr el peligro de utilizar un tratamiento erróneamente, perdiendo un tiempo valioso en actividades que pueden dar un mejor efecto (Verlee, 2002).

La primera consideración que se tiene en cuenta al comprender cada categoría desde las teorías estudiadas es su relación mutua, por ejemplo, las dificultades perceptuales de Oscar afectaban tanto la lectura y la escritura,

como el desempeño académico; otro ejemplo fue, que el escaso aprestamiento para la lectura y escritura que experimentó Luís en sus primeros años escolares fue determinante para que él desarrollara apatía y poca motivación hacia el lenguaje escrito y que en definitiva terminó por afectar las condiciones familiares, ya que la madre no tiene las suficientes estrategias para lograr que su hijo estudie (Osman 1997).

En la categoría inteligencia, ningún niño presentó una dificultad significativa; es más, existieron participantes que presentaban un nivel de inteligencia superior, como Luís quien constantemente realizaba observaciones adecuadas sobre los temas que se discutían en las sesiones.

Esto confirma que, en lo que respecta a dificultades de aprendizaje, la inteligencia, lo único que hace es “limitar los logros o reducir el ritmo al cual un niño puede aprender, no predice cuán bien aprenderá; motivación... entre otros factores juega un papel determinante”. (Osman, 1997, p. 24).

En este respecto, el aspecto motivacional, latente en las categorías “colaboración y resistencia al trabajo”, y en algunas afirmaciones de los padres de familia, se pudo evidenciar que las actitudes negativas hacia el lenguaje escrito eran generalizadas en casi todos los participantes de esta investigación.

Por ejemplo, en las primeras dos sesiones del tratamiento, fue más que evidente la apatía que sentía Luís por la lectura. Karen, aunque siempre colaboró en las sesiones, se quejó algunas veces de lo extensas que eran las lecturas. Los padres de Bernardo, Andrés y Mario comentaron que a sus

hijos había que obligarlos para que hagan las tareas ya que siempre preferían ver televisión antes que hacerlas.

Teniendo en cuenta, tal como lo afirman Patiño y Ríos (2005), que existe una influencia directa de la motivación en el aprendizaje es indudable que parte de las dificultades que los niños presentan se deban a esa poca motivación por el lenguaje escrito.

Específicamente, en las actividades con más contenido lúdico, como los juegos y los crucigramas, se pudo observar que los niños eliminaban completamente ese desinterés por el lenguaje escrito, esto confirma que tareas gratificantes y espontáneas pueden hacer que el niño descubra que el lenguaje escrito le será útil tanto para comunicarse como para recrearse (Ferreiro y Teberosky, 1979 ;Tolchinsky, 1993; Del Río, 2006).

La categoría “Deficiencias sensoriales” arrojó datos más inciertos; en la primera evaluación, tras la primera aplicación del test Frostig, se logró establecer, que todos los niños presentaban un cociente de percepción que estaba entre un nivel bajo y medio. Después del tratamiento, la segunda aplicación del test determinó que sólo uno de los niños continuaba presentando deficiencias perceptivas.

Este dato, indiscutiblemente podría confirmar los beneficios del tratamiento, de no ser que, en primer lugar, dado que al no existir una forma “B” del test Frostig, se aplicó exactamente la misma cartilla y ya que el tiempo transcurrido entre la primera y segunda aplicación fue relativamente corto, los niños pudiesen recordar algunas respuestas.

Por otro lado, Andrés y Luís, quienes presentaban miopía y/o astigmatismo, tuvieron un bajo desempeño en la primera aplicación del test; sin embargo, en la segunda aplicación no presentaron ningún error, posiblemente porque atendieron la recomendación de usar gafas permanentemente y las usaron a la hora de realizar el test. Por último, hay que tener en cuenta que los tests, solo evalúan déficit, no revelan causas (Verlee, 2003).

Respecto al nivel de actividad, Andrés y Bernardo, menos de la mitad de los niños, fueron catalogados, como inquietos en clase; esos mismos niños presentaron en algún momento indisciplina y resistencia al trabajo durante el desarrollo del tratamiento.

El bajo nivel de atención y concentración, fue mucho más generalizado, ya que todos los niños fueron descritos como distraídos, olvidadizos y desconcentrados. Fue común encontrar entre los comentarios de los padres y profesores, frases como la de la mamá de Andrés: “Se distrae fácilmente en otras cosas”, o la de la maestra de Bernardo “a veces atiende y enseguida se distrae”, o la maestra de Oscar “él se esfuerza... y parece que estuviera atendiendo, pero anda entre las nubes”.

Lejos de estar relacionadas con un Déficit de Atención severo, esta facilidad que tienen los niños para distraerse, puede estar relacionada con el estilo de pensamiento que presenten los niños y la motivación hacia las actividades escolares, ya que estos niños si se concentran en actividades que les son más placenteras como jugar y ver televisión.

En este respecto estudios como los de Verlee (1995) proponen que las personas presentan dos estilos de pensamiento de acuerdo a la dominancia de los hemisferios del cerebro. El hemisferio izquierdo es encargado del análisis, es decir de discriminar características y reducir el todo a sus partes; se encarga del procesamiento secuencial y temporal, sobre todo de la codificación y sintaxis del lenguaje. Por otro lado, el hemisferio derecho es más integrador, busca pautas; Gestals, organiza un todo, se interesa en las relaciones, incluye tareas visuales y espaciales, con respecto al lenguaje se encarga del reconocimiento de las palabras y su significado (Verlee, 1995).

El proceso simultáneo que realizan los hemisferios, se adapta al proceso que se lleva a cabo en la lectura, que se describió en un principio. El proceso o módulo de codificación se realiza en el hemisferio izquierdo, después se le da el tratamiento léxico, en el hemisferio derecho, y luego otra vez en el hemisferio izquierdo se analiza el contenido sintáctico, para que finalmente el módulo semántico, en el hemisferio derecho permita dar significación a lo leído. Recuérdese, que para el proceso de escritura el proceso se da al contrario, primero se planifica lo escrito, luego se le aplica las reglas sintácticas, se busca las palabras apropiadas y, finalmente, se codifica en un registro escrito (García 2002; Verlee, 1995).

Posiblemente, los niños con dificultades de aprendizaje, puedan tener una dominancia del hemisferio derecho, cuyo estilo de pensamiento sea más

viso-espacial y buscador de pautas, al contrario de otros niños que tengan un pensamiento más verbal y secuencial (Verlee, 1995).

En ese caso, puede que los niños que participaron en la investigación presenten poca concentración a estímulos verbales, los cuales son los más utilizados en el salón de clases y al contrario se vean más interesados en actividades que comprometan más experiencias y sean más visuales. De no ser así, ¿Por qué, Karen, una niña que perdió matemáticas, sociales, castellano y ciencias naturales realizó una composición escrita comparable al mejor estudiante de la clase?

En conclusión, la cuestión no es dar prelación a un estilo de enseñanza sobre otro; lo verdaderamente importante es la comprensión de cómo los niños aprenden temas y materias específicas, con el fin de descubrir el estilo de pensamiento de los niños y de ahí derivar técnicas de tratamiento y enseñanza apropiadas a cada estilo, ya que cada estilo de lenguaje y pensamiento es importante (Verlee, 1995).

La inmadurez o diferencia en la maduración que presentaron los participantes con respecto a otros no solamente se remite a los reiterados errores que presentan tanto en la lectura y escritura, dificultad en la lectura de combinaciones de consonantes, por ejemplo en combinaciones /pl/, /pr/ entre otras, y la inadecuada elaboración del escrito; también se relacionan con la incapacidad de leer y hacer signos de puntuación, admiración o interrogación; el escaso vocabulario, evidente en la dificultad de leer palabras desconocidas.

Esta diferencia también se hace evidente en la inadecuada postura para escribir o leer, la escasa motricidad fina, no solo al hacer los trazos de las letras, sino que también, al pintar sus dibujos o hacer cualquier clase de trazos, y por algunas dificultades en la motricidad gruesa y escasa coordinación ojo-mano, evidentes en el juego de la "OA". El desconocimiento de conceptos como izquierda, derecha, los puntos cardinales, la utilización de un reloj analógico, entre otros.

Estas diferencias plantean estos interrogantes, ¿Qué hicieron los profesores y padres para reducir estas falencias?, ¿Otros compañeros de estos niños tienen dificultades similares en cuanto a motricidad y escaso vocabulario?

Con respecto a los factores genéticos, fue común encontrar que las dificultades de aprendizaje de los participantes estaban relacionadas con la presencia de ellas en algún miembro de la familia; se encontró que el padre de Andrés y la madre de Mario presentaron dificultades de aprendizaje. Igualmente, no se descarta la existencia de éstas, en la madre de Karen y Oscar, ya que ellas afirmaron sentir poco interés por estudiar, hecho que las llevó abandonar sus estudios en los primeros años de escuela. ¿Será que ese poco interés se deba a dificultades en el aprendizaje?

En la categoría denominada "integración neuropsicológica" se hallaron datos interesantes, cuyos datos corresponden a los encontrados en estudios previos, como los de García (2003), González y Cols. (2005), Lunay (2005), Osman (1997), Portellano (1994).

Se encontró que Andrés, Bernardo, Luís y Mario tuvieron dificultades en el embarazo y/o en el parto. Igualmente Andrés, Bernardo y Luís, no gatearon. Bernardo presentó una deformación en los pies cuando era bebé y dificultades en el lenguaje caracterizadas en ecolalia o tartamudeo. Mario padeció de varicela grave, tuvo dificultades en la adquisición del lenguaje y posiblemente presentaba dificultades en el oído que están siendo tratadas por un especialista en otorrinolaringología. Así mismo Luís presentó dificultades en la pronunciación de la /rr/.

Con respecto a la lateralidad, se encontró que Mario presenta una dominancia de ojo, derecha pero una dominancia de mano-pie izquierda. Hecho que confirma que este tipo de lateralidad se encuentra relacionada con las dificultades de aprendizaje (Gonzales y Cols, 2005; Portellano, 1984)

En el plano de los factores emocionales, sentimientos de tristeza, inseguridad y ansiedad fueron el común denominador, casi todos los padres afirmaban que su hijo o era caprichoso, o había tenido miedo a relacionarse con otras personas, miedo a la escuela, la profesora y los exámenes. En la etapa de tratamiento se hicieron evidentes los comportamientos impredecibles de Andrés, y los comportamientos caprichosos de Bernardo, y el aislamiento de Mario y Oscar.

Estos comportamientos se relacionan directamente con la dinámica familiar, en el efecto que puedan estar causando estas dificultades de aprendizaje a esa dinámica (Osman, 1997) y por supuesto a su propia autoestima y autoconcepto (Alcantara, 1990, Santrock ), esto último se hizo

evidente en tareas como la realización del horario, ya que fue evidente el comportamiento inadecuado de Andrés y de Karen, al no estar satisfechos con su trabajo; o la felicidad que sentían cuando a los niños eran elogiados por su trabajo.

Por último se pudo comprobar que los factores ambientales, divididos en factores familiares y factores académicos, tiene una trascendencia indiscutible en el aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades.

Entre los problemas familiares más importantes se encontró el escaso interés de los padres de Oscar y Karen en las actividades que benefician el aprendizaje de sus hijos; fue sólo después de reiteradas citaciones que ellos se presentaron a la entrevista, hecho que coincide con las afirmaciones de los maestros: “los padres casi nunca vienen a las reuniones”.

También fue característico que las familias tuvieran dificultades económicas, el padre de Bernardo estaba desempleado; igualmente la madre de Karen, y los padres de Andrés tienen una situación económica regular.

Otro factor familiar que incide en las dificultades de aprendizaje son la calidad y tiempo que le dedican los padres a ayudar a sus hijos para que realicen sus obligaciones escolares. Sobre todo las madres de Luís, Mario, Bernardo y Andrés plantearon, que si bien es cierto, es escaso el tiempo que le dedican a su hijo, más insuficiente es la ayuda que le brindan a sus hijos, a raíz de la falta de estrategias para lograr que su hijo atienda y elabore correctamente su trabajo.

Igualmente devastadora es la diferencia que existe entre el nivel de calidad exigido por las mismas madres y las capacidades reales que tienen los niños (Osman, 1997).

Tanto el nivel exigido y la calidad y tiempo dedicados producen conflictos entre las madre y el niño que terminan en discusiones regaños y castigos que ningún beneficio representan en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Una última cuestión que se puede comprender al revisar las características familiares, son los patrones inadecuados de comportamiento demostrados por los padres, que pueden manifestar también los niños y hacen que estos den lugar a dificultades de aprendizaje. En el caso de Bernardo, el comportamiento ansioso de la madre fue aprendido por el niño y quién desarrollo miedo a la escuela, los profesores y una inseguridad especial para expresarse.

No es de extrañar que el comportamiento agresivo, a veces manifestado por Andrés, sea un indicio de dificultades similares en el entorno familiar.

Con respecto a los factores académicos, se puede afirmar que indiscutiblemente, que muchas cuestiones de índole escolar hayan o estén afectando el desempeño de los niños hasta el punto de manifestarse como dificultades de aprendizaje.

La madre de Oscar y la madre de Luís afirmaron que sus hijos tuvieron dificultades con el tipo de instrucción que se les fue impartida en años

escolares, las cuales produjeron en Luís apatía y poca motivación hacia el aprendizaje del lenguaje escrito, sobretodo en la lectura y en Oscar, en conjunto de dificultades a nivel perceptivo, motriz e intelectual que son el indicio más claro de las dificultades que actualmente el niño presenta.

Por ello se debe incorporar a las metodologías de trabajo en el preescolar la enseñanza de un aprestamiento ideal, en el que se ejercite a los niños en actividades previas al uso del lenguaje escrito, estas pueden ser motricidad, percepción, espacialidad, lateralidad, manejo del vocabulario y hacer énfasis en los posible errores que posibiliten la aparición de dificultades de de aprendizaje.

Esto confirma que estos factores están asociados de manera directa con las dificultades de aprendizaje (Lunay, 2005; Osman 1997); con el cambio que produjo el tratamiento, en Andrés, Bernardo, Karen y Luís, se puede establecer que el hecho de que estos factores se presenten, no quiere decir que el niño no tenga posibilidades de mejora. También fortalece la idea de que las dificultades de aprendizaje se pueden reducir al mínimo con un tratamiento, ya sea basado en una terapia ocupacional o de corte constructivista, si dicho tratamiento se hace en un lapso de tiempo prolongado.

En los dos casos, en los que las dificultades se suscribían a las tres áreas: lenguaje, percepción y conducta, se pudo establecer que uno de ellos presentaba lateralidad cruzada y que el otro presumiblemente presentaba de

algún tipo de dificultad en su integración neurológica. Fueron estos dos casos precisamente, en los que el tratamiento casi no produjo ningún resultado.

## RECOMENDACIONES

Cuando niños y niñas presentan dificultades de aprendizaje, el psicólogo educativo debe reconocer la naturaleza multicausal de las mismas. Debe evaluar la gravedad en la que se presentan y debe comprender cada uno de los factores que pueden estar causando tales dificultades.

Dependiendo del nivel de gravedad y de relación con cada uno de los factores, es preciso idear un tratamiento concreto. Si las dificultades son severas y son agravadas por uno a más factores es preciso idear un tratamiento prolongado, pero que al mismo tiempo resulte motivador y atractivo a los intereses del niño.

Es importante mencionar la trascendencia que cumplen los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y por ello indicar que ellos deben asumir una actitud más responsable y adecuada frente a este proceso.

También, hay que reaccionar frente a la posición asumida por algunos maestros, los cuales, muchas veces están “exentos” de interferir en los problemas particulares de cada uno de sus estudiantes, porque como ellos mismos lo afirman “son muchos niños a cargo”, lo único que hacen es rotular y poner malas calificaciones a los niños con dificultades.

Finalmente, queda insistir en que la perspectiva no quede sólo sobre el papel, ya que como se comprendió en esta investigación, enseñar sobre experiencias significativas, aprender sobre los objetos, conocerlos y transformarlos bajo los propios esquemas, contando con la mediación adecuada, resulta provechoso a la hora de enseñar el lenguaje escrito.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abdal-Haqq J., (2000). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory. [Internet]. Disponible en: [http:// http://www.ericdigests.org/1999-3/theory.htm](http://www.ericdigests.org/1999-3/theory.htm). [2005, Abril 4].

Acosta L. y Pérez C. (1994). Errores frecuentes de incidencia disléxica presentados por alumnos del grado 2º de básica primaria del núcleo educativo "Lorenza de Aldana". Tesis de grado no publicada. Institución Universitaria CESMAG, San Juan de Pasto.

Alcántara J. (1990). Como educar la autoestima. Barcelona: CEAC.

American Psychiatric Association - APA. (1994). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV. (4a. Ed). Barcelona: Mason.

Ausubel D. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2da. Ed.). Mexico: Trillas.

Bacaicoa F., Uriarte J. (1987) La psicología en la escuela infantil – conocimiento del mundo. Madrid: Anaya.

Boada H. (1986). El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Antropos

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Ciudad: Editorial

Bruner, J. (1983). El habla en el niño – Aprendiendo a usar el lenguaje. Mexico: Paidós.

Colas, M. (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. Sevilla:

Alfar

Colomer, T. (2001, Noviembre). "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes hoy?. El papel de la mediación en la formación de lectores. Seminario efectuado en la XIX Feria internacional del libro infantil y Juvenil, México.

Cosano, J. y Sanchez, J. (2005). Que son realmente las dificultades de aprendizaje. [Internet] Disponible en: [http://www.monografías.com/psicología/educ&234=ense\\_aprendizaje](http://www.monografías.com/psicología/educ&234=ense_aprendizaje)[2005, Septiembre 20].

Del Río, N. (2006) Bordando sobre la zona de desarrollo próximo. [Internet] Disponible en: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9riolugo.html> [2006, Enero 18].

Deslauriers, J. (2004) Metodología de la investigación cualitativa: guía práctica. Pereira: Papiro.

De Zubiría, M. (2000). Teoría de las seis lecturas; Mecanismos del aprendizaje semántico. Bogota: Herrera Marino.

El desarrollo cognoscitivo según Lev Vygotsky. (2005). [Internet] Disponible en: <http://www.turemanso.com.ar/fuego/psi/index.html> [2006, Septiembre 25].

Falcón, M. (1998). Diez mandamientos para odiar la lectura. Quito: Studium.

Feldaman, C. (1992). El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. (3ra Ed.) Antropos: España.

Fernández, F. y Llopiz, A. (1995) La dislexia, origen, diagnóstico y recuperación. (5ta Ed.). General Pardiñas. Madrid.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI

Ferreiro, E. (2004). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de no pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. Bogota: Lecturas sobre lecturas.

Frostig. (1980) Método de la percepción visual. Mexico: Manual Moderno.

García, J. (2002) Manual de dificultades de aprendizaje. (3ra. Ed.). Madrid: Madrid

Garrido, F. (2004, Noviembre). “¿Qué y porqué están leyendo los niños y jóvenes hoy?”. Estudio vs. Lectura. Seminario efectuado en la XIX Feria internacional del libro infantil y Juvenil. México.

Gotees, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata: Madrid.

González, P. Moreno, J. y Sanz, L. (2005). Propuesta pedagógica preventiva para el manejo de las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura. Tesis de grado no publicado Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.

Henao, G. y Isaza, G. (2000). Identificación de factores predictores de dislexia en niños con bajo rendimiento académico de básica primaria de las escuelas urbanas y rurales de Manzanares, urbanas de Marquetalia, y sexto

grado del instituto Manizales. Tesis de grado no publicado. Universidad de Manizales. Manizales.

Huerta, M. (2006). Estrategias para enseñar la lectura [Internet] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-es-crit/textos-es-crit.shtml>. [2006, Enero18].

Institución educativa municipal “Mariano Ospina Rodríguez”. (2005). Proyecto Educativo Institucional. Pasto: Ediciones Inem.

Jurado, G. (1998). Principales dificultades de aprendizaje de niños de 2º de la escuela popular “Champagnat”. Tesis de grado no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.

Karmiloff, R. (1996). El niño como lingüista. México: Trillas

Leal, A. (1997). Construcción de sistemas simbólicos – la lengua escrita como creación. Gedisa: Barcelona

Lefrançois G. (2000). Acerca de los niños – Una introducción al desarrollo del niño. (2da Ed.). Fondo de cultura económica: Mexico.

Lopez, G. (1998). La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos. Cali: Universidad del Valle.

Lowenfeld, V. (1958) El niño y su arte. Kapelusz: Buenos Aires.

Lunay, P. (2005). Psicopedagogía en el aula. [internet]. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulos=425> [2006, febrero 13].

Martí, E. (1991), Psicología evolutiva-Teorías y ámbitos de educación. Antropos: Barcelona

Mata, F. y Gallego, J. (2005). Dificultades de aprendizaje y tratamiento [Internet]. Disponible en: [http://www.aulas.es/aprendizaje/dificultades\\_leces879#.html](http://www.aulas.es/aprendizaje/dificultades_leces879#.html). [2006, Febrero 27].

Medina, A. y Moncayo, C. (2005). Al encuentro del sí mismo de niños preadolescentes, catalogados con dificultades educativas, a través del cuento: Tesis de grado no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.

Not, L. (2000). Las pedagogías del conocimiento. Fondo de cultura económica: Bogota.

Osman, B. (1997). Problemas de aprendizaje – un asunto familiar. Mexico: Trillas.

Paguay, O. (1999). Problemas fonográficos en el desarrollo de la lectoescritura. Tesis de grado no publicado. Universidad Mariana. San Juan de Pasto.

Papalia, D. y Wendkos, G. (1998). Desarrollo humano. (7ª. Ed.). Mexico: Mc Graw-Hill.

Patiño, M. y Ríos, C. (2005). Motivación hacia la elección de carrera de psicología en los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Nariño. Tesis de grado no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.

Piaget, J. y Bergenson, M. (1980). El desarrollo psicológico en el niño. Madrid: Morata S.A.

Piaget, J. (1984). Psicología del niño. Madrid: Morata S.A.

Piaget, J. (1985). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Ediciones. Barcelona: Crítica S. A.

Porlan, R. (2000), El abc del constructivismo. Colombia: Herrera.

Portellano, J. (1984). La disgrafía - concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid: Madrid.

Rincón, G. (1998). La escuela y el lenguaje escrito. Cali: Universidad del Valle.

Rivieré, A. (1988), La psicología de Vygotsky (3ra Ed.). Madrid: Aprendizaje Visor.

Santrock, J. (2003). Psicología de Educación. Madrid: Mc Graw Hill.

Tolchisky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito – procesos evolutivos e implicaciones didácticas. México: Antropos.

Torres, J. (1999). Procesos psicológicos básicos. Madrid: Mc Graw-Hill.

Velez, R. (1986). Guía de literatura infantil. Medellín: Secretaria de Educacación y Cultura.

Verlee, L (1995). Aprender con todo el cerebro. Barcelona: Roca.

Vygotsky, L. (1991). Obras escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Temas de los cuales se derivan las entrevistas

#### ENTREVISTA DOCENTE:

Datos de identificación: Fecha. Nombre, especialidad, tiempo de ejercicio en la docencia.

Aspectos Generales: Niños con dificultades, problemas existentes en el salón, opinión sobre las condiciones generales del instituto educativo y las opiniones y actitudes sobre la profesión que desempeña.

Aspectos particulares a cada niño: Descripción del estudiante sobre el nivel intelectual, aspecto emocional, desempeño académico, problemáticas académicas y familiares actuales, nivel de actividad, atención, nivel sensorial, diferencias sobre el desempeño del niño con los otros niños del salón y delimitación de los privilegios y castigos utilizados.

#### ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA:

Datos de identificación: Fecha. Nombre del niño y Nombres de los padres. Edades de cada uno, ocupación de los padres.

Antecedentes familiares: Descripción de la composición familiar, y delimitación de la existencia de dificultades en la relación conyugal, relación familiar, la situación económica y en los antecedentes hereditarios y genéticos.

Antecedentes personales actuales y pasados: Estado somático, hábitos de salud, sueño y alimentación, control esfinterial. Datos sobre la adquisición del lenguaje.

Área cognitiva: Opinión y descripción de las capacidades intelectuales y de las virtudes o defectos del niño. Descripción del nivel de concentración y actividad. Descripción del desempeño académico y de las diferencias sobre el desempeño del niño en relación con otros.

Área afectiva: Descripción de los sentimientos de miedo, alegría, enfado o tristeza. Descripción del desarrollo socio afectivo del niño (relaciones con sus padres, familiares, profesores y otros niños), afiliación parental (padre con el que más se identifica). Descripción de las actividades con las que el niño se siente más satisfecho/inconforme.

Factores Ambientales: Descripción de la manera y tiempo como apoya al niño con las responsabilidades escolares. Descripción de la distribución del tiempo del niño cuando permanece en el hogar. Descripción de las normas exigidas y los privilegios y castigos utilizados en la educación del niño. Razones por las cuales el niño debe estudiar.

#### ENTREVISTA PARA NIÑOS.

Datos de identificación: Fecha. Nombre, edad, fecha de nacimiento y curso.

Área cognitiva: Autoconcepto y autoestima. Proyectos en el futuro. Actitud hacia el lenguaje escrito. Tipo de talentos y dificultades que presenta. Descripción de su nivel de atención.

Área afectiva: Descripción de sus sentimientos de alegría, miedo, tristeza y enojo (¿explícame que cosas te dan más miedo, alegría, tristeza o rabia/ que le pasa cuando un niño tiene miedo, alegría, tristeza o rabia?).

Área somática. Descripción de enfermedades que tenga o halla tenido.

Factores ambientales: Descripción y opinión de su familia, amigos, colegio y actividades preferidas (¿que te gustaría cambiar de tus ...?).

Aspecto madurativo: Descripción de las actividades y juegos que usualmente realiza (programas favoritos de tv. personajes y juegos preferidos).

## ANEXO 2

### Ejercicios para examinar la integración Neuropsicológica

**1. Movilidad de los ojos:** Mantén la cabeza inmóvil y sigue la goma de borrar del lápiz. (El lápiz se coloca a 45 cm. de los ojos)

Formar un círculo con el pulgar y los otros dedos. Haz un círculo con el pulgar y otro dedo, como éste. Ahora toca cada dedo con el pulgar. Haz lo mismo con otra mano.

**2. Movimiento dedo-nariz.** Tócate la punta de la nariz, así. Ahora toca *mi* mano. Cierra los ojos y toca tu nariz. Hazlo con la otra mano.

**3. Movimientos rápidos de la mano.** Pon las manos sobre las rodillas; vuévelas hacia arriba, así. Sigue haciéndolo lo más rápido que puedas.

Toques simultáneos, cierra los ojos y toca las dos partes del cuerpo que yo te toque.

**4. Andar con un pie delante del otro.** Pon el talón contra la punta del otro pie y anda sobre esta línea recta. Ahora anda hacia atrás de la misma manera. Vuelve a hacerlo con los ojos cerrados.

**5. Movimientos coreiformes / extensión del brazo y la pierna.** Siéntate en esta silla, así, y estira los brazos y las piernas, extiende los dedos, saca la lengua y mantén esta postura durante un minuto.

**6. Equilibrio y salto.** Mantén sobre el pie derecho, ahora sobre el izquierdo, vuelve a hacerlo con los ojos cerrados, salta dos veces sobre cada pie.

**7. Esterognosias.** Dime el nombre de las cosas que te ponga en la mano: (la mano detrás de la espalda). Por ejemplo moneda, goma de borrar, chincheta, llave.

**8. Grafestenia.** Cierra los ojos y dime que letras dibujo con tu dedo índice. (o,a, c,s, v)

#### 9. Lateralidad:

*Dominancia de ojo*

Mirar con un telescopio de papel

Mirar a través de un cartón con un agujero central. Apuntar con un rifle

*Dominancia de pie:* Patear un balón, Subirse en una silla. Escribir iniciales con el pie

*Dominancia de mano:* Escribir el nombre. Lanzar una bola de papel. Cortar con las tijeras

Imaginar que se está limpiando los dientes. Dibujar estas figuras ( se dibuja un círculo, un triángulo, un cuadrado, un rombo, una A, una K, y pedirle que las repita.

*Dominancia de oído.*

Tápate el oído izquierdo con la mano izquierda y escucha atentamente lo que vaya diciéndote en el oído derecho. Luego me dices lo que has oído.

	<u>Oído izquierdo</u>	<u>Oído derecho</u>
Dígitos	1-6-3 8-2-4-9 2-9-5-0-7 2-1-5	3-1-6 9-4-8-2 7-0-5-2-9 1-3-0-2
Consonantes trabadas	f1-pr-c1 pl-bl-br tr- f1-cl-gr Pr-fl-cl-dr	el- f1- pr br-bl-pl tr-f1-cl-gr- dr-pl-fl-cl
Sílabas	n-ar-al Dad-id-ed On- bi-ex	Ar-al-in Id- ed-dad Ex-on-bi

Nota. Tomado de Vallet, R. (1985). Dísllexia. (18. Ed.). (p.81). Barcelona: CEAC SA

**ANEXO 3**

**Escala para la medida de los trastornos y errores de escritura**

<b>Nombre y Apellidos</b>											
<b>Edad en años y meses</b>				<b>Curso</b>			<b>Mano con la que escribe</b>		<b>Dr.</b>	<b>Iz.</b>	
<b>Tipo de escritura empleada en la prueba</b>					<b>Dictado</b>				<b>Copia</b>		
<b>Registro de trastornos gráficos</b>											
<b>ITEM</b>		<b>0</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>			
Forma de las letras											
Dimensión de la letra											
Inclinación de la letra											
Inclinación de los renglones											
Espaciaciones entre palabras de cada renglón											
Presión de la escritura											
Ligamentos entre letras											
<i>Técnica</i> Lugar para texto, copiado o dictado											
<b>Síntoma</b>	<b>Letra</b>	<b>Silaba</b>	<b>Palabra</b>	<b>Frecuencia</b>		<b>Síntoma</b>	<b>Letra</b>	<b>Silaba</b>	<b>Palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	
				<b>N</b>	<b>%</b>					<b>N</b>	<b>%</b>
Omisión						Inversión					
Agregado						Trasposición					
Separación indebida						Sustitución auditiva					
Unión indebida						Sustitución simetría					
Perdida de renglón						Sustitución forma similar					
Contaminación						Mezcla					
<b>Total 1</b>						<b>Total 2</b>					

**ANEXO 4**

**Escala para la medida para los trastornos de lectura**

Nombre: _____		Curso: _____		Edad: _____		
Errores en la lectura						
Lectura fluida: _____		Lectura entrecortada: _____				
Características problema						
Síntoma	Letra	Sílaba	Palabra	Frecuencia		
				N	%	
Omisión						
Agregado						
Separación indebida						
Unión indebida						
Perdida de renglón						
Inversión						
Trasposición						
Mezcla						
Contaminación						
Sustitución forma similar						
Sustitución auditiva						
Sustitución simetría						
Repetición						
Respetar signos de puntuación						
Velocidad lectora		Palabras leídas por minuto				
Lectura mecánica						
Lectura comprensiva						
Lectura crítica						
Posición Corporal	Ajuste al texto		Distancia ojo mano		Entonación y volumen	
	Adecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado
Observaciones						

## ANEXO 5

### Textos para evaluar la lectura y la escritura

#### Texto para evaluar la copia:

El arco iris (Fragmento).

En un bosque, a orillas del hermoso río Orinoco, hacía mucho tiempo vivían siete mariposas amigas. Cada linda mariposa tenía un color distinto: azul, rojo, verde, amarillo, violeta, añil y naranja.

Todos los días, desde muy temprano, las siete mariposas volaban y danzaban alrededor de las flores y de las palmeras, libando su néctar. Al anochecer, buscaban su casa en una flor y dormían unidas por sus alas entre las voces misteriosas de la selva.

Tradición Oral.

#### Texto para evaluar el dictado:

El nido

Es porque un pajarito de la montaña ha hecho  
en el hueco de un árbol su nido matinal,  
que el árbol amanece, con música en el pecho,  
como si tuviera corazón musical.

Si el dulce pajarito por entre el muro asoma,  
para beber rocío, para beber aroma,  
el árbol de la sierra me da la sensación  
que se le ha salido, cantando el corazón.  
Alfredo espino.

#### Texto para evaluar la lectura:

El caballito de mar (Fragmento).

Un caballito de mar es un pececito por demás extraño, Tiene cabeza de caballo y está cubierto, desde la punta del hocico hasta la punta de la cola, por una rígida armadura de palcas.

Es exactamente igual al caballo de un juego de ajedrez; pero, en lugar de estar asegurado sobre un pequeño pedestal redondo, tiene una larga cola de dragón, siempre enrollada alrededor de una u otra cosa como, por ejemplo, una fronde de algas, una astilla de madera o un caballito de mar, inclusive.

Tomado de Nueva enciclopedia temática, tomo 2. Panamá: Richards.

ANEXO 6

Cartilla desarrollada durante la etapa de cambio



**DATOS PERSONALES**

Nombre:

Cursos:

Nombre del Padre:

Nombre de la Madre:

Dirección:

Teléfono:

***Universidad  
de Nariño***

## PARA COMENZAR



Hola me llamo Renata, conmigo conocerás a todos mis amigos y juntos descubriremos el maravilloso mundo de la lectura y la escritura. También conocerás algunas de las cosas interesantes que existen en nuestra comunidad.

## ***Universidad de Nariño***

Antes que todo quisiera que conocieras algunas recomendaciones para cuando debas leer o escribir.

Después conocerás como soy, como son mi familia y mis amigos y ¿porque no?

!Descubrir cómo eres tú y tus amigos ;

## UNAS RECOMENDACIONES

**RECUERDA :** Siempre que comiences una actividad en clases, tengas que realizar una tarea en casa, quieras leer algo que te interesa o escribir, ten en cuenta lo siguiente:

### Primero

¡relájate! y una buena manera de hacerlo es

1

Cerrar los ojos y ponerte tenso como una vela, apretando fuertemente contra el cuerpo

*Universidad  
de Nariño*

2

Luego, vete derritiéndose, hasta que la cera quede esparcida sobre el piso.



## OTRAS RECOMENDACIONES

**Segundo.** También puedes relajar tus brazos dejándolos como muertos, incluso puedes relajar tus manos sacudiéndolas, abriéndolas y cerrándolas o rotándolas.



# Universidad de Nariño



**Tercero.** Es importante que tengas en cuenta la posición al escribir o leer, teniendo en cuenta en mantener la espalda recta y no acercar demasiado la cabeza al texto.

**Por último:**  
También es conveniente coger el lápiz correctamente





*Renata tiene 8 años, vive con sus papás y sus dos hermanitos, Marta y Andrés.*

*Vive en Pasto y le gusta mucho su ciudad.*

*A Renata le gusta disfrazarse e imaginar historias ante el espejo.*

## Renata y el Viento

A Renata le gusta disfrazarse. Se pone un viejo sombrero adornado con una flor y cintas con los colores del arco iris y se mira al espejo:

- Soy una artista - se dice.

Se mira de frente y de perfil. gesticula y se inclina haciendo reverencias hasta que se le cae el sombrero.

Andrés, su hermano, que también quiere jugar, agarra el sombrero y se lo pone. Le tapa la cara hasta la nariz.

- No toy... Notoy - dice Andrés, porque tiene dos años y aún no habla bien.

Renata agarra el sombrero, huele la flor y la lanza al aire. El viejo sombrero da vueltas en el aire y vuelve a caer.

-Ahora yo - gimotea Marta, la otra hermana de Renata.

Yo también quiero jugar...

- Juguemos ahora a ser viento- dice Renata.

Renata saca del armario un amplio pañuelo de seda y corre dando vueltas por la sala, agitando en el aire la suave pieza de tela.



El gato la sigue dando brincos, intentando alcanzar el tejido con sus garras. Y Andrés corre entusiasmado delante del gato:

- Cifuz... Cifuz... grita queriendo decir Micifuz, que naturalmente es el nombre del gato.

- Soy el viento - grita Renata - ¡Uuuuh!

Y Marta repite

- ¡Uuuuuuh!

Entonces Renata se detiene, se pone de puntillas, estira las piernas y el cuerpo, levanta la cabeza...

- ¡Ahora soy un árbol!

Y mueve los brazos lentamente, imitando el zumbido del viento entre las ramas:

- ¡Zzzzzzzsssszzzz!

Y Marta repite una y otra vez:

- ¡Zzzzzzzsssszzzz!

Y Micifuz añade:

- ¡Miau!



## Comentemos el texto

### Renata, Marta y Andrés se presentan:

**Nos dice su nombre:**

Yo soy Renata

**Nos dice su edad:**

- Tengo ocho años

**Nos dice donde vive**

- Vivo en Pasla

**Nos dice lo que le gusta**

- Me gusta distraerme e imaginar cosas en el espejo



Hola  
soy Marta y tengo cuatro  
años



Hola soy  
Andrés y tengo dos años



Tu tambien puedes presentarte.

# Universidad de Nariño

---

---

---

---

Diviértete aprendiendo

Busca las diferencias entre estas dos figuras



*de Nariño*

Describe lo que está pasando en la anterior escena

---

---

---

---

## Vamos a jugar

Por ahí he escuchado, que para que te conozcas mejor, es bueno saber qué percepción tienen los otros compañeros de ti.

Por eso te invito a que hagas cuatro preguntas acerca de ti mismo, por ejemplo: ¿De qué color son mis zapatos? o ¿Cuál es el color de mi camisa? ¿Cómo crees que soy? y después de escoger un compañero y hacerte a sus espaldas, sin dejar que te vea, le formulas tus preguntas.

¿Sabías que?

Percepción son las sensaciones que producen tus sentidos.



# Universidad

Descubre tus sentidos:

Cada sentido está asociado a un órgano. Completa las frases según el ejemplo y elabóralas para los otros sentidos según el ejemplo.



La nariz pertenece al sentido del olfato.



Los \_\_\_\_\_ pertenecen al sentido de la \_\_\_\_\_.



La \_\_\_\_\_ pertenece al sentido del \_\_\_\_\_.



Las \_\_\_\_\_ y la \_\_\_\_\_ pertenecen al sentido del \_\_\_\_\_.

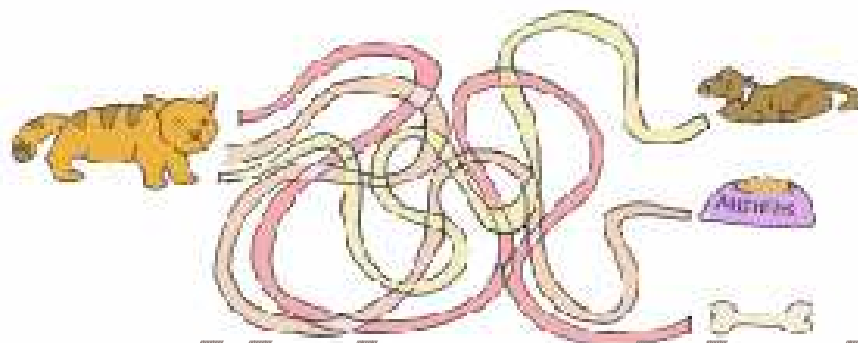


Las \_\_\_\_\_ pertenecen al sentido del \_\_\_\_\_.

En la siguiente sopa de letras encontrarás los cinco sentidos que tiene el ser humano.

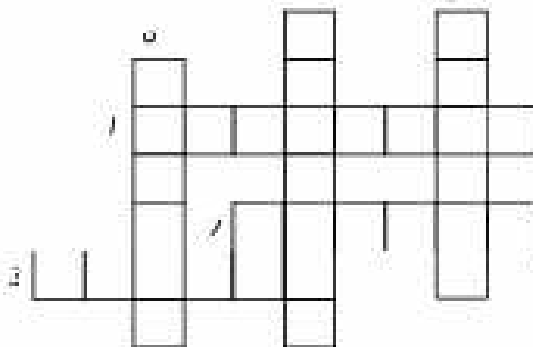
O	V	I	S	T	A
J	F	C	Y	A	I
D	X	S	D	C	T
O	L	F	A	I	O
B	W	G	Q	O	Z
D	G	U	S	T	O

Ayuda a Micifuz a encontrar su comida



## Universidad

Resuelve los acertijos para completar el crucigrama de Nariño



Horizontales:

1. Tamaño como una cozuela tiene alas y no vuela.
2. Roza y rombo tierras duras, corta mices tiernas y maduras.
3. Un trozo de tela nace cuando se entrecruzan fibras e hilos de colores.

- a. De todos tamaños soy, en todas partes me encuentro, desde la pobre chaza, hasta el más rico oposento, aunque no tengo importancia todos me la quieren dar. Si alguien me pide consejo siempre digo la verdad.
- b. Así se dice el vecino al joven de la esquina, porque tiene una gran cabeza.
- c. Sin aire ya no vivo; sin tierra ya me muero; tengo yemas sin ser huevo y copa sin ser sombrero.

Las letras b, d, q, y p, han perdido a sus hermanas mayúsculas, ayúdalas a encontrarlas, trazando una línea sobre el laberinto.



## ¿Qué nos rodea?



*Cada vez que Manuel sale en su bicicleta encuentra a uno de sus amigos en el parque de Tamasagra. Pues ahí había espacio para todos, hasta para los más usados, como Jacobo; que esta vez anda en su manopatin desafiando calles de la ciudad de Pasio.*

*El fin de semana apenas comenzaba para los dos amigos que por cierto eran muy diferentes, ya que mientras Manuel era prudente y precavido, Jacobo gustaba de las emociones extremas.*

## Un buen fin de semana

Manuel había decidido salir con su familia como lo hacían casi cada fin de semana. Se fueron en chiva, esta vez con rumbo al norte, el destino era Chachagüí. En Pasto, el frío estaba insoportable, así que ¿por qué no buscar un lugar de sol, donde jugar, nadar y en fin disfrutar de las enormes bondades de la naturaleza? Se fueron para Confamiliar un lugar donde lo podían encontrar todo, incluso hasta montar en avión. A Manuel le parecía fascinante esa idea de que hubiera una heladería en forma de avión, quizá hasta sería la única manera de que Manuel se monte en un avión, pues la idea de volar le producía cierto temor, así que mejor disfrutaba de un emocionante paseo en caballo. Para Manuel montar a caballo era como estar volando, ya que los caballos representaban la libertad.

Universidad  
de Nariño



Jacobo por su parte también había decidido irse de paseo, con sus primos y unos amigos que al igual que a él les gustaba la aventura y la diversión extrema; temprano, tomaron un taxi y salieron en dirección al oriente de Pasto, hacia la laguna de La Cocha donde Jacobo disfrutaba del frío que hacía en ese hermoso lugar. El paseo en lancha era una de las cosas más emocionantes para Jacobo, ya que como siempre desafiaba cada una de las sensaciones que la vida le brindaba, esta vez el frío del agua y el viento causados por la velocidad lo llenaban de alegría, en el interior de la gran laguna, había una pequeña isla llamada la Corota, por donde Jacobo realizaba el paseo por el sendero que lo conducía a una vista espectacular del paisaje, donde además tomaba las mejores fotos; así Jacobo se divertía incansablemente y de regreso comió con sus amigos y sus primos la trucha que ellos mismos pescaban.

## Universidad de Nariño



## Comentemos el relato

Manuel y Jacobo nos dicen cómo son; describen en dónde estuvieron y comentan cómo se sintieron.

Me llamo

Manuel. Soy prudente y precavido, me asusta viajar en avión y me gusta montar en bicicleta, fui a Chachagüil, que queda al norte de Pasto, y es un lugar que hace mucho calor y es muy divertida porque tiene piscinas para nadar y canchas para jugar con mi familia.



Me llamo

Jacobo. Me gustan los deportes y las aventuras extremas, porque soy un chico osado y valiente. Conoci la laguna de La Cacha, que queda al oriente de la ciudad, es un lugar frío, que en paisajes hermosos, la laguna es inmensa y en el centro tiene una pequeña isla.

Tú también puedes hacer un relato de algún lugar que hayas visitado o que te haya gustado, también puedes describir el barrio en el que vives.

Recuerda que para ubicar un lugar puedes tener en cuenta los cuatro puntos cardinales. También puedes hacer una descripción más amplia si haces uso de sinónimos y antónimos y puedes completar tu relato haciendo un dibujo.

### ¿Sabías que?

Los sinónimos son palabras que tienen el mismo sentido, como: "el paisaje es bonito, hermosa, bello, encantador".

Los antónimos son palabras que significan lo contrario de la palabra original, por ejemplo, son antónimos de caliente: frío, congelado.



### ¿Sabías que?

Los cuatro puntos son: Norte, sur, oriente y occidente.

Intenta ubicar en la siguiente estrella los tres puntos cardinales que faltan.

Norte



## Viajando por Nariño

Tú y tus amigos han ganado un pasaje para dar una vuelta por Nariño y conocer algunas de sus poblaciones y sitios.

### Necesitamos:

Unos botones que te servirán como fichas y un dado que puedes hacer según las instrucciones de la página siguiente



### INSTRUCCIONES:

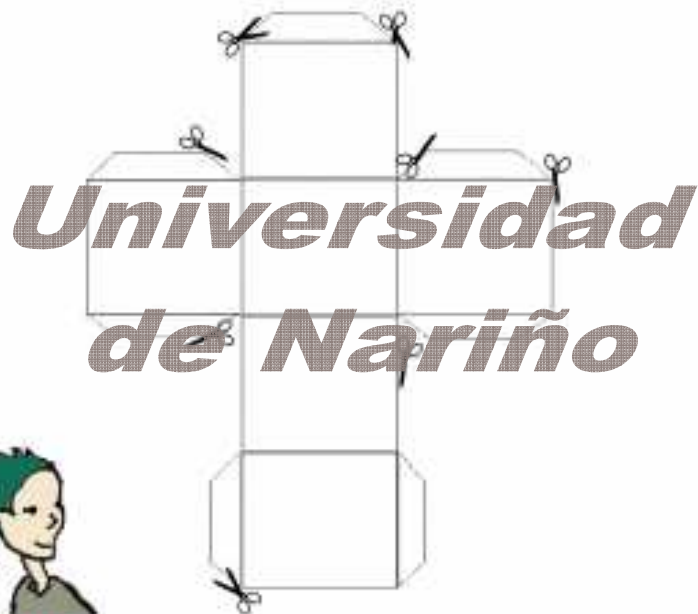
Hay que ubicar las fichas en la salida, que queda en el Puerto de Tumaco. Cada uno de los jugadores debe tirar su dado, para decidir el orden de partida.

El que consiga el mayor número debe lanzar los dados y avanzar el número de casillas que indiquen los dados. En cada casilla hay una letra que indica una penitencia o sorpresa, según el siguiente listado.

- |  |  |
|--|--|
| a. Puedes avanzar a la casilla h.  | h. Espera tu siguiente turno.  |
| b. Debes retroceder hasta la salida.   | i. Debes ir por la ruta oriental para ir de paseo a la laguna de La Cocha. |
| c. Espera tu siguiente turno   | j. Has llegado a Pasto, avanza dos casillas.                               |
| d. Vía cerrada por reparación, pierdes un turno.   | k. Has llegado a Chachagüi. Por ir a la piscina pierdes un turno.          |
| f. Has llegado a Túquerres, puedes coger la ruta circunvalar que pasa por la población de Sandona. | L. Espera tu siguiente turno.  |
| g. Debes coger la ruta a Ipiales para visitar Las Lajas  | M. Retrocede a la casilla h.   |

## Hagamos un dado

Dibuja el siguiente modelo sobre un pedazo de cartulina del tamaño de una hoja, recorta por las líneas según indican las tijeras. Dobla todos los lados y pestañas. Aplica un poco de pegante en las pestañas y únelos de tal manera que formes un cubo.



**!Recuerda;**

Para que tu dado quede bien, debes tener en cuenta que los lados contrarios de un dado deben sumar 7. Por ello si dibujas el número 1 en cualquiera de los lados, en el lado contrario debes dibujar el número 6, debes continuar dibujando los números aplicando esta regla.

## Los medios de transporte

Para visitar todos los sitios turísticos, ir de un lugar a otro o simplemente divertirse, el ser humano ha utilizado y construido diferentes tipos de medios de transporte, estos pueden ser de muchas clases según el lugar donde se desplacen, es decir pueden ser aéreos, terrestres o acuáticos. También se diferencian unos de otros dependiendo de la energía que los impulse, su tamaño o el objetivo para que fueron construidos.

**Completa las frases.**

A continuación encontrarás diferentes medios de transporte, tú debes colocar su nombre y sus características en los espacios en blanco, tal como te muestra el ejemplo.

El bus escalera o también llamado \_\_\_\_\_, es un medio de transporte \_\_\_\_\_, se utiliza para llevar \_\_\_\_\_, animales o cosas en lugares como el \_\_\_\_\_.

Con la \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ me divierto, solo necesita la fuerza de \_\_\_\_\_ y un poco de equilibrio para andar por \_\_\_\_\_ de la ciudad.



**de Nariño**



Los \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



El \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Las señales de tránsito

Cuando viajas a otro lugar o caminas por tu ciudad, observas que generalmente a un lado de la calle hay señales que advierten e indican a las personas lo que deben o no deben hacer, y también informan sobre algunos sitios y lugares.

### ¿Sabías que?

Las señales de tránsito se dividen según la figura geométrica y el color así:

restrictivas : círculo rojo

Indicativa: triángulo rojo

Informativa: Cuadrado azul.

### Comprueba lo que has aprendido.

Observa las figuras geométricas y complétalas según el modelo.



Ahora, pinta de rojo o azul la figura según corresponda.

En las siguientes dos columnas se encuentran cuatro señales de tránsito y su significado, une con una línea la señal con el significado que corresponda.



teléfono publico

Curva a la derecha

Prohibido el paso

Zona escolar

¿Recuerdas otras señales?

Puedes dibujarlas en las figuras geométricas que se encuentran más arriba.