



## **UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS**

Decanato de Postgrado

Trabajo de Grado para obtener el grado de Maestría en Psicopedagogía con  
Énfasis en Dificultades del Aprendizaje

### **TESIS**

**Orientación psicopedagógica a docentes ante la dislexia en  
estudiantes de tercer grado de un centro educativo del  
corregimiento de Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2018.**

Presentado por:

Ortiz Pérez, Darinel Cédula 9-725-2437

Asesora:

Magíster. Tejeira Ureña, Venancia Raquel

Panamá, 2018.

## **DEDICATORIA**

A nuestro Señor Jesucristo y a mi madre Maritza Pérez, quienes han sido mi fortaleza, para el desarrollo de esta investigación.

***Darinel Ortiz Pérez.***

## **AGRADECIMIENTO**

A nuestro Señor Jesucristo por permitirme realizar esta investigación, que será beneficiosa para las futuras generaciones que buscan en la educación un mejor porvenir.

A los profesores que impartieron sus conocimientos para mi formación académica, especialmente a la profesora asesora de este proyecto investigativo.

También agradezco a las autoridades de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Extensión Universitaria en Santiago, Veraguas, por permitirme realizar los estudios de la Maestría en Psicopedagogía con Énfasis en Dificultades del Aprendizaje.

***Darinel Ortiz Pérez.***

## RESUMEN

Orientación psicopedagógica a docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado, Centro Educativo Básico General (C.E.B.G.) Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2018. Preocupados por ofrecerle una mejor atención al alumnado con dificultades en la lectura, se desarrolla esta investigación como una propuesta didáctica científica, vinculada a la mejora de la calidad educativa, la cual comprende una serie de aspectos relativos a la práctica docente en el aula con relación a las variables orientación psicopedagógica y dislexia, estas se exponen en el marco teórico; en consecuencia, el diseño de la investigación es no experimental mixto, de tipo descriptivo transversal, mediante el uso de entrevista, encuesta y test a estudiantes, docentes y padres de familia; con quienes se realizó la recolección de datos. De acuerdo al logro del objetivo de la investigación, se analizan los resultados, los cuales apuntan a la confirmación de la hipótesis, que señala que la orientación psicopedagógica a docentes es en gran medida necesaria ante la dislexia en estudiantes de tercer grado, tal como se muestra en el presente documento, del que se desprende un diseño de propuesta de intervención psicopedagógica para docentes y abre espacios a nuevos estudios que beneficien a la población estudiantil del nivel primario, desde un enfoque de atención a la diversidad con un amplio abordaje y buenas prácticas educativas.

**Palabras claves:** psicopedagogía, orientación psicopedagógica, dislexia, dificultades de aprendizaje y enseñanza de la lectura.

## **ABSTRACT**

Psycho-pedagogical orientation to teachers in the face of dyslexia in third grade students, General Basic Education Center (C.E.B.G.) Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2018. Concerned about better attention to students with reading difficulties, this research is developed as a scientific didactic proposal linked to the improvement of educational quality, which includes a series of aspects related to practice teacher in the classroom in relation to the variables psychopedagogical orientation and dyslexia, these are exposed in the theoretical framework; Consequently, the design of the research is mixed non-experimental, of a transversal descriptive type, through the use of interviews, surveys and tests of teaching students and parents with whom data collection is carried out. According to the achievement of the objective of the research, analyze the results, which point to the confirmation of the hypotheses that indicate the psycho-pedagogical orientation to teachers is largely necessary in the face of dyslexia in third-grade students, as shown in the This document shows a proposal for the proposal of a psycho-pedagogical intervention for teachers and opens spaces for new studies that benefit the primary level student population from a focus on diversity with a broad approach and good educational practices.

**Keywords: psychopedagogy, psychopedagogical orientation, dyslexia, learning difficulties and reading instruction.**

## CONTENIDO GENERAL

	<b>Páginas</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Planteamiento del problema	13
1.1.1. Problema de investigación	29
1.2. Justificación	29
1.3. Hipótesis de la investigación	34
1.4. Objetivos de la investigación	34
1.4.1. Objetivos generales	34
1.4.2. Objetivos específicos	35
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Orientación psicopedagógica	37
2.1.1. Origen y desarrollo de la orientación psicopedagogía	39
2.1.2. Principios de orientación psicopedagógica	40
2.1.2.1. Principios filosóficos y antropológicos	40
2.1.2.2. Principios de prevención primaria	41
2.1.2.3. Principios de desarrollo	42
2.1.2.4. Principios de intervención social	42
2.1.3. Modelos básicos de intervención psicopedagógica	43
2.1.3.1. Modelo clínico	43
2.1.3.2. Modelo de programa	45
2.1.3.3. Modelo de consulta	46
2.1.4. Ejes de intervención psicopedagógica	48
2.2. Dificultades de aprendizaje	49

2.2.1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje	53
2.2.1.1. Dificultades de aprendizajes evolutivas	54
2.2.1.2. Dificultades específicas de aprendizaje	56
2.2.2. Causas de las dificultades de aprendizaje	58
2.3. Dislexia	60
2.3.1. Origen de la dislexia	71
2.3.2. Clasificación de la dislexia	72
2.3.2.1. Dislexia adquirida	72
2.3.2.2. Dislexia del desarrollo	74
2.3.3. Causas de la dislexia	76
2.3.3.1. Enfoque neurológico sensorial	76
2.3.3.2. Enfoque cognitivo	80
2.3.4. Características de un niño disléxico	83
2.3.5. Diagnóstico de la dislexia	85
2.4. La dislexia respecto a la lectura	91
2.4.1. Etapas de la adquisición de la lectura	93
2.4.2. Procesos implicados en la lectura	95
2.4.3. Métodos básicos de enseñanza de la lectura	99

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio	103
3.2. Población, sujetos y muestra estadística	104
3.3. Variables	106
3.4. Técnicas y instrumentos	107
3.5. Procedimientos	108

### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

4.1. Encuesta aplicada a estudiantes	112
--------------------------------------	-----

4.2. Test exploratorio de dislexia específica a estudiantes	117
4.3. Encuesta aplicada a padres de familia	119
4.4. Entrevista a docentes	126

## **CONCLUSIONES**

## **LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍAS**

## **ANEXOS**

## **ÍNDICE DE CUADROS**

## **ÍNDICE DE GRÁFICAS**

## **ÍNDICE DE FIGURAS**



## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una estructura de símbolos orales y escritos que emplean los niños, esencialmente, para comunicarse y hacerles frente a las tareas escolares. No obstante, en las aulas se encuentran alumnos con problemas para la adquisición de la lectoescritura, competencias lingüísticas indispensables para poder desenvolverse académicamente. Uno de los problemas recurrentes a nivel de aula es la dislexia, definida como una dificultad específica de aprendizaje que se caracteriza por un impedimento permanente para desarrollar la habilidad lectora y requiere una educación oportuna acorde a los rasgos y necesidades grupales o individuales.

Es preciso señalar que la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje que se presenta en el estudiante cuando comete errores de tipo fonológicos (confusiones, omisiones, sustituciones e inversiones de letras y sílabas), expresa dificultad en la expresión verbal, para aprender palabras nuevas, derivaciones al leer palabras, lentitud en la lectura, etc. De allí que sea importante identificar no sólo las dificultades, sino también las habilidades del niño; y tener presente que el niño disléxico requiere ayuda especializada, que le posibilite perfeccionar sus habilidades lectoras, es por ello que, la intervención o reeducación debe ir acorde al diagnóstico.

Por lo tanto, es necesario la orientación psicopedagógica a docentes, para ayudar a la población estudiantil que presenta indicadores disléxicos y flexibilizar el currículo en cuanto a objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Además, adecuar la orientación psicopedagógica a la realidad del centro, a las características de los alumnos y del contexto, ofrecer ayuda al alumnado en la prevención o tratamiento. Es sustancial la participación activa de toda la comunidad educativa del centro escolar en el proceso de aprendizaje, debido a que fortalece el desarrollo de las habilidades académicas del estudiante.

Por las consideraciones anteriores, el objetivo principal del estudio es: Determinar la necesidad de orientación psicopedagógica a docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado, del Centro Educativo Básico General (C.E.B.G.) Los Algarrobos, ubicado en la provincia de Veraguas, Panamá. Para llevar a cabo esta finalidad se delinearón los consiguientes objetivos específicos: identificar los indicadores disléxicos en los estudiantes, describir las actividades, recursos, estrategias y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes del contexto de estudio, analizar la incidencia de la dislexia de tercer grado respecto a la necesidad de orientación psicopedagógica a docentes y planificar un plan de intervención psicopedagógica para docentes, ante la dislexia en estudiantes.

En este orden de ideas, el desarrollo de la investigación se estructura en la siguiente descripción capitular:

En el Capítulo I, se exponen los aspectos generales de la investigación, denominado: el problema. Se presenta la contextualización y formulación del problema atendiendo a los antecedentes y la situación actual. Seguidamente, se explica la importancia y justificación de la investigación, el planteamiento de las hipótesis a verificar, en correspondencia se presenta los objetivos generales y los objetivos específicos del estudio. Siguiendo las fases trazadas, se presenta una propuesta didáctica que garantice el mejoramiento de la calidad educativa; su desarrollo propiciará ideas para generar cambios en el sistema educativo panameño, además del aporte al estudio de la dislexia en educación primaria.

En el Capítulo II, denominado marco teórico, se expone el análisis desarrollado atendiendo a la teoría existente en diferentes fuentes fundamentadas en el estudio de las variables consideradas para esta investigación como argumentos que sustentan el análisis de los resultados del diagnóstico, específicamente sobre la orientación psicopedagógica y la dislexia; además de la exposición de la

teoría sobre las características de un niño disléxico, con esta condición específica, la dislexia respecto a la lectura, entre otros aspectos.

En el Capítulo III, se precisa el marco metodológico, partiendo de la explicación sobre el diseño y tipo de investigación, la cual se enmarca en el diseño No Experimental y de tipo mixta descriptiva transversal. Para efecto del estudio la población compuesta por docentes regulares de tercer grado, estudiantes de tercer grado y padres de familia, para un total de (86) individuos que representan el 100%. Seguidamente, se presentan las variables del estudio, definición conceptual y definición operacional. También, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y finalmente los procedimientos.

En el Capítulo IV, se presenta la interpretación de los resultados, los datos recolectados organizados con sus respectivas descripciones, análisis y gráficas obtenidos luego de emplear la encuesta a estudiantes y padres de familia seleccionados en la muestra; además, se presenta la información recabada derivada de la entrevista aplicada a los docentes de tercer grado, del C.E.B.G. Los Algarrobos, ubicado en la provincia de Veraguas, Panamá.

Finalmente, se presenta las conclusiones derivadas del estudio, apoyadas en el análisis de los resultados expuestos en el último capítulo; así como las limitaciones y recomendaciones consideradas pertinentes. Todo ello, en un sentido de proponer una metodología de intervención para docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado, detallada en los anexos del estudio.

# CAPÍTULO I

## **CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento del problema**

Existen niños con problemas en la lectura, los cuales representan un porcentaje considerable en la etapa primaria. Estas dificultades de aprendizaje causan complicaciones en la vida escolar del niño, provocando concurrentes preocupaciones ante las tareas educativas. La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje en la que el niño es incapaz de desempeñarse en la lectura al igual que sus semejantes, se manifiesta en los primeros años de escolaridad en diversos contextos socioculturales. Seguidamente se describen algunos fundamentos teóricos planteados por organismos internacionales y científicos que permiten tener una perspectiva de la evolución del concepto dislexia.

A pocos años de cumplirse un siglo de los primeros discernimientos de las dificultades que manifiestan ciertos niños para la adquisición de la lectura, aún existen incertidumbres sobre los motivos que las generan. Al principio se creía que era una pérdida visual que inducía una anormal percepción de los grafemas, el pionero en dar un calificativo a este trastorno fue el médico psiquiatra estadounidense Orton (1925) al denominarla ceguera visual a la palabra (Suárez y Cuetos, 2012). Ese concepto tuvo significativas participaciones prácticas, debido a la ejecución de tácticas de intervención apoyadas en ejercicios de percepción visual.

Siguiendo la línea del tiempo del estudio de la dislexia, la Federación Mundial de Neurología en (1968) la definió como una dificultad caracterizada por una deficiencia en el aprendizaje de la lectura, aun ofreciendo a los sujetos una enseñanza oportuna, tengan una inteligencia media y correspondan a una

posición sociocultural conveniente; esta concepción indica que esta deficiencia es ocasionada por carencias cognitivas elementales.

En tanto, la Organización Mundial de la Salud, mediante la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, 1992) añade la dislexia en el grupo de los trastornos específicos del desarrollo de las capacidades del educando, prohiendo la expresión trastorno específico de la lectura. Desde la publicación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2015) la dislexia empieza a obtener un enfoque más científico y es estudiada como un trastorno específico de aprendizaje debido a dificultades de precisión, velocidad o fluidez y comprensión en la lectura (Tamayo, 2017).

El National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994), señala que la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje, expresión que hace alusión a una serie de múltiples perturbaciones que se presentan como problemas en la consecución y empleo de las competencias de habla, escucha, lectoescritura o cálculo. Estas perturbaciones son propias de los sujetos, supuestamente a causa de una alteración en la estructura nerviosa central y pueden permanecer toda la vida. Las complicaciones en la autorregulación del comportamiento y en la intercomunicación social pueden compenetrarse con las dificultades de aprendizaje (Cuetos et al., 2012). Sin embargo, las dificultades de aprendizaje pueden suceder de manera vinculada con otras circunstancias incapacitantes (deficiencias sensoriales, perturbaciones emocionales serias, retraso mental, etc.).

Otros estudios en busca de una definición de dislexia como trastornos de aprendizaje son los realizados por Vellutino (1995) unido a un equipo de científicos, siguiendo los trabajos emprendidos por Liberman y Shankweiler, ellos efectuaron una serie de investigaciones sobre un paradigma que explica la génesis de la dislexia, interpretándola como una insuficiencia específica en el

lenguaje oral (López-Tejeda, 2012). Como resultado de esta condición lingüística, el individuo mostraba severos problemas al pronunciar fonológicamente las letras; este defecto sería la razón de los errores al descifrar la información escrita (sustituciones, vacilaciones, inversiones, omisiones de grafemas, sílabas o vocablos) y en la comprensión lectora.

En las últimas décadas la definición de dislexia más admitida es la acogida por la International Dyslexia Association al considerarla una dificultad específica de aprendizaje de procedencia neurobiológica. Se determina por dificultades en la identificación precisa de las palabras y por problemas de codificación y decodificación. Estos impedimentos proceden de deficiencias en los elementos fonológicos del habla, que son inoportunos en correspondencia con otras competencias cognitivas que se logran con naturalidad y a la enseñanza lectora apropiada en la escuela. Los efectos secundarios se manifiestan por complicaciones de interpretación y habilidades escasas en el lenguaje escrito que imposibilitan el perfeccionamiento del léxico (IDA, 2017).

Finalmente, se puede decir que con el transcurrir del tiempo se han considerado distintas definiciones de la dislexia. En principio, se decía que la principal causa era neurológica, después, se apuntaba que se debía a problemas visuales y en la década de los sesenta se comenzó a percibir la dislexia desde el plano cognitivo, como un incorrecto procesamiento del idioma. De este modo, las dificultades de los alumnos en la lectura no son visoespaciales, sino de asignación de un nombre a los símbolos escritos, los problemas se originan en el acceso al lexicón interno desde la representación ortográfica, en otras palabras, en la traducción de los grafemas (letras) a fonemas (sonidos) que permita el reconocimiento global de la palabra.

Si bien es cierto, el lenguaje verbal forma parte de los atributos genéticos que se heredan de los progenitores, que se desarrollan con oportuna destreza y

ligereza pese a su complejidad. No obstante, con el lenguaje escrito es muy distinto debido a que no forma parte de nuestras cualidades genéticas, por lo que nuestro cerebro aún no está en condición de apropiarse de dicha habilidad (Benedet, 2013). Por esta razón, los infantes aprenden a hablar de manera espontánea, por tanto, no es habitual que dominen la lectura y escritura sin acceder a una enseñanza formativa, mediante la cual el cerebro va estableciendo las estructuras neuronales indispensables para nutrir estas capacidades.

La enseñanza de la lectura, por parte de los docentes, a través de métodos oportunos desde del primer grado de escolaridad favorece el desarrollo de las capacidades indispensables para hacerle frente a las tareas de lectoras. En consecuencia, para aprender a leer, es necesario tener un conocimiento sofisticado del lenguaje en variados niveles: el orden de los fonemas, reglas fonológicas y lingüísticas, vocabulario; radica en adoptar conciencia de los elementos del lenguaje verbal: vocablos, sílabas, fonemas; con el propósito de asociarlos con los signos gráficos (grafemas) (Dehaene, 2015).

El estudio del logro de habilidades lectoras ha sido de interés para muchos investigadores, partiendo del planteamiento de que la dislexia es un problema de aprendizaje constante del lenguaje escrito, relacionado con una dificultad severa para reconocer las palabras escritas, que manifiestan algunos sujetos normales. Se puede presentar cuando el individuo haya adquirido el aprendizaje de la lectoescritura, como resultado de una lesión cerebral (dislexia adquirida); también puede presentarse en niños que están en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, provocando grandes dificultades en el aprendizaje de estas habilidades académicas, las cuales podrían ser causadas por deficiencias heredadas de los padres (dislexia del desarrollo o evolutiva) (Defior y Serrano, 2012). Seguidamente, se describen algunas investigaciones internacionales



sobre dislexia y la labor docente en el aula, que sustentan la necesidad de llevar a cabo el trabajo investigativo que se ha propuesto.

Antognazza y Tornarí (2011), en un trabajo investigativo titulado: *El niño disléxico y su entorno educativo*, se pudo comprobar que los padres de familia no se sienten orientados a acompañar a sus hijos ante la dislexia y los maestros no se integran con los terapeutas para las tareas diarias del niño. En sujetos con indicadores disléxicos se observa falta de fluidez en la expresión, realización de tareas por obligación y demuestra poco interés por aprender. En el equipo interdisciplinario no aparece la figura del psicopedagogo, siendo este profesional de vital importancia para el tratamiento de las dificultades específicas de aprendizajes.

Izaguirre (2012), en la investigación: *Intervención educativa en niños con dificultades específicas de aprendizaje*, concerniente con la comprensión y práctica de los educadores en las escuelas de Comayagua, Tegucigalpa, se estima que los docentes tienen una baja noción en cuanto a las dificultades específicas de aprendizaje y a las habilidades de intervención educativa; los resultados del trabajo revelan que el 1% de los educadores manifiesta una nula comprensión, el 88% con una baja comprensión y el 10% con una media comprensión sobre dificultades específicas de aprendizaje.

Sánchez Parras (2013), en un trabajo investigativo titulado: *La dislexia y su influencia en el aprendizaje de los escolares de segundo grado de educación primaria. Tungurahua, Ecuador*, se determina que la dificultad que manifiestan los escolares en ciertas letras con semejanza morfológica y fonética, conocidas como letras en espejo p, q, d, b, perturba el proceso de lectoescritura. Los estudiantes que muestran indicadores disléxicos no se les ofrece la atención correcta por un profesional para mejorar su aprendizaje y los maestros de la institución no están capacitados para ayudarlos.

Morillas (2015), en una investigación titulada: *Actitud del profesorado hacia la dislexia*, se pudo determinar que las actitudes de los docentes en ofrecer ayuda a estudiantes disléxicos son positivas. No obstante, la gran mayoría considera que la dislexia debe ser tratada por profesionales especializados con conocimientos oportunos y eficaces; además, manifiestan preocupación debido a que desconocen sobre la interacción que existe entre padres e hijos con indicadores disléxicos.

Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016), en un trabajo investigativo titulado: *Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas*, indican que entre el 50- 85% de los maestros vinculan la dislexia con problemas visuales y enfatizan las inversiones de grafemas como indicador elemental. Entre los importantes hallazgos están: que el 80% de los maestros saben que las deficiencias en la expresividad lectora es uno de los importantes signos de la dislexia, que cerca del 50-60% de los maestros desconocen la prevalencia, las causas y la particularidad grave de la dislexia, como también el uso de pruebas o test psicométricos estandarizados de lectura individual en la detección.

Pese a que la dislexia como dificultad específica de aprendizaje es considerablemente común, son pocas las investigaciones que se han encaminado al análisis de la formación de los docentes ante esta dificultad, seguidamente se describen de manera general algunos aspectos relevantes sobre los trabajos investigativos antes expuestos sobre este tema. Nos encontramos con problemas de comunicación entre los terapeutas y maestros en los procesos de tratamiento frente a las dificultades de aprendizaje, bajos conocimientos por parte de los maestros en cuanto a la dislexia, los educadores de educación primaria no están lo suficientemente capacitados para ayudar a los estudiantes con indicadores disléxicos y desconocen las causas que provocan la dislexia.

Es preciso señalar que el sistema de lectura del idioma español requiere del uso de la vía fonológica para descifrar el significado de lo que se lee, supone que los estudiantes asimilen la relación que existe entre grafema-fonema, ya que la palabra es el elemento central en la lectura. De este modo, una competencia metalingüística elemental es la conciencia fonológica que ha de ir perfeccionándose gradualmente en el nivel primario, a partir de la adquisición de conocimiento de los componentes más mayúsculos y concretos del habla, los vocablos y sílabas; hasta los más minúsculos y abstractos, que conciernen a las letras (Villalón, 2008). La lectura se logra de una manera menos traumática en los niños que tienen desarrollados los siguientes componentes: fonológicos, lingüísticos y cognitivos, si bien no son completamente indispensables, pero sí beneficiosos. Además, es fundamental la actitud educativa que afronte el maestro ante sus estudiantes.

Los componentes fonológicos son de gran relevancia puesto que aprender a leer es reconocer las palabras y para ello es necesario convertir grafemas en fonemas, de allí que para que el alumno pueda leer requiere aislar los sonidos que forman las palabras. Esta competencia permite tomar conciencia del lenguaje oral. Los componentes lingüísticos, permiten que los alumnos comprendan los mensajes verbales y estén en mejor posición para interpretar los mensajes escritos. De este modo, la lectura de fábulas y los diálogos ricos y variados facilitan al alumno su capacidad lectora. El desarrollo léxico acelera el proceso lector, permite identificar más vocablos en menos tiempo. Los componentes cognitivos, posibilitan el almacenamiento de conceptos en la memoria, favorecen la lectura, mientras más rico y diverso sea este almacén, el asentamiento de las grafías de las palabras se genera con más eficiencia (Cuetos, 2010).

En cuanto a la actitud del docente frente al estudiante con respecto a la lectura, indistintamente de las metodologías empleadas y los componentes anteriores

expuestos, los docentes utilizan dos tendencias: enseñanza tradicional y pasiva, esta tendencia no se interesa en aclarar cuáles son los mecanismos empleados por el alumno para consolidar la asimilación de lo que se lee. Este procedimiento es repetitivo, el niño adopta una actitud poco operativa y los resultados son escasos. En cuanto a la enseñanza moderna y activa, se vincula hacia los componentes básicos para el desarrollo de la lectura (fonológicos, lingüísticos y cognitivos) captando el interés y disfrute por ella. Los resultados con esta tendencia pedagógica son más prometedores y menos traumáticos.

La dislexia se presenta como un problema en relación a la adquisición de la lectoescritura en el nivel primario, como consecuencia de retrasos madurativos en individuos con una evolución general conforme con su edad, con capacidades cognitivas ligadas al léxico, lógica y habilidades verbales normales, en un entorno socioeconómico y cultural no determinado. La dislexia es una dificultad específica, que se caracteriza por no guardar relación con la inteligencia. Puede haber niños disléxicos despiertos como no, la condición de esta dificultad sólo precisa la insuficiente destreza o habilidad para la lectura, no es un padecimiento, debido a que no se incorpora entre los regulados en los diagnósticos, porque la competencia lectora tiene una repartición constante en la población (Artigas, 2009).

El aprendizaje de la lectura en estudiantes disléxicos supone un trabajo en equipo que involucre a los distintos agentes de la comunidad escolar, que se apoyarán en recursos humanos, educativos y tecnológicos para ayudar a remediar las dificultades que presenten los niños en diversas tareas escolares, el rol del docente es propiciar un ambiente escolar favorable para el aprendizaje y evitar desmotivaciones o el abandono a la escuela. A continuación, se describen algunos datos estadísticos de diversos estudios realizados que muestran la prevalencia de la dislexia.

No cabe duda que la dislexia es la dificultad de aprendizaje específica más prevalente y mejor estudiada, una de las causas es una fuerte carga genética. Se cree que el 40% de los parientes y un 30% y 50% de los progenitores de los niños disléxicos también presentan dislexia (Lapiente, 2008). Los padres de un niño disléxico se sienten identificados con el problema, aunque no hayan sido evaluados; si bien es cierto, para los niños(as) con dislexia la habilidad lectora se convierte en un obstáculo y por ende el desarrollo académico y personal; es importante hacer énfasis en la prevención, el diagnóstico temprano y la intervención.

Otros estudios por Jiménez et al. (2009), con escolares de educación primaria identifican que un 8.6% presentan dificultades específicas de aprendizaje, perteneciendo el 3.2% a dificultades de lectura y el 5.4% sobrante a problemas en lectura y ortografía. En tanto, Fletcher (2009), citado por Defior y Serrano (2012), afirma que: “la prevalencia de la dislexia es entre 6 y 17 % en niños en edad escolar de acuerdo con los criterios que se utilicen” (p. 3). Cabe señalar que la dislexia perjudica a la lectoescritura, de este modo el alumnado cuando lee o escribe presenta repeticiones, adiciones, transposiciones, omisiones, sustituciones, así como la producción de textos pobres y con dificultad para estructurarlos correctamente.

Actualmente las investigaciones sobre los indicadores porcentuales de la dislexia siguen siendo estudiadas. Un estudio realizado en Cuba encabezado por el Centro Cubano de Neurociencia, en conjunto con el profesor Brian Butterworth del Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College of London, hallaron que, de 1 500 escolares examinados entre un 2.5 y un 4.3% tenía dislexia (Cuetos et al., 2012).

Cabe resaltar que en la prevalencia de la dislexia intervienen factores cognitivos, educativos, culturales y familiares de los sujetos que son examinados, además el

idioma puede hacer variar los indicadores porcentuales de la población que presentan dificultades en la lectoescritura. Según Cuetos et al. (2012), “(...) alrededor del 10% de los alumnos presentan dificultades en la lectura en el aula; de ellos se estima que 8% posiblemente manifiestan retraso lector; en tanto 1-2% padecen dislexia” (p. 29). Por tal razón es necesario realizar un análisis de todos los factores involucrados en la actividad humana y de este modo determinar cuáles son las debilidades y fortalezas.

La Asociación Internacional de la Dislexia (IDA, 2017) sustenta que entre el 13-14% de los niños en edad escolar manifiestan un estado impedido que lo califica para recibir una instrucción especial. Investigaciones recientes revelan que la mitad (6-7%) de estos estudiantes son considerados con trastornos de aprendizaje, por tanto, se les debe ofrecer una enseñanza con métodos especiales. Aunque, muchas personas, entre el 15-20% presentan ciertos indicadores disléxicos (lectura inexacta, falta de fluidez, problemas fonológicos o confusión de letras, sílabas, palabras semejantes), estos sujetos batallan con diversas circunstancias de aprendizaje y posiblemente se favorezcan al recibir una educación basada en métodos oportunos para el logro de habilidades de lenguaje y lectoescritura.

En cuanto al origen de las dificultades de lectoescritura, se hallan contribuciones de diversos campos: neurología, lingüística, psicología, y de varios modelos: clínico, psicolingüístico, educacional, etc. Rivas y López (2015), afirman que “estos aportes han ofrecido variadas interpretaciones parciales o generales del hecho disléxico; se han mezclado componentes neurológicos, lingüísticos, cognitivos, biológicos, madurativos y pedagógicos (p. 1). Con los aportes, desde el plano neurológico, se busca localizar las deficiencias en las áreas del cerebro responsable de procesar el lenguaje, desde el plano lingüístico, se trata de evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica y desde el plano cognitivo, se examina el funcionamiento de los procesos básicos para el conocimiento de la

palabra (preceptivos y léxicos) y los superiores que ayudan a comprender el escrito (semánticos, sintácticos y ortográficos).

A la dislexia evolutiva o del desarrollo, se le ha llamado de diversas formas al transcurrir los años, desde ceguera a la palabra, hasta dificultad específica del aprendizaje. Constituye manifestaciones múltiples desde un plano cognitivo y actitudinal, que se identifica por un fracaso imprevisto en las tareas de reconocimiento de palabras, dificultad para leer de manera precisa y fluida, debido a causas neurobiológicas. Sin embargo, en los últimos años han aumentado las investigaciones desde el campo neurobiológico.

Se ha expuesto que las personas disléxicas muestran anomalías corticales diminutas, en recolecciones ectópicas y dislaminación de los mantos denominados como trastornos de migración neuronal, evidenciando anomalías estructurales del cerebro, específicamente en el lóbulo temporal de los disléxicos, hallando disfunciones en el hemisferio izquierdo, tanto en el área parieto temporal, como en el área temporo occipital. Estas dos áreas continúan siendo examinadas por medio de investigaciones, empleando imágenes de resonancia magnética funcional y tomografía por emisión de positrones, también han localizado una variación en los procedimientos de lectura. El cerebro de los disléxicos parece desarrollar estructuras compensatorias que implican regiones próximas al giro frontal inferior y a la región occipito temporal izquierda vinculada con la identificación de la representación de las expresiones (Rosselli et al., 2010).

Es difícil poder describir una causa singular de la dislexia, ya que incluye muchas funciones y procesos que, de forma dependiente, favorecen al dominio de la lectoescritura. Por tanto, a los estudiantes disléxicos se le debe realizar un diagnóstico y una intervención especializada por diversos profesionales

(neurólogos, psicólogos, especialistas en dificultades de aprendizaje, etc.) que permita determinar debilidades y toma de decisiones.

El tipo de dislexia más prevalente en la población escolar es la dislexia evolutiva o del desarrollo, la mayor parte de los niños se le realiza un diagnóstico por medio de test psicométricos estandarizados para evaluar los fallos en la lectura y muy pocos son evaluados con métodos de neuroimagen tales como: resonancia magnética o tomografía de emisión de positrones, debido a que son procedimientos costosos y que muchas familias no cuentan con los recursos económicos necesarios; sin embargo, en los casos en los que evidencia un problema lector severo es conveniente que se hagan los esfuerzos pertinentes para remitir al alumno a una exploración neurológica profunda de las áreas responsables del proceso lector y así determinar las causas.

Atendiendo el esquema de Firth (1999), al sujeto disléxico se le podría diagnosticar tres niveles: el biológico, detectando la región cerebral que está afectada; el cognitivo, detectando deficiencias fonológicas y el conductual, detectando los errores al leer. La base indispensable para el planteamiento de una intervención rehabilitadora, estaría encaminada a una detección general de los procesos defectuosos en la lectura y un análisis de sus probables orígenes contiguos, según los modelos de proceso lector.

De acuerdo con Carrillo (2012), un resultado práctico del hecho de que la dislexia esté presente previo a que sus indicadores se manifiesten con el aprendizaje de la lectura es la facultad de valorar el déficit fonológico con tareas convenientes a pre-lectores, por ejemplo, con denominación de imágenes y ejercicios de conciencia fonológica. La detección de cierta carencia en estos procesos abre la oportunidad de un procedimiento preventivo y de planear la enseñanza del lenguaje escrito considerando las dificultades descubiertas en los escolares.



Al diagnosticar a sujetos con dificultades lectoras, el propósito esencial es saber cuáles son los procesos lectores que no logra desarrollar. No obstante, la mayoría de las pruebas de lectura que se emplean comúnmente no persiguen ese propósito, pues a lo único que se coartan es a comprobar la sensación que tienen los maestros a considerar algunos alumnos con dificultades al leer (Cuetos, 2010). El proceso que habitualmente se sigue al emplear las pruebas o test va enfocado en que el alumno debe realizar una serie de tareas: evocación del sonido de las letras, lectura de sílabas, palabras o escritos, medir la exactitud y velocidad lectora; para posteriormente verificar en la escala oportuna si el puntaje del alumno se halla en lo normal o en un percentil bajo, en tal situación se califica como disléxico.

La evaluación de las características cualitativas y cuantitativas de la actuación lectora es relevante, ayuda a entender los problemas en el proceso de aprendizaje de la lectura. La comparación de los resultados de los test de valoración y de las fallas que los sujetos cometen, proveen predicciones muy ventajosas para proyectar la asistencia formativa, debe estar encaminada a detectar los procesos que están afectados y que determinan los síntomas disléxicos; para ello, se deben evaluar tareas en el reconocimiento de palabras, fluidez y expresión lectora, escritura, percepción viso-auditiva, atención, problemas motores y metacognición (Defior y Serrano, 2012).

La exploración especializada de un niño(a) con dificultades específicas de aprendizaje brinda información favorable al docente, el cual debe ser capaz de comprender, resumir y analizar, con el objetivo de reeducar ante diversas debilidades encontradas; para esto, el docente no debe solo enfocarse en el sujeto, sino en el aula de clases, la escuela, el entorno familiar y social. El diagnóstico de dislexia busca identificar las causas, evaluar y aislar las señales, a fin de elegir estrategias psicopedagógicas adecuadas.

La Asociación Andaluza de Dislexia (ANSADIS, 2010), sustenta que el profesor debe orientar a la familia a llevar al alumno para ser evaluado. Este proceso involucra un examen médico, que busca descubrir posibles deficiencias neurológicas o sensoriales, que pueden ser la causa de las dificultades, evaluación psicológica, que implica analizar la dinámica de la personalidad del sujeto y evaluación educativa, que busca determinar la madurez de lectura-escritura y nivel de escolaridad. Sin embargo, el especialista en orientación psicopedagógica favorece una educación proactiva, anima a ejercer cambio de cultura y perfecciona el aprendizaje de la comunidad educativa.

Según Hernández (2009), citado por García López (2016), la orientación psicopedagógica se particulariza por una asistencia permanente a diversos agentes, con la finalidad de incrementar su perfeccionamiento, por esta razón, en una institución educativa su mejora es responsabilidad de todos. De esta manera, la puesta en práctica de la intervención psicopedagógica tiene como consecuencia desarrollar un cúmulo importante de acciones inmediatas y técnicas que conciernen al profesional con estudios en psicología y pedagogía.

Es importante la prevención, el diagnóstico temprano y la pronta intervención psicopedagógica ante la dislexia, que debe ser llevada a cabo a través de un equipo multidisciplinar compuesto por: psicólogo, fonoaudiólogo, especialista en dificultades en el aprendizaje, psicopedagogo y trabajador social; que ofrezcan reeducación individualizada y grupal a estudiantes que requieran el tratamiento. Actualmente, en algunos centros educativos de Panamá se implementan los gabinetes psicopedagógicos que ofrecen atención especializada a alumnos con dificultades de aprendizaje.

Es frecuente encontrar que el nivel lector en los estudiantes disléxicos es deficiente, de uno a varios años menor respecto a sus compañeros de clases, sin embargo, con una ayuda planificada y apropiada, la mayor parte de los

sujetos que presentan dislexia consiguen leer y escribir competentemente bien, concediéndoles la oportunidad de llenar sus expectativas socioeducativas.

Obviamente, si el sujeto manifiesta este tipo de trastornos recibe, desde los primeros años, ayuda por un profesional especializado con las competencias necesarias para determinar los síntomas de su dificultad, mediante la aplicación de estrategias de intervención más prácticas; los problemas serán superados rápidamente, incluso cuando no alcanzan el nivel lector de sus semejantes sin esta clase de trastorno. Los programas de intervención deben desarrollarse desde un enfoque multisensorial.

El ejercicio en las habilidades metalingüísticas implica el desarrollo de actividades que posibiliten al sujeto reflexionar sobre el lenguaje. Supone el ejercitamiento de la conciencia: fonémica, fonológica, ortográfica y de la palabra. La correspondencia grafema-fonema figura un carácter significativo en el entrenamiento de la lectoescritura.

El idioma español está compuesto por “letras (grafemas) y sonidos (fonemas); las fallas de percepción visual y espaciales que manifiestan los sujetos disléxicos ameritan un análisis exclusivo, la identificación de las orientaciones espaciales básicas abajo/arriba, atrás/adelante y fundamentalmente; derecha/izquierda, son reveladoras” (Rosselli et al., 2010, p. 157). Finalmente se puede decir que el entrenamiento a través de tareas metalingüísticas, de correspondencia grafema-fonema y visoperceptuales, posibilita la articulación y discriminación de los sonidos del lenguaje, de este modo se favorece la adquisición de una lectura fluida y automática.

Cabe destacar que el aporte más reciente para el tratamiento de la dislexia es el realizado por colaboradores de la Universidad Tecnológica de Panamá y la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), quienes presentan en el

año 2011 el desarrollo del proyecto: Software Educativo para la Dislexia (SEDI); el cual está disponible en internet para reeducar ante la dislexia, beneficiando a: estudiantes, padres de familia, educadores y profesionales especialistas en dificultades en el aprendizaje; de este modo se fomenta la participación activa de todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Así mismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) en el año 2013, publicaron el Cuadernillo N° 5, titulado: *Cómo ayudar a niños con dificultades de aprendizaje*, en sus reflexiones laborales dirigidas al docente sugiere lo siguiente:

**Asistir a seminarios y talleres de capacitación, es una buena estrategia de actualización y crecimiento profesional, mantener la buena comunicación con los colegas, directivos, permitirá enriquecimiento grupal, e intercambio de buenas ideas y escuchar a los/las estudiantes en sus necesidades es una excelente decisión para superar los desajustes grupales (p. 28).**

Todo esto, ante la necesidad en los centros educativos de docentes especializados respecto al tratamiento de las dificultades, que le permitan al docente regular adquirir herramientas para apoyar a los estudiantes y hacer cambios en su labor que trasciendan de forma significativa en las aulas bajo una línea de aprendizaje cooperativo, donde la comprensión de la situación se fundamente en la conciencia del docente y su compromiso de aprender para apoyar con mayor eficiencia al grupo en la clase.

En el contexto de estudio, el tercer grado, C.E.B.G. Los Algarrobos, ubicada en la provincia de Veraguas se presume que actualmente la dislexia está afectando algunos estudiantes, en vista que se evidencia manifestaciones tales como: errores de confusiones, omisiones, sustituciones e inversiones de letras y sílabas, se observa dificultad en la expresión verbal, dificultad para aprender palabras nuevas, así como lentitud en la lectura, entre otros indicadores. El

impacto que se espera con el desarrollo de la investigación es el mejoramiento de las prácticas psicopedagógicas, en la atención de dificultades de aprendizaje específicas como la dislexia.

#### 1.1.1. Problema de investigación

¿En qué medida es necesaria la orientación psicopedagógica a docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado?

#### 1.2. Justificación

Hay distintos procesos de pensamiento como ver, detallar, contrastar, argumentar, determinar, detectar, ilustrar, clasificar, entre otros, que el cerebro humano edifica, afianza y lleva a cabo por medio de acciones propias para eso, que tienen su comienzo innegablemente en las buenas prácticas educativas de los docentes en la escuela. La dificultad de aprender se identifica cuando un niño tiene una diferencia grave entre rendimiento y capacidad intelectual antes de ser evaluado en una o diversas áreas: expresión oral y escrita, comprensión lectora y cálculo.

Las dificultades de aprendizaje se manifiestan más a menudo en la niñez, pero por diferentes motivos, se diagnostican en numerosas circunstancias tarde o no llegan a descubrirse. Es habitual encontrar a progenitores de niños que asisten a consejo porque su hijo tiene inconvenientes en la escuela y aluden que a ellos les había sucedido lo mismo, pero que no lograron encontrar una explicación o no supieron qué hacer, ni sus papás, ni sus instructores; revelan que no desean que a su hijo le ocurra lo mismo. Ellos narran que se han enfrentado con muchas dificultades, tanto de tipo profesional como social (Mateos y Guinea, 2011).

Estas dificultades de aprendizaje pueden ser evolutivas o específicas, las evolutivas aluden a impedimentos psicológicos básicos para aprender como: percepción, atención, memoria y pensamiento, que afectan el éxito en las actividades académicas, en tanto las dificultades específicas: dislexia, digrafía y discalculia, hacen referencia a aquellas dificultades que experimentan los niños en el ámbito escolar e impiden el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, cálculos matemáticos, etc. Comúnmente las dificultades evolutivas se diagnostican cuando los niños ingresan a preescolar y las específicas cuando inician educación primaria.

Se cree que un alumno revela dificultades específicas de aprendizaje (DEA) en el momento que manifiesta cualquier perturbación en alguno de los procesos psicológicos elementales involucrados en el empleo del lenguaje verbal o escrito. Málaga y Arias (2010), manifiestan que las dificultades de aprendizaje específicas son una inhabilidad permanente, imprevista y concreta para lograr de manera eficaz determinadas competencias escolares: lectoescritura o cálculo, y que sobrevienen pese a que el alumno posea un intelecto normal, una educación apropiada y un medio socio-cultural propicio.

Las dificultades que demuestran los alumnos en el aprendizaje de la lectura son percibidas por los maestros en los primeros años en la escuela e impiden la ganancia de conocimientos y en numerosas ocasiones se convierten en la causa de la reprobación, deserción o fracaso escolar (Castejón y Navas, 2013). En este sentido, es importante mantener una permanente comunicación entre escuela-familia para tomar decisiones de ayuda, a través de evaluaciones médicas o especializadas con profesionales en dificultades de aprendizaje, que garanticen un mejor tratamiento. Hay que tener presente que el estudiante que presente dificultades de aprendizaje y no reciba apoyo de la familia está encaminado al fracaso escolar.

Los altos índices de fracaso escolar, sobre todo en las áreas rurales, se deben a muchos factores entre ellos: antecedentes familiares con dislexia, muchos niños nacen en el hogar, pudiendo provocar lesiones cerebrales al nacer, falta de atención especializada ante las dificultades específicas que manifiestan los estudiantes, malnutrición, trabajo infantil, lenguaje familiar limitado, infraestructura educativa desfavorable, falta de contextualización del currículo, de implementación de métodos de enseñanza más eficaces, falta de servicio de internet, docentes pocos capacitados en cuanto a dificultades de aprendizaje, limitada participación de los padres familia en la dinámica educativa de sus acudidos, entre otros.

La investigación es necesaria debido a que el docente del sistema educativo regular carece de capacitación o actualización en cuanto a estrategias psicopedagógicas, que deben aplicarse a estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje específicas como la dislexia. Según lo expuesto en el planteamiento del problema, algunos investigadores como Jiménez et al. (2009), afirman que la dislexia afecta al 5% de los escolares y la causa es neurobiológica, determinada por problemas en la identificación precisa y fluida de palabras y por errores en la lectoescritura.

La dislexia como dificultad de aprendizaje específica va a perjudicar el lenguaje oral, la expresión escrita, también de manera muy significativa, la resolución de problemas matemáticos que exigen el dominio lecto-escritor. Solano (2010), considera que los escolares que presentan dislexia se encaran regularmente al desafío de vencer sus problemas para lograr el ritmo de aprendizaje de sus semejantes de aula. El medio para corregir las probables dificultades que implica la dislexia, radica en la rehabilitación del alumno, tanto en el plano escolar como en el familiar; por tanto, las estrategias reeducativas deben adaptarse a las necesidades del niño, brindar ayuda emocional, dar más tiempo para aprender e implementar una enseñanza multisensorial.

Los escolares en la etapa primaria manifiestan una lectura tardía y poco automatizada, con un mecanismo lector que implica mucho esfuerzo, perturbando la correcta comprensión lectora, muchas dudas, distorsiones, correcciones, reemplazos de sílabas o vocablos; de igual modo numerosas omisiones de grafemas o sílabas. Los cambios de sílabas, grafemas o vocablos dentro de la oración y la pérdida de la línea al leer, hacen de la lectura un proceso aburrido y dificultoso para el alumno disléxico, perturbando tanto la comprensión como la memorización de lo que lee (Málaga y Arias, 2010).

Cabe destacar, que hay estudiantes que logran sin inconveniente una elevada habilidad lectora, pero también existen otros que culminan la educación primaria con una capacidad insuficiente de decodificación para interpretar escritos, hallándose en una condición desventajosa en relación a sus semejantes. Sus problemas de precisión y velocidad lectora perjudican, no únicamente a la comprensión lectora, sino su rendimiento escolar en todas las áreas del currículo, puesto que, en todas ellas la expresión escrita es un instrumento básico de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, sus constantes fallas con la lectura los encaminan a experimentar elevados niveles de angustia y desencanto ante la actividad de leer, que con el paso de los años origina problemas afectivos y conductuales.

Los escolares con dificultades de aprendizaje específicas como la dislexia son considerados con necesidades educativas especiales. Las dificultades que influyen en el bajo rendimiento escolar se deben en parte a factores ambientales (desventaja económica, cultural, falta de oportunidades o educación inadecuada) u orgánicos (retraso mental, problemas sensoriales, problemas afectivos graves o dificultades de aprendizaje). Estos sujetos requieren la implementación de un conjunto de recursos complementarios en el desarrollo del currículo (materiales, formativos, personales, organizativos, etc.) puesto a disposición en el centro



educativo para satisfacer las necesidades del alumno y lograr los objetivos en la educación básica.

Regularmente, en el entorno escolar se habla de dislexia del desarrollo o evolutiva, mientras que la dislexia adquirida es poco común debido a que es producida tras un traumatismo cerebral en las regiones responsables del procesamiento lecto-escritor. La dislexia evolutiva es una imposibilidad específica y constante para lograr, de forma eficiente, las destrezas lectoras que posibiliten al niño(a) conseguir con regularidad aquellos aprendizajes ejercidos por el apoyo escrito. Particularmente, esta imposibilidad se conserva en un periodo de mayor o menor grado, y se halla afín con alteraciones neurológicas y lingüísticas (Lapuente, 2008).

La orientación psicopedagógica como disciplina de carácter correctivo, intencional remedial y planificado, es un modo de actuación progresiva y pedagógico que incurre en el perfeccionamiento de la calidad del proceso de enseñanza. Álvarez y Bisquerra (2012), sostienen que es un procedimiento de asistencia y compañía permanente para todos los estudiantes, en todas sus cualidades, con objetivo de fomentar la prevención y el progreso del sujeto. Esta asistencia se efectúa por medio de personal competente, apoyada en fundamentos teóricos.

En el contexto educativo, la orientación psicopedagógica es realizada por el orientador (psicopedagogo), psicólogo, trabajador social, docentes y padres de familia que actúan de manera activa y establecen mecanismos de intervención ante las dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación escolar y necesidades educativas especiales que demuestren los alumnos. La finalidad de esta asistencia es optimizar en el alumnado las competencias académicas imprescindibles para lograr los aprendizajes en las diversas áreas del currículo, además fortalecer el desarrollo integral del individuo.

Los beneficiados del análisis de los resultados de la investigación serán: docentes de educación primaria, estudiantes de tercer grado que manifiesten indicadores disléxicos y padres de familia de hijos que presenten dificultades de lectura. La documentación servirá de apoyo educativo y permite al que investiga recabar información científica. El presente trabajo investigativo es una propuesta didáctica para la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje; por lo que su ejecución permitirá generar los cambios que urge el sistema educativo panameño; además, es un aporte valioso al estudio de la dislexia en educación primaria.

### 1.3. Hipótesis de investigación

**HI:** La orientación psicopedagógica a docentes es necesaria, en gran medida, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

**HO:** La orientación psicopedagógica a docentes no es necesaria, en gran medida, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

### 1.4. Objetivos de la investigación

#### 1.4.1. Objetivo general

Determinar la necesidad de orientación psicopedagógica a docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, ubicada en la provincia de Veraguas, Panamá.

Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica para docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

#### 1.4.2. Objetivos específicos

Identificar los indicadores disléxicos en estudiantes de tercer grado.

Describir las actividades, recursos, estrategias y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

Analizar la incidencia de la dislexia en estudiantes de tercer grado, respecto a la necesidad de orientación psicopedagógica a docentes.

Planificar un plan de intervención psicopedagógica para docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

## **CAPÍTULO II**

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Orientación psicopedagógica**

El concepto de orientación psicopedagógica se ha distinguido por algún desarreglo, debido a la falta de claridad al momento de concretar las funciones y principios de esta y en efecto, sus propósitos, modelos, contextos y áreas de intervención, como también los agentes y los métodos utilizados. Muchas de las concepciones sociales y pedagógicas son obras que se han ido efectuando a través del tiempo por parte de los expertos en el tema (Duarte et al., 2012).

La orientación psicopedagógica es un campo teórico en avance que está cambiando siempre. Hoy día se considera que existe una sola orientación, a pesar de que dentro de dicho componente se incluyen percepciones y significados unidos a su evolución histórica, que ha ido concretando sus áreas de intervención vitales: la orientación preventiva y perfeccionamiento humano, la educación a la heterogeneidad, la orientación en los procesos de enseñanza y la instrucción profesional.

Ruíz (2010), define orientación psicopedagógica, en el marco pedagógico, como un conjunto de fundamentos teóricos de los saberes humanos y sociales que posibilita el planteamiento, actuación y valoración de proyectos de intervención, encaminados a la obtención de transformaciones necesarias en los estudiantes y en su entorno, con la finalidad de que logren independencia y actuación individual y social, a través de un proceso de ayuda constante, con el objeto de prevenir y desarrollar, por medio de programas de intervención pedagógica y social, apoyados en principios teóricos.

Existen explicaciones para suponer que la orientación psicopedagógica puede ser una expresión general, oportuna para envolver lo que en décadas pasadas

se denominó, orientación educativa, orientación vocacional, orientación escolar y profesional, asesoramiento, etc. Estando de acuerdo con Sanchiz (2009), es un modo de servicio interrumpido, incluido en la dinámica pedagógica y orientado a toda la comunidad educativa. Hace referencia al consejo individual, formativo y laboral, con el propósito de fomentar el perfeccionamiento completo del individuo y facultarle para la colaboración diligente y cambiante del contexto social en el que se desarrolla.

Este proceso de apoyo se brinda al sujeto durante todo el período vital, actuando en los entornos académicos, sociales, profesionales y personales, para responder a su desarrollo armónico y al mismo tiempo propiciar la eficacia de los procesos enseñanza-aprendizaje en los que se ven implicados (consejeros, docentes, padres y estudiantes). En este sentido Boza et al. (2001), citado por Duarte et al. (2012), sustenta que la orientación psicopedagógica se percibe como un medio de asistencia permanente y metódica, que conduce a todos los individuos, en todos sus aspectos, enfatizando específicamente en la prevención y el perfeccionamiento (académico, personal y social), que se ejecuta en diferentes etapas de la vida, con la participación de diversos agentes pedagógicos (orientadores y profesores) y sociales (profesionales y familias).

De este modo, la orientación psicopedagógica, implica un cúmulo de saberes, métodos y principios teóricos que fundamentan la organización, diseño, ejecución y estimación de la intervención psicopedagógica anticipada, integral y extendida que se enfoca a los individuos, el entorno comunitario y los establecimientos educativos, con la finalidad de proporcionar y originar el desarrollo íntegro de las personas en las diferentes fases de su vida.

El pensamiento actual que se tiene de esta disciplina establece que su función primordial es la prevención, no tiene exclusivamente un carácter de ayuda o curativo. La percepción de que la orientación sea una asistencia exclusiva para

las personas con dificultades basadas en el vínculo interpersonal clínico o una pura prestación de información profesional, ha resultado desfasada. En el ámbito educativo, la prevención obtiene valor al anticiparse a la presencia de escenarios o situaciones que puedan ser un impedimento a la mejora de una personalidad sana e integrada, ayuda a desarrollar al máximo las potencialidades (Duarte et al., 2012).

Según Álvarez y Bisquerra (2012), la orientación psicopedagógica es: "un medio de apoyo y compañía en todos los aspectos de mejora. Comprende un conjunto de áreas de intervención: atención a la diversidad, orientación profesional, procesos de formación y aprendizaje, prevención y desarrollo" (p. 21). En efecto, el entorno del estudiante tanto escolar como familiar adquiere un valor vital, con el apoyo de orientadores (guías, instructores y consejeros), no permanece limitado únicamente al espacio escolar, no sólo es competitividad de los orientadores, sino que también del grupo de educadores de la entidad educativa y el apoyo a los padres, cada quien, en el margen de sus pertinentes capacidades, deben involucrarse en el proceso.

#### 2.1.1. Origen y desarrollo de la orientación psicopedagógica

La entrada en el siglo XX supone para la orientación el paso de la historia del pensamiento a la historia de la ciencia. Existe un convenio genérico que considera que la orientación nació en Estados Unidos con Pearson y Kelly (1908- 1914), en sus orígenes, la finalidad última de la orientación era ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera (Pérez et al., 2009).

Entre los componentes más distinguidos en el inicio e impulso de la orientación psicopedagógica se destacan: las transformaciones sociales tras la rebelión industrial, la tendencia psicométrica y el modelo de orientación apoyado en la teoría de características y factores, la doctrina americana por la salud mental y el

asesoramiento y las entidades profesionales en servicios de instrucción. Repetto (2009), se refiere a que la orientación surgió en 1908 con Parsons, el mismo año encontramos documentada la palabra psicopedagogía; si observamos bien, veremos cómo orientación y psicopedagogía han ido del brazo a lo largo del siglo XX, desde el mismo momento de su aparición.

A partir de la década de los noventa hay un renacer de la psicopedagogía, de tal manera que pasa a formar parte de denominaciones tan significativas como un título universitario, la plaza del orientador de centros educativos a veces se denomina así, surgen asociaciones con este nombre y una abundante bibliografía sobre orientación psicopedagógica. Todo esto representa la confluencia de dos líneas evolutivas distintas (orientación y psicopedagogía) que se encuentran alrededor de 1992.

### 2.1.2. Principios de la orientación psicopedagógica

Un principio es una propuesta general, del cual se consiguen originar formas de actuar en situaciones concretas. Repetto et al. (2009), indican como básicos los siguientes:

#### 2.1.2.1. Principios filosóficos y antropológicos

En estos principios prevalece el concepto que el orientador se hace del individuo. Argumenta interrogantes como: ¿qué es el hombre? ¿qué tipo de individuo queremos que alcance ser? ¿cuáles son las aptitudes de la orientación en este procedimiento? Los seres humanos son autónomos, íntimamente relacionado con unas limitaciones ambientales y unas condiciones propias, por ende, son conscientes de sus actos (Álvarez y Bisquerra, 2012).



Los humanos no son un objeto más apostado en el universo o echado al mismo, por el contrario, es un productor de conocimientos, cuya autonomía funda especialmente una pertenencia del acto espontáneo e inteligente. Debe trabajar por el progreso personal y el de su entorno, debido a que continuamente permanecerán una serie de situaciones que no conseguirá transformar y que debe asimilar cómo tratarlas y acomodarse a las mismas, tendrá que aprender a tolerar la frustración, las miserias humanas y comunitarias. Todos estos son aspectos que atañen a la orientación, por tanto, se apoya en que los individuos requieren ayuda.

#### 2.1.2.2. Principio de prevención primaria

Este principio se fundamenta en la obligación de capacitar al hombre para el progreso de las diversas dificultades de desarrollo. Su finalidad es adecuar hábitos sanos y capacidades propias afines con la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, con el propósito de evadir la presencia de impedimentos (Blanco, 2015). De esta manera el principio de prevención logra una naturaleza proactiva que se antepone a la llegada de todo aquello que implique un freno al desarrollo del individuo y le conlleve vencer dificultades contenidas en el mismo.

Lo que caracteriza al principio de prevención primaria es que es proactivo, se focaliza en comunidades en crisis o riesgo, evita caer en situaciones negativas, excluye condiciones ambientales. Este proceso puede llevarse de forma directa, indirecta o grupal y refuerza emocionalmente al individuo para enfrentar dificultades. En pedagogía se puede realizar un significativo trabajo preventivo, en los niveles educativos, principalmente en educación primaria; en esta etapa es muy prometedor fundar en los alumnos valores, enseñarles a diferenciar lo conveniente de lo inconveniente, lo bueno de lo malo, instruirles en destrezas sociales: saber decir no, rehuir a escenarios injustos y poner en práctica hábitos

sanos. Además de trabajar con el alumnado es necesario trabajar con las familias, el profesorado y la comunidad.

#### 2.1.2.3. Principio de desarrollo

La orientación psicopedagógica a través de este principio fomenta el desarrollo de destrezas, potencialidades y aptitudes del alumnado. Es un proceso permanente encaminado al crecimiento integral del sujeto; es decir, los programas de intervención psicopedagógica deben ser e ir dirigidos al desarrollo del curso y de todas las capacidades o habilidades del individuo (Santana, 2015). Para conseguirlo se debe proporcionar al estudiante de las competencias indispensables para desafiar los requerimientos de cada fase evolutiva y suministrarle las circunstancias de aprendizaje que posibiliten el perfeccionamiento del mismo.

No se puede negar que la orientación se fusiona con educación y que ésta busca el perfeccionamiento del ser humano a través del completo desarrollo de sus aptitudes. El trabajo formativo requiere percibir a la persona como un elemento pleno, que muestra en una situación actual unas capacidades, pero que puede evolucionar en otras que son temporales. Es valioso pensar que ningún individuo tiene términos en su perfeccionamiento, que se puede lograr multiplicar talentos o inteligencias que en un principio parecen inconcebibles (Sanchiz, 2009). Es preciso señalar que para el alumno y el pedagogo este enfoque proyecta luz, expectativa y ánimo a la labor educativa.

#### 2.1.2.4. Principio de intervención social

La instrucción debe tomar en consideración todas las circunstancias del entorno social que envuelve su actuación, igualmente, proyectar la casualidad de participar sobre el propio ambiente social. Para Álvarez y Bisquerra (2012),

implica la apreciación del asesor como un mediador de transformación social, no es únicamente asistir a los individuos para que se ajusten al entorno, sino también hacerle saber sobre las dificultades que frenan su completa actuación personal.

Cabe indicar que el principio de intervención social alude a modelos ecológicos (relativo al medio ambiente), modelos holísticos (relativo al todo), modelos sistémicos (relativo a elementos relacionados entre sí) que tienen en cuenta el entorno donde se ejerce la intervención psicopedagógica y se sugiere tanto la acomodación del individuo al ambiente como la del entorno al individuo. Seguidamente se exponen los modelos de intervención los cuales son considerados medios estratégicos para alcanzar los resultados planteados.

### 2.1.3. Modelos básicos de intervención psicopedagógica

Se consideran los modelos básicos de intervención psicopedagógica una forma que muestra el planteamiento, la organización y los elementos fundamentales de un proceso de actuación. Además, representan la propuesta para conceptualizar la esencia de una actividad psicopedagógica. Los modelos básicos son aquellos que a todo profesional de la orientación le correspondería conocer, debido a que son los elementos primarios de intervención; en esta posición se incorporan especialmente los tres que históricamente se han desarrollado en este orden: clínico, programa y consulta (Álvarez y Bisquerra, 2012). A continuación, se describen cada uno de los modelos básicos de intervención psicopedagógica propuesto por los autores.

#### 2.1.3.1. Modelo clínico

Este modelo se concentra fundamentalmente en el vínculo personal entre el asesor y el cliente, igualmente puede darse entre el consejero-alumno, asesor-

familia y consejero-familia. Se considera un nexo interpersonal entre el asesor y el cliente que tiene como propósito perfeccionar la realidad de este y adopta medios apropiados, la meta preferente es retribuir necesidades de índole particular, pedagógica y socio profesional del estudiante de manera individual (Santana, 2015).

Cabe señalar que la intervención es terapéutica desde una perspectiva remedial, centrada en las necesidades del sujeto a ser corregidas; entre los casos más comunes están: problemas de aprendizaje, problemas de acomodación social y necesidades pedagógicas especiales. Fundada en la diagnosis, el orientador o asesor esquematiza el plan de intervención psicopedagógica. Esta correspondencia, históricamente ha sido preferentemente terapéutica (reactiva) como solución a casos de dificultades. Tiene como referentes teóricos los enfoques del asesoramiento y la psicoterapia. Las etapas que para Bisquerra (2011), definen este modelo son: iniciación y organización del vínculo de ayuda, exploración, intervención en función al diagnóstico, seguimiento y valoración.

La decisión de pedir apoyo nace del cliente (pueden ser familias, tutores, educadores, etc.) y la instauración de un vínculo oportuno entre este y el orientador. Frecuentemente se realiza algún tipo de diagnosis (regularmente con el uso de test) y en la anamnesis se describen situaciones, experiencias y se aportan informaciones diversas, se crean planes de trabajo y se fortalece el autoconcepto (opinión que se tiene de sí mismo), autoaceptación (actitud positiva hacia sí mismo) y autoestima (opinión emocional hacia sí mismo) para ejecutar los planes determinados y valorar el efecto de la labor. La atención individual se formaliza en la entrevista. Las conversaciones pueden ser con estudiantes, padres o docentes. Seguidamente describimos el modelo de programa.

### 2.1.3.2. Modelo de programa

El modelo de programa surge como ventaja del clínico. A partir del año setenta, muchos estudios han venido manifestando la deficiencia del modelo clínico de atención individualizada por la imposibilidad de poder atender a todo el alumnado. Según Repetto (2009), se entiende por programa cualquier acción preventiva, progresiva, pedagógica o rehabilitadora que, hipotéticamente argumentada, planeada de manera ordenada y ejecutada por un grupo de agentes de modo cooperativo, intentan conseguir determinadas finalidades en solución a las carencias descubiertas en personas que forman parte de la escuela, comunidad, familia o empresa.

Se considera un programa, la organización y cumplimiento de un ligado de tareas enfocadas a conseguir metas con el fin de compensar necesidades. La orientación se concibe como la elaboración de programas de intervención, donde se alcanzan un conjunto de etapas. Específicamente se está de acuerdo con el planteamiento de Rodríguez (1993), citado por Sanchiz (2009), en cuanto a las fases esenciales del modelo de programa: estudio del entorno, tipificación de necesidades, enunciación de metas, organización del programa, ejecución del programa, valoración del programa y presupuesto del programa.

Antes de empezar el ejercicio orientador hay que hacer un análisis del entorno donde se empleará el programa. Se requiere indagación de: entorno ambiental en el que se encuentra la institución educativa, estructura educativa, recursos (financiero, materiales, humano, tecnológico, etc.), posición del cuerpo docente, aspectos climáticos y culturales, dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. La finalidad principal del estudio del contexto es la identificación de necesidades que se deberían satisfacer con el programa.

Las metas emanan de las carencias o de aquellas capacidades que se quieren desarrollar. La programación dará como solución la concreción por escrito de una serie de acciones y trabajos que se realizarán, así como las habilidades, recursos (humanos, materiales y funcionales) y métodos de valoración que se han pronosticado. La ejecución del programa de intervención hace referencia principalmente a todas las acciones desarrolladas; en la evaluación del mismo debe considerarse una parte intrínseca de este y finalmente se computa el gasto que genera, tanto a nivel de individuos como materiales.

Este tipo de intervención consigue involucrar a una mayor cifra de individuos, también favorece la prevención, impulsa el desarrollo y propicia un pensamiento crítico en torno a la praxis; junto a las virtudes del modelo, igualmente se hallan significativas restricciones en su utilización, procedentes de los sistemas organizativos presentes; la privación para ocuparse de los programas, la condiciones físicas de los centros (infraestructura) y el tipo de recursos de que poseen los centros escolares.

#### 2.1.3.3. Modelo de consulta

Si tomamos en cuenta el carácter o función de la consulta, esta puede ser: terapéutica, preventiva, o de desarrollo. La orientación psicopedagógica debe estar guiada por una serie de fases que a continuación se describen: recoger información y clarificar el problema, diseñar un plan de acción, aplicar y evaluar el planteamiento de trabajo y dar recomendaciones al consultante para asumir la ocupación de consejo. El consejo o asesoramiento es un vínculo entre dos agentes, regularmente de diversos ámbitos: un consultor, quien ofrece información e interviene de modo indirecto ante situaciones de problemas cuando se lo soliciten (orientador, psicopedagogo) y un consultante, quien pide ayuda al consultor para intervenir de manera directa al cliente (profesor, familia) (Santana, 2015). El preámbulo del asesoramiento igualmente ha venido unido a

la transformación educativa, que ha postulado el desarrollo de las ocupaciones de asesoramiento en las escuelas y en las estructuras educativas.

Jiménez et al. (2010), sostiene que el nexo en la consulta es triádico: el paciente determina asistir al consultor para hacer una consulta que perjudica el trato que esta última conserva con el cliente; de este modo la consulta conlleva para el orientador una actuación indirecta-proactiva. Los servicios más frecuentes de los que puede ocuparse el orientador o psicopedagogo como consultor en las instituciones educativas son: respecto al centro, con el profesorado, con las familias y con el alumnado.

Relativo al centro escolar, sugerir y ayudar en el establecimiento de programas, detectar a los sujetos con necesidades específicas, favorecer los vínculos entre la escuela y los padres de familia. Con el profesorado, distinguir y analizar carencias en el adelanto escolar y psíquico de los alumnos, desarrollo de destrezas en la interpretación y manejo de la conducta en clase, empleo de asambleas con padres, mejora de planes de rehabilitación, implementación de metodologías de enseñanza más eficientes, etc. El orientador por lo general tiene estudios en psicología y pedagogía, correspondiendo asistir la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares, ofreciendo su ayuda y consejo a los docentes, empleando estrategias de trabajo en conjunto, contribuyendo en programas individuales de ayuda y orientando e interviniendo siempre con integridad.

Con las familias, proveer comunicaciones positivas entre los progenitores y la institución educativa, inducir el entendimiento padres-hijos (desarrollo, habilidades, dificultades), apoyar a los progenitores para que asistan a los hijos en el desarrollo de competencias de aprendizaje individual. Con el alumnado, conceder las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, optimizar los aprendizajes, ampliar la tutoría de semejantes, aconsejar en asuntos

concernientes con la formación y el perfeccionamiento individual y profesional, a través de la intervención del tutor.

Finalmente, es importante tener claro que los oficios más frecuentes que asume el orientador, como consultor en las instituciones escolares, pueden estar vinculadas con la comunidad educativa. Deberá asesorarlos siempre con el fin de mejorar en las relaciones interpersonales, diagnosticar las necesidades pedagógicas de los estudiantes e informarles para que conozcan su realidad académica. Además, los docentes y progenitores han de trabajar mancomunadamente en prever y descubrir los problemas o dificultades de aprendizaje que los alumnos manifiesten.

En definitiva, los modelos de intervención psicopedagógica, no son más que marcos de referencia al momento de proyectar planes de acción y presuponen un punto de vista sobre la realidad educativa que estamos tratando, ya que sobre todo un modelo es un conjunto de observaciones del contexto que lleva incorporada una acción-actuación. Posteriormente se describen los ejes de la intervención psicopedagógica.

#### 2.1.4. Ejes de intervención psicopedagógica

Para el desarrollo de la intervención psicopedagógica se plantean unos ejes que facilitaran los modos de actuación a través de los modelos básicos. Los posibles modelos pueden posicionarse en cualquier lugar de un hiperespacio que aparece determinado por unas coordenadas, cada cual se ubica en un área dentro de un continuum que va de un extremo al otro de los diferentes ejes. (Álvarez y Bisquerra, 2012, p. 85). Estos autores consideran indispensables tener en cuenta los siguientes ejes de intervención psicopedagógica:



- Intervención psicopedagógica individual-grupal: Por un lado, el eje considera necesario la atención de forma individual, fundamentándose en el modelo clínico. Por el otro lado, plantea la asistencia en grupo, los cuales pueden ser de diferentes tamaños, respecto al número de integrantes.
- Intervención psicopedagógica directa-indirecta: En primer lugar, al referirse a la intervención directa, también llamada inmediata, se plantea la interacción entre el orientador y el orientado; mientras que la intervención indirecta se produce mediante la colaboración de un intermediario (docente regular o padre de familia), es decir, no se cuenta con la presencia del orientador frente a frente con el orientado.
- Intervención psicopedagógica externa-interna: La realizan especialistas, es externa cuando este profesional no labora en la institución educativa; mientras que cuando es llevada a cabo por especialista que laboran en la institución educativa es considerada interna.
- Intervención psicopedagógica reactiva-proactiva: Es considerada reactiva cuando la actuación se dirige especialmente a acciones correctivas en casos determinados; mientras que se trata de una actuación proactiva cuando se realiza antes de la detección de dificultades o problemas, a fin de potenciar las capacidades del estudiante.

## 2.2. Dificultades de aprendizaje

La expresión dificultades de aprendizaje ha sido un evidente dilema al que se han dedicado muchos expertos, los que a partir de distintos enfoques teóricos-metodológicos han dado múltiples acercamientos en los que no hay aún un entendimiento o comprensión y definición que enuncie un total acuerdo de discernimientos, pese a que en su mayoría apuntan a los ámbitos educativos,

psicológicos y neurológicos y se refieren a la existencia de una alteración en el Sistema Nervioso Central. La Association for Children with Learning Disabilities (ACLD, 1986), citado por Ortiz (2016), alude a que las dificultades de aprendizaje son limitaciones graves de aparente germen neurológico que obstaculiza el perfeccionamiento, constitución y manifestación de capacidades orales o no orales.

Las dificultades de aprendizaje son un contiguo de obstáculos que pueden padecer los estudiantes en su quehacer escolar diario y que dificulta el logro de habilidades académicas que le impiden el logro del aprendizaje esperado en algunas asignaturas. De este modo, Mateos (2009), sostiene que el concepto dificultades de aprendizaje se aplica a una serie variada de alteraciones caracterizados por problemas que poseen muchos escolares para oír, hablar, leer, escribir, calcular y que son propios de cada sujeto, debiéndose a una disfunción del sistema nervioso central.

De acuerdo a lo expuesto, la interpretación y expresión oral son dos pilares elementales en el perfeccionamiento lingüístico de los alumnos en el periodo de educación primaria. Por ende, es esencial que los maestros comprendan cuáles son los procedimientos para la obtención del lenguaje y que mediten sobre los métodos y actividades de aprendizaje que pueden beneficiar el fortalecimiento de habilidades del estudiante, que le permitan un mejor desenvolvimiento académico y social.

Suelen identificarse en los primeros periodos del desarrollo humano (infancia, niñez o adolescencia), ya que existe una inoportuna apropiación y desarrollo de las capacidades significativas y básicas del aprendizaje escolar. Se dan en un considerable conjunto de alumnos, su origen no es constantemente descubierto y a veces esta etiología es variada y relativa al ambiente; esto supone dificultades en su detección, diagnóstico e intervención. De acuerdo con

Orellana (2012), expresa que las dificultades de aprendizaje son un evento social que tienen su comienzo en componentes biológicos, psico-sociales, ambientales, etc. Se debe prestar principal atención al medio donde se desarrolla el individuo y su entorno socio-cultural; sin embargo, otras de las probables procedencias pueden ser un daño neurológico.

Por lo manifestado, cuando se refieren a un niño con dificultades de aprendizaje, estas atribuciones se hacen más considerables, debido a que se parte con perjuicios en lo que a autoconcepto (opinión de sí mismo) se alude. Por ello, en situaciones de dificultades de aprendizaje es más habitual que los niños se sientan apartados o rechazados. En los primeros años del niño en la escuela se debe fortalecer la estimulación, a fin de que muestre una importante inclinación para el logro de aptitudes interpersonales, las cuales le contribuyan a ser más competente y le posibiliten resolver mejor las circunstancias del entorno en que interactúa.

Según Santiuste y González-Pérez (2005), citado por Fuiza y Fernández (2014), consideran que las dificultades de aprendizaje son un cúmulo de múltiples complicaciones, cuya causa es posiblemente, una alteración de la red nerviosa central. Se presentan inicialmente con dificultades en el área lingüística y con fallas en los componentes cognitivos (percepción, memoria y atención), afectando, el logro de las competencias académicas básicas (lectura, escritura y cálculo) y posteriormente las distintas áreas del currículo (ciencias naturales, ciencias sociales y segundo idioma). Además, se experimentan dificultades de socialización, autoconcepto y personalidad, pueden suceder en los años básicos de escolaridad del individuo.

Esta explicación es de gran importancia puesto que atiende los componentes neurobiológicos, señala que los problemas de aprendizaje surgen de las deficiencias lingüísticas y de elementos cognitivos esenciales para el

aprendizaje. Se realizan dos observaciones curriculares: en principio, a las áreas básicas para aprender y posteriormente, a las áreas restantes. Enfatiza que las dificultades de aprendizaje originan complicaciones de personalidad, sociales o culturales.

Las dificultades de aprendizaje incluyen la presencia de impedimentos para lograr ciertas competencias académicas, pero no todas. Craig (2001), citado por Castejón y Navas (2013), se refieren a que, en las estructuras escolares actuales, se piensa que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen un intelecto estándar y ningún daño sensorio motor, requieren asistencia individual en el aula, debido a que se les imposibilita aprender la lectoescritura, articular o efectuar procedimientos aritméticos. Cabe señalar, que el término dificultades de aprendizaje hace referencia a complicaciones específicas para aprender determinadas competencias (lenguaje verbal o escrito, lectura, escritura y matemáticas).

Estos problemas generan retrasos en el logro de aprendizajes en el niño, impidiendo el desenvolvimiento normal para la realización de tareas educativas al mismo nivel que el resto de sus compañeros y muchas veces provoca la pérdida del interés por la escuela; por tanto, es necesario que el docente, la familia y los estudiantes colaboren para fortalecer la adaptación escolar y las relaciones interpersonales del niño con dificultades de aprendizaje. También es importante la ayuda de un especialista en dificultades de aprendizaje, que garantice una intervención psicoeducativa acorde a las necesidades educativas del niño. Seguidamente se describen la clasificación de las dificultades de aprendizaje (DA).

### 2.2.1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje

La preocupación por atender las dificultades o problemas de aprendizaje aparece sobre todo en aquellos niños que se retrasan en los aprendizajes básicos como la lectoescritura y matemáticas, que a la vez son consideradas competencias académicas indispensables para el desarrollo de otras áreas del currículo, por tanto, se consiguen afrontar desde diversos ámbitos: médico, psicológico, educativo, socioeconómico; que tienen intereses diferentes.

Kirk y Chafant (1984), citado por González (2012), agrupa las dificultades de aprendizaje en dos conjuntos diferenciados: “las evolutivas y las académicas. Las evolutivas se determinan por presentar deficiencias en los procesos psicológicos básicos, y se dividen a su vez en dos grupos: primarias y secundarias” (p. 47). Las dificultades de aprendizaje evolutivas primarias hacen referencia a las que presentan defectos perceptivos, de atención y de memoria, en tanto las dificultades de aprendizaje evolutivas secundarias implican carencias en el pensamiento, en el lenguaje oral y son efecto de las primarias.

En tanto, las académicas aluden a las dificultades específicas en aprendizajes básicos tales como: lectura, escritura y aritmética. Estas dificultades se hacen presentes en los alumnos en los primeros años de escolaridad y le impiden el desenvolvimiento académico esperado según la edad; por ello, es necesario utilizar las metodologías educativas según las necesidades del niño; Además, se experimentan dificultades de socialización, autoconcepto y personalidad, pueden suceder en los años básicos de escolaridad del individuo.

Esta explicación es de gran importancia puesto que atiende los componentes neurobiológicos, señala que los problemas de aprendizaje surgen de las deficiencias lingüísticas y de elementos cognitivos esenciales para el aprendizaje, se realizan dos observaciones curriculares: en principio a las áreas

básicas para aprender y posteriormente a las áreas restantes, enfatiza que las dificultades de aprendizaje originan complicaciones de personalidad, sociales o culturales.

Las dificultades de aprendizaje, incluye la presencia de impedimentos para lograr ciertas competencias académicas, sin embargo, no otras. Craig (2001), citado por Castejón y Navas (2013), se refieren a que, en las estructuras escolares actuales, se piensa que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen un intelecto estándar y ningún daño sensorio motor, requieren asistencia individual en el aula, debido a que se les imposibilita aprender la lectoescritura, articular o efectuar procedimientos aritméticos. Cabe señalar que el término dificultades de aprendizaje hace referencia a complicaciones específicas para aprender determinadas competencias (lenguaje verbal o escrito, lectura, escritura y matemáticas).

Estos problemas generan retrasos en el logro de aprendizaje en el niño, impidiendo el desenvolvimiento normal para la realización de tareas educativas que el resto de sus compañeros y muchas veces pierde el interés por la escuela; por tanto, es necesario que el docente, la familia y los estudiantes colaboren para fortalecer la adaptación escolar y las relaciones interpersonales del niño con dificultades de aprendizaje. También es importante la ayuda por un especialista en dificultades de aprendizaje que garantice una intervención psicoeducativa acorde a las necesidades educativas del niño. Seguidamente se describen la clasificación de las dificultades de aprendizaje (DA).

#### 2.2.1.1. Dificultades de aprendizaje evolutivas

Las dificultades de aprendizaje evolutivas son aquellas que se dan en los procedimientos psicológicos elementales y dan lugar a deficiencias en las capacidades básicas que el sujeto requiere para alcanzar éxito en los trabajos

académicos. Según Miranda (1996), citado por Fuiza y Fernández (2014), afirma que “las dificultades de aprendizajes evolutivas primarias implican alteraciones en los procesos psicológicos que pueden manifestarse en alumnos con dificultades de aprendizaje tales como: atención, memoria y percepción” (p. 35).

En cuanto a la atención, se presentan perturbaciones en la respuesta que restringen la entrada del mensaje y la automatización, inconsistencia, cansancio y trastornos de atención. En la memoria, se presentan dificultades concernientes a los procedimientos de recopilación y acumulación de información, memoria sensorial y funcional. En la percepción, dificultades en los sistemas visual, auditivo y táctil. Las dificultades evolutivas secundarias implican variaciones en el lenguaje oral y el pensamiento y son consecuencias de las primarias.

El pensamiento supone un trabajo completo de la estructura cognitiva con la participación de los mecanismos: atención, memoria, procesos de interpretación, aprendizaje, etc. Es una competencia mental en la cual una persona emplea signos, habilidades y operaciones frente a circunstancias o acontecimientos de orden existente, imaginario o ficticio (Arboleda, 2013). Cabe indicar, que pensar es un proceso intelectual mediante el cual los individuos, en relación con la contexto material y social, elaboran ideas, las vinculan entre sí y logran nuevos saberes.

En este sentido, la habilidad de pensar está continuamente presente en toda persona normal y que esencialmente se requiere pertinencia para inducir y fomentar el pensamiento. En el lenguaje oral las alteraciones que interfieren o dificultan la capacidad de comunicación verbal de una persona con otras, son producidas en las diferentes dimensiones del lenguaje en su uso, forma y contenido. Bellido (2010), destaca las siguientes alteraciones: trastornos de la voz (afonía y disfonía), trastornos de la fluidez verbal (disfemia o tartamudez), trastorno de la articulación y retrasos en la consecución o mejora del lenguaje.

Aizpún et al. (2013), citado por Nogueira (2016) el lenguaje es una estructura de elevada complicación práctica, es una competencia inherente de la especie humana, por ende, requiere un dinamismo reflexivo y armónico de principios genéticos, psíquicos, neuropsicológicos, socio-ambientales en estrecho vínculo. Permite representar el pensamiento y las emociones, es decir, se trata de un cúmulo de caracteres tanto verbales como escritos que, a través del significado y el significante de los símbolos lingüísticos y su correspondencia, posibilita la comunicación entre las personas. Para la acomodación social y propia es conveniente que el niño logre comprender el significado de las palabras, su relación y de igual manera, la articulación correcta del vocabulario que se utiliza para poder ser interpretado por otros sujetos.

#### 2.2.1.2. Dificultades específicas de aprendizaje

En el entorno educativo surge la pregunta qué son las dificultades específicas de aprendizaje (DEA), dentro de cualquier aula hallamos una amplia variedad de capacidades académicas, de personalidades y de puntos fuertes y débiles en cada una de ellas. Worthington (2003), citado por Hudson (2017), afirma que: “el término dificultades específicas de aprendizaje se ha definido como un determinado impedimento dentro de un área de aprendizaje en un niño que rinde satisfactoriamente en otras áreas” (p. 13). Estos problemas a menudo se repiten en una misma familia y se producen en todos los grupos raciales y en todos los contextos económicos. Estas personas no pueden curarse y tampoco sus dificultades desaparecerán con el tiempo, pero se les puede enseñar a encontrar estrategias y alternativas de superación que les sean de ayuda, convertirse en adultos competentes para que se puedan desempeñar en el ámbito personal, laboral y social.

Miranda (1986), citado por Castejón y Navas (2013), comparten el argumento que las dificultades específicas de aprendizaje son un entorpecimiento



neuropsicológico para lenguaje verbal o escrito, se presenta por diferencias en el comportamientos, habilidades y rendimiento académico. El sujeto no aprende, a pesar que se le ofrecen recursos educativos oportunos, la mayor parte de los sujetos requieren un tratamiento especializado, y no se atribuye a falta de pertinencia, insuficiencias sensoriales o retardo mental. Es apasionante y estimulante ser capaz de asistir a los educandos a superar sus problemas que son para toda la vida, así como celebrar sus puntos fuertes y abrazar sus logros; esporádicamente es más conveniente suponer que los estudiantes exteriorizan divergencias de aprendizaje, en vez de que padecen dificultades o imposibilidades.

Si bien las dificultades específicas de lectoescritura y cálculo, pueden comenzar a manifestarse a lo largo del segundo grado de educación primaria o antes, el proceso de diagnóstico debe arrancar con los estudiantes después de haber participado en programas de ayuda tanto en lectoescritura como en cálculo, sin adquirir la capacidad curricular correspondiente a su edad. Hudson (2017), opina que si los profesores realizan las adecuaciones curriculares pudieran apoyar a estos estudiantes a descubrir sus habilidades y su propio estilo de aprendizaje, eso podría sellar un gran contraste y hacer viable que logren su máximo potencial.

Conviene resaltar, que las dificultades específicas de aprendizaje son perturbaciones progresivas de los procedimientos cognitivos responsables del logro y afianzamiento de la lectoescritura y cálculo, es decir, de las herramientas básicas indispensable para la escolaridad como también para seguir estudios superiores o laborales. Estas dificultades hacen alusión a una mezcla de variaciones en las operaciones cognitivas responsables en la interpretación y transformación del lenguaje, la lectoescritura y el cálculo con impedimentos importantes para desempeñarse en las actividades escolares; estas variaciones

son de germen neurobiológico y pueden presentarse toda la vida (Cuetos et al., 2012).

Cabe destacar, que el progreso académico de los estudiantes que manifiestan trastornos específicos de aprendizaje, llega a ser productiva cuando en las estrategias de intervención se lleva un trabajo mancomunado entre el psicopedagogo, escuela y familia. La finalidad es fortalecer todos los planos del desarrollo afectivo para consolidar el amor propio y evitar la percepción de ineptitud y problema que envuelve a los alumnos. Con una diagnosis pertinente y un tratamiento psicopedagógico efectivo, consiguen seguir una escolaridad normal y alcanzar estudios superiores, asumiendo un apropiado perfeccionamiento de su vida.

Atendiendo la clasificación de las dificultades específicas de aprendizaje la dislexia se encuentra en esta categoría, la cual se caracteriza por problemas con la expresión escrita, de manera que se muestran dificultades con la lectoescritura y la ortografía. Con un rendimiento escolar menor al pensado según el nivel escolar, la edad mental y el nivel socioeconómico, sea en los procedimientos de codificación, decodificación y comprensión lectora. La dislexia no sería un trastorno inherente, puede mostrar diversas particularidades dependiendo de las regiones alteradas y la edad del sujeto.

### 2.2.2. Causas de las dificultades de aprendizaje

Es preciso indicar que son variadas las causas etiológicas que se emplean respecto a las dificultades de aprendizaje, sean evolutivas o concretas. Se da la preferencia a clasificar las procedencias en función a la evaluación integral que se realiza en: madurativas, caracteriales, pedagógicas y motivacionales (De Alejo, 2009). Respecto a las madurativas comprenden los problemas neuropsicológicos, la mala lateralidad, el deficiente desarrollo psicomotor, falta

de conocimiento del esquema corporal, deficiencias en el desarrollo de habilidades perceptivo motrices, escasas competencias de percepción auditiva y fonemática (sonidos vocálicos y consonánticos) y los retrasos en la ampliación del lenguaje verbal.

En relación a las caracteriales, hacen referencia a los problemas del niño con sus compañeros, padres y maestros que ocasionan circunstancias de tensión y preocupación e impiden aprender, además provocan alteraciones psicológicas que afectan el rendimiento académico y el comportamiento del niño. Las pedagógicas hacen alusión a la enseñanza rígida, empleada a todos los estudiantes por igual sin tomar en consideración las características y necesidades individuales, las rutas de aproximación para lograr el aprendizaje, el planteamiento de metas anheladas sin considerar las competencias o capacidades de los alumnos, así como la elección de metodologías, medios o recursos y valoración de la enseñanza respecto a la modalidad de los estudiantes que aprenden.

En cuanto a las motivacionales, hacen referencia a la poca disposición y estimulación de las familias por la acomodación del alumno al proceso académico. Las metodologías educativas erróneas y el desorden en el modo de crianza del niño pueden entorpecer el desarrollo de la personalidad y retrasos madurativos, esto influye de manera negativa en el logro del aprendizaje como proceso constituido y consecuente que afrontan los escolares, como su nombre lo indica, requiere motivación por parte del estudiante.

En definitiva, cabe señalar que en las causas madurativas influyen dificultades neuropsicológicas, las caracteriales están relacionadas con los conflictos del entorno del niño, las pedagógicas con las vías de acceso al aprendizaje y la motivacionales están relacionadas con la inadaptación escolar. La interpretación de las dificultades de aprendizaje ha de efectuarse con una orientación

multidimensional, valorando todos los aspectos del desarrollo biológico, psicológico, educativo y social.

Castejón y Navas (2013), expone que: “el análisis etiológico de las dificultades de aprendizaje de los diferentes autores, pudieran resumirse en la presentación, de modo aislado o combinado, los siguientes factores: neuropsicológicas, procesos de enseñanza- aprendizaje, sociales y culturales” (p. 92). Los factores o componentes neuropsicológicos, hacen mención a las dificultades de origen genético o hereditario, variaciones hormonales, deterioro a consecuencia de dificultades en la etapa perinatal o postnatal y obstáculos en la composición perceptiva y motriz.

En tanto, los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, hacen referencia a las adecuaciones de recursos disponibles, metodologías utilizadas y adaptaciones a las particularidades individuales de los sujetos. Las sociales y culturales a la insuficiente motivación ambiental, prohibiciones a relaciones interpersonales, privación comunicativa y la falta de recursos económicos para la alimentación y la educación.

### 2.3. Dislexia

La expresión dislexia hace referencia a dificultades con las palabras o el lenguaje, deriva de la expresión griega dys (dificultad, pobre o malo) y lexis (palabras o lenguaje). Significa, pues, no únicamente dificultad para leer, también puede referirse a otras particularidades del lenguaje como la escritura u ortografía. Actualmente, existe un convenio suficientemente desarrollado y divulgado, con determinadas dimensiones, sobre la definición de dislexia.

Según Hydn y Cohen (1987), citado por Cerón (2017) la palabra dislexia recibió numerosas denominaciones, con interés de definir cada vez mejor la dificultad

entre ellas se describe: bradilexia, retardo primario de lectura, dislexia congénita, analfabetismo parcial, dislexia específica, alexia congénita, discapacidad específica de la lectura, dislexia constitucional, etc. La presencia de la dislexia como dificultad específica de aprendizaje ha sido muy debatida; actualmente, en ciertos medios persisten actitudes contrarias al empleo o uso del vocablo dislexia.

Hoy, se pueden encontrar multitud de definiciones para la dislexia, ya sea en libros, artículos, revistas, publicaciones digitales, etc.; desde la perspectiva de Moreno et al. (2008) indican que la dislexia es una dificultad específica, de raíz lingüística, distinguida por problemas en la decodificación de vocablos separados, frecuentemente derivados por un proceso fonológico inoportuno.

En este sentido, el desarrollo de la conciencia fonológica es básica para el aprendizaje de la lectoescritura, debido a que es necesaria para el logro de la iniciación alfabética, supone mirar la correspondencia entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas), sin embargo, no es favorable hacer ese vínculo si no se tiene conocimiento de uno de los componentes, en este caso los sonidos (fonemas). Faculta al alumno analizar que los vocablos están compuestos por unidades básicas (letras y sílabas) y facilita la operación en ellas. Se recomienda la utilización del método sintético para la enseñanza de la lectura.

Se ha demostrado que el origen de la dislexia se debe a una procedencia hereditaria y no está vinculada con la falta de inteligencia; en tanto, existe incertidumbre sobre el motivo de este trastorno neurobiológico específico del aprendizaje, debido a que es de carácter persistente y significativo, perturba la destreza para identificar palabras de modo eficiente durante el proceso lector; esto indica que demanda ser atendido de forma especial, de no ser así, el sujeto que la manifiesta tiene gran posibilidad de fracasar en el colegio, ya sea

reprobando grados, abandonando o pasando dificultades de aprendizaje (Villalba, 2010).

Se cree que cada individuo disléxico tendrá afectada diversas estructuras neuronales, lo que revelaría los distintos síntomas de la dislexia y enfatizaría la relevancia de realizar un diagnóstico especializado puntual para poder acordar los procedimientos de intervención más convenientes en cada caso. Algunos autores se revelan en contra de aquellas teorías que consideran la dislexia como una enfermedad o una disfunción grave, señalando que las dificultades que se le asocian hacen que los niños pasen una infancia infeliz. Al respecto, Valero (2011), señala que la dislexia no debe ser interpretada como un padecimiento, sino que es una dificultad que perturba el aprendizaje de la lectoescritura. El alumno disléxico manifiesta inconvenientes o problemas para asimilar los fonemas y los grafemas y luego utilizarlos en tareas académicas.

Hay que tener presente que la dislexia no es un padecimiento, es una dificultad con la que se nace y por lo general se hereda de los padres. Los sujetos con dislexia presentan dificultades para las tareas académicas relacionadas con la lectoescritura y el cálculo. La mayor parte tiene una inteligencia normal o levemente superior a la estándar y debe esforzarse para mejorar sus dificultades de aprendizaje; con un adecuado diagnóstico e intervención especializada pueden superar los problemas.

Según, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1997), citada por Pernet et al. (2011), la dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura, su carácter significativo es una dificultad concreta para lograr perfeccionar las habilidades lectoras, no debe definirse exclusivamente por deficiencias visuales, edad mental del sujeto o una escolarización incorrecta. También es importante señalar que las competencias para la identificación de expresiones escritas, vocabulario, elaboración de trabajos escritos y comprensión lectora, son

deficientes, los problemas de decodificación frecuentemente se conservan en la adolescencia, posterior de que se haya logrado algún adelanto en la lectura y se vinculan con indicadores disléxicos.

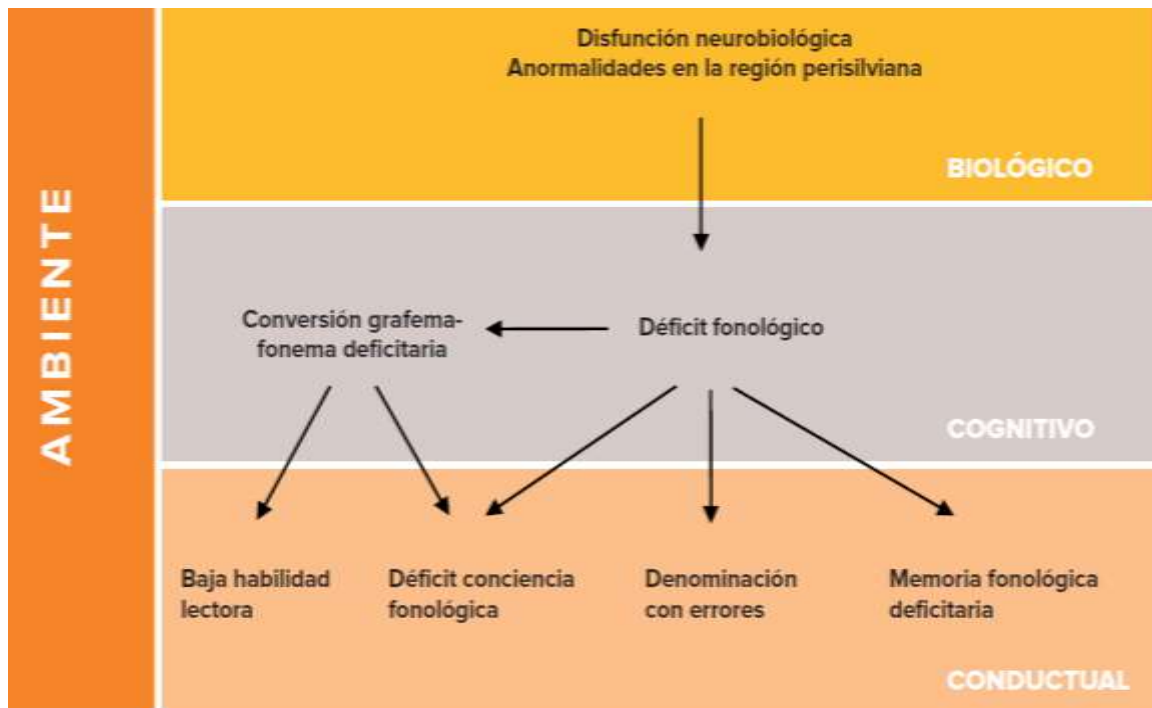
Generalmente, la dificultad específica de aprendizaje (dislexia) va asociada de un historial clínico previo de variaciones en la mejora del lenguaje, siendo habituales la fusión de complicaciones emocionales y conductuales durante el ciclo de escolaridad; de este modo, la dislexia, afecta el desenvolvimiento académico y muchas veces genera el fracaso y la deserción escolar. Particularmente, la dislexia debe ser tratada como trastorno, dificultad específica de aprendizaje y como déficit en el procesamiento (Cuetos et al., 2012).

Los autores exponen que el esquema explicativo e integrador de la dislexia planteado por Frith (1997), presenta una exposición de esta en tres categorías: conductual, cognitiva y biológica. En la categoría conductual, surgen las revelaciones notorias de la dislexia: problemas fonológicos y deletreo, fallos de elocuencia al leer, dificultades en actividades de designación, impedimentos en actividades de evocación fonológica operativa (reproducción de sílabas, palabras y pseudopalabras, etc.). Por tanto, estas revelaciones son consecuencia de una pérdida en el tratamiento de la información, principalmente fonológica, que se ubicaría en la categoría cognitiva. Igualmente, habrá una deficiencia en el procedimiento de conversión letra - sonido y errores fonológicos frecuentes.

Estas deficiencias en el procesamiento de la información son producidas por una disfunción de origen neurobiológico que alude a un trabajo anómalo en las áreas del cerebro que intervienen en el lenguaje (categoría biológica). Las diversas categorías están fusionadas por consecuencia del entorno social y la educación (ambiente). De los habituales descubrimientos facilitados por estos modelos y

enfoques surgen ciertas reflexiones referente a la dislexia, que frecuentemente son aceptadas por los expertos de este ámbito.

**Figura N° 1:** La dislexia como déficit fonológico



**Fuente:** Frith (1997), citado por Cuetos et al. (2012, p. 25).

Se puede decir que los sujetos que presentan dislexia manifiestan carencias en el desarrollo de la conciencia fonológica, lo que provoca dificultad para leer con fluidez. Desde esta perspectiva Cuetos et al. (2012), manifiestan que la dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura y escritura de germen neurobiológico, provocando en el sujeto deficiencias definidas para apropiarse y manejar las normas de relación letras-sonidos y escasa verbosidad en la evocación de vocablos por consecuencia de una falla global en el procesamiento fonológico. En algunos casos puede ser resultado de insuficiente motivación, falta de oportunidades, alteración emocional o déficit sensorial.



El término trastorno específico de aprendizaje es relevante puesto que indica que la dislexia sobreviene separada de otras habilidades en las que no tienen dificultades los disléxicos. Por tanto, se trata de una dificultad de aprendizaje que no perturba a otras áreas académicas, de ahí la denominación específica. También, es de origen neurobiológico, esta particularidad ha sido muy discutida y en la antigüedad fue rechazada por muchos pedagogos; impedía la oportunidad de cualquier mejoría por medio del procedimiento psicopedagógico.

En la actualidad, las oportunidades de examinar el cerebro en actividad y de analizar la operación cerebral en los procedimientos de lectura, han contribuido a la convicción científica sobre la dislexia. El sujeto disléxico posee una alteración en el cerebro, específicamente en las áreas en las que se procesan las palabras escritas y esa dificultad procede de anomalías en la madurez cerebral, presentes ya en el nacimiento del sujeto (Carrillo, 2012).

Concretamente, existen dos regiones en el hemisferio izquierdo vinculadas con el habla, que trabajan de modo distinto en los individuos con dislexia. El área temporal izquierda, responsable del reconocimiento de las letras y la región parietal, responsable de fusionar grafema (letra) con fonema (sonido). Se estima que entre más temprana es la intervención, más eficaz será; pero desafortunadamente esperamos a que el niño falle en la escuela para intervenir, lo ideal sería intervenir en el primer grado.

En este marco, Jiménez-Fernández et al. (2012), la concepción de dislexia más acogida es la planteada por la International Dyslexia Association (IDA) al definirla como una dificultad específica de aprendizaje de procedencia neurobiológica, caracterizada por problemas en el reconocimiento exacto y fluido de palabras; además surgen dificultades en escritura y ortografía. Se ha de pensar que los problemas presentados en la exactitud lectora, son lo que hasta hace poco se concebía de las personas disléxicas, pero los estudios desarrollados en idiomas

transparentes como el castellano, apuntan a que no sólo las fallas en la lectura son signos de dislexia, igualmente la escasa expresividad o fluidez determina los obstáculos de los disléxicos en la evocación de las palabras escritas.

Cabe señalar, que los indicadores disléxicos se revelan frecuentemente desde las primeras clases, durante la enseñanza primaria, cuando el niño debe confrontarse al aprendizaje del idioma escrito y a su práctica. Es el idioma escrito y su ortografía el que plantea barreras difíciles de superar. Por tanto, es conveniente el uso de metodologías didácticas, según las necesidades educativas del niño; sobre todo promoviendo una enseñanza que motive el logro de la lectoescritura.

Indistintamente de que los sujetos con dislexia hayan manifestado o no dificultades específicas o retardos de lenguaje, presentan problemas con ciertas competencias lingüísticas principalmente con las relativas con el proceso fonológico. Últimamente se dado un incremento de estudios con los cuales se ha conseguido demostrar que los sujetos disléxicos padecen deficiencias en las competencias para silabear y otros ejercicios fonológicos. También, presentan dificultades leves al articular y en actividades de denominación rápida (Furnes y Samuelson, 2011).

La dislexia es una dificultad específica del lenguaje que se revela como una complicación con relación a la asimilación de la lectoescritura, como resultado de retardos madurativos en escolares con un avance general, conforme con su edad cíclica o cronológica, con capacidades intelectuales relacionadas con la actividad lingüística (comprensión oral y vocabulario), en un entorno cultural y socioeconómico no definido (Rivas y Fernández, 2011). Se determina particularmente que es una dificultad para la adquisición de la lectoescritura; esto les sucede a escolares que van a la escuela regularmente, que tienen deseo por aprender a leer, que poseen inteligencia, que aprenden otras

materias, pero manifiestan dificultades para aprender a leer. Esa particularidad es importante puesto que nos permite comprender la dislexia y el sujeto disléxico.

Las dificultades de comprensión son comúnmente resultado de los problemas para reconocer palabras. La operación puede ser tan deficiente y frecuentemente van unidas a un cociente intelectual inferior. No obstante, puede existir, perturbaciones en la comprensión lectora. La separación que surge en medio de la actuación y comprensión lectora se evidencia en la hiperlexia, que es un síndrome que se particulariza por una lectura fluida, pero deficiente interpretación.

Considerando las características generales encontradas en las distintas definiciones, se puede decir que dislexia no es una enfermedad, sino más bien un trastorno específico en el aprendizaje de la lectoescritura, de procedencia neurobiológica que presentan algunos individuos para leer y escribir bien, como derivación de una falla en el procesamiento fonológico, sin haber una imposibilidad intelectual, sensorial o cualquier otro carácter que describa mejor dicho trastorno.

### Dislexia y cerebro

Los científicos siempre están realizando investigaciones para conocer más sobre la etiología, el diagnóstico temprano y las intervenciones más prácticas a la dislexia. Esta se vincula con una dificultad para aprender palabras escritas (ortografía) y el orden de los sonidos (fonología) del lenguaje. Uno de los procedimientos para comprender las causas de estas dificultades son los estudios realizados con neuroimágenes, que han analizado la fisiología y la actividad cerebral de los sujetos con y sin dislexia (IDA, 2016).

Estas investigaciones están ayudando a comprender mejor la función que juega el lenguaje en la dislexia, de tal forma que, puede proporcionar aclaraciones valiosas para la ejecución de tratamientos eficaces para la lectura y puede contribuir a determinar algunos factores genéticos que pudieran estar implicados en esta dificultad. Por ello, son indispensable las evaluaciones neurológicas en sujetos que manifiestan alteraciones lingüísticas. A la pregunta ¿qué regiones del cerebro intervienen en la lectura?, puesto que la lectura es una innovación cultural que nació después del desarrollo de la humanidad, no existe un solo espacio en el cerebro que sirva como medio para la actividad lectura. Por ello las regiones del cerebro que contribuyen en otras habilidades, tales como el lenguaje verbal o la identificación de objetos, no son concretas, sino que se redirigen para finalidades de lectura (Dehaene y Cohen, 2007).

Se puede decir que el estudio del cerebro es significativo en educación, principalmente en el proceso de instrucción de la lectoescritura. Para los maestros es muy importante saber sobre el cerebro y su nexo con la lectoescritura, porque de este modo podrán canalizar mejor su aprendizaje y ayudar a quienes manifiestan algún problema durante el proceso educativo; también, entender cómo la lectoescritura consolida el desarrollo cognitivo de los escolares.

Aprender a leer implica unir dos cúmulos de áreas del cerebro del niño: el sistema de exploración de elementos y el circuito del lenguaje. La adquisición de la lectura tiene tres etapas importantes: la gráfica, donde el escolar fotografía vocablos o palabras, la fonológica se origina cuando los estudiantes aprenden a decodificar grafemas en fonemas y la ortográfica, en esta fase el reconocimiento de la palabra se realiza de manera ligera y automática (Dehaene, 2009).

Los procedimientos para la adquisición de la lectura no son similares para todos los estudiantes o sujetos; también, los circuitos cerebrales cambian según la

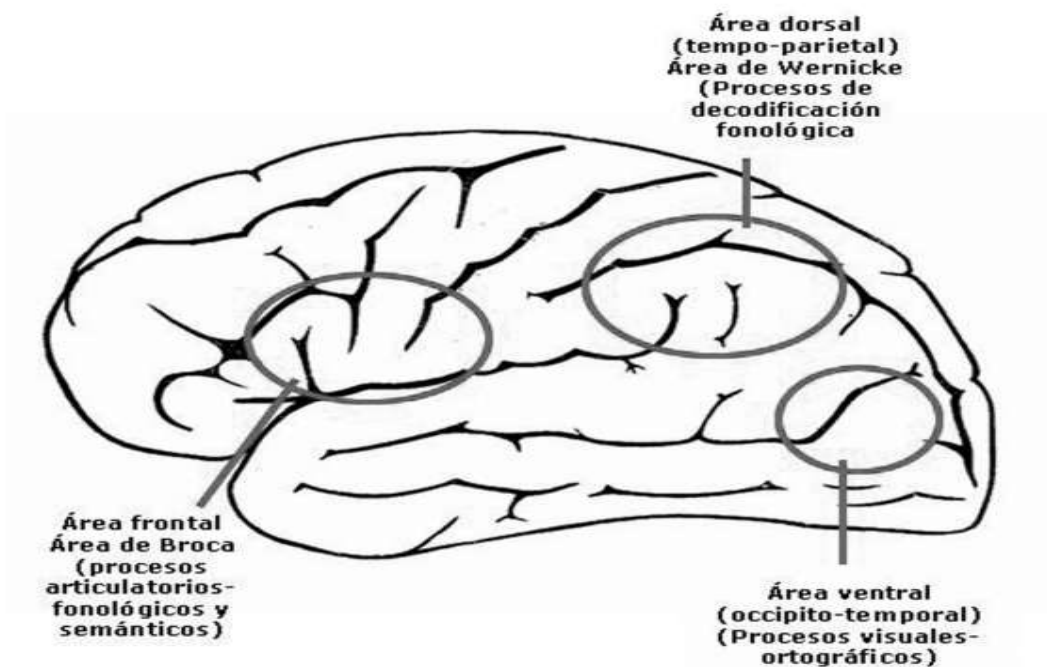
lengua. Cabe señalar que ciertos idiomas o lenguas vinculan un fonema (sonido) con un grafema (letra), como ocurre en español o en italiano; de estos se expresa que tienen una escritura transparente. En consecuencia, es fundamental hacer percibir que es más sencillo aprender un idioma transparente que uno opaco. El alumno que aprende un idioma opaco puede necesitar de otros circuitos cerebrales distintos a los que usa quien aprende un idioma transparente.

Según Price (2012), la actividad lectora circunscribe variados procesos cognitivos, dos de los cuales han sido de exclusivo interés para los científicos: hacer representaciones gráficas de grafemas-morfemas, en donde las combinaciones de letras se emparejan con los sonidos pertinentes, para decodificar los vocablos e identificar su forma visualmente y hacer representaciones gráficas (hacer mapas) de estos con la representación mental oportuna. Todos estos procesos nos ayudan a articular palabras y derivar significado. En conformidad con estos procesos cognitivos, las investigaciones en personas adultas y niños han indicado que la lectura tiene principio en una red de regiones en el hemisferio izquierdo.

Para Perfetti y Bolger (2004), citado por López-Escribano (2009), los estudios con procedimientos de neuroimagen cerebral posibilitan un enfoque claro del circuito lector que se ejecuta en el aprendizaje de la lectura. Esta estructura envolvería tres regiones cerebrales importantes, ubicadas en la parte izquierda, un área frontal (área de Broca), un área ventral (occipital-temporal) y un área dorsal (área de Wernicke). Estas tres regiones son las responsables de las situaciones claves de la lectura: procesos articulatorios, fonológicos y semánticos en la región frontal, procedimientos visuales y ortográficos en la región ventral; descodificación fonológica en la región dorsal.

Dada la complejidad del aprendizaje de la lectura, actúan diversos sistemas cerebrales sensorio-motores: memoria, atención, lenguaje, cognición y pensamiento. Por tanto, las disfunciones cerebrales pueden influir en el desarrollo de esta habilidad. Es importante examinar en los niños el funcionamiento de las áreas cerebrales responsables del aprendizaje de la lectura a edades tempranas. Los estudios sobre cómo el cerebro procesa la lectura han avanzado extraordinariamente y se han fusionado a los adelantos de la investigación en el ámbito psicoeducativo, para fortalecer el conocimiento de la lectura.

**Figura N° 2:** Áreas lectoras del cerebro.



**Fuente:** López-Escribano (2009, p. 67).

Cabe señalar, que el área de Broca, dirige nuestra habilidad de hablar y se activa siempre que leemos. Respecto a las otras dos áreas, Wernicke y giro angular, se desempeñan con el propósito de que se comprenda el orden de los fonemas frente a nuestra vista, interpretan los símbolos de la escritura, los fonemas, y los convierten a sonidos; igualmente, se entiende que el área ventral

conserva los vocablos completos, unidos por un fonema o significado semejante. De este modo, cuando se aprende a leer de pequeños o de adultos se estimula la estructura visual para reconocer los grafemas (letras) y la estructura del habla para evocar fonemas (sonidos) y entre los dos logran fijar correspondencias que nos posibilitan interpretar lo que percibimos y proporcionarle un significado.

### 2.3.1. Origen de la dislexia

El primero en referirse a la palabra dislexia fue el Dr. Berlín de Stuttgart (1872) la utilizó para explicar un problema de una persona con dislexia adquirida, dicho de otro modo, pérdida de la habilidad para leer producida por un traumatismo cerebral. Unos años más tarde, el Dr. Kussmaul (1877) utiliza la expresión ceguera a la palabra para nombrar a un adulto con afasia que había perdido la competencia lectora (Ochoa et al., 2016).

Según lo expuesto anteriormente se consideraban personas con dislexia aquellas que habían sufrido un accidente cerebrovascular, así como un traumatismo craneoencefálico o un tumor cerebral. Por tanto, hacían referencia a la dislexia adquirida características de los sujetos que habían logrado la destreza de leer, pero posteriormente se perdían por alguna de las causas antes mencionadas y a personas con afasia, que se debe a la incapacidad para comunicarse a través del habla, la escritura o mímica debido a lesiones cerebrales.

Es importante resaltar que Dejerine (1892), descubrió el daño causante de las dificultades de lectura en la parte media e inferior del lóbulo occipital izquierdo y en el lóbulo parietal, comprendiendo los nervios que unían estos dos lóbulos. Para este período la dislexia fue tratada como una inhabilidad particularmente neurológica ocasionada por una lesión cerebral, que hoy se designa dislexia adquirida. Aunque, hay otro tipo de dislexia que no es causada por una

inesperada lesión cerebral, como la explicada antes, sino que aparece durante el desarrollo del niño, esta se denomina dislexia evolutiva o del desarrollo (Vizcaíno et al., 2011).

Para diagnosticar la dislexia evolutiva era conveniente la colaboración de especialistas en psicología o pedagogía que estuviesen pendientes del desarrollo intelectual de los escolares (Rojas y Ruiz, 2014). Se manifiesta en el periodo de escolarización de los niños durante el aprendizaje de la lectoescritura; las señales más frecuentes son: dificultades para aprender las pautas de conversión letras en sonidos, las inversiones de letras, dificultades para segmentar y combinar sílabas, la omisión de letras en palabras o las reiteraciones e indecisiones o dudas persistentes al leer.

### 2.3.2. Clasificación de la dislexia

Al pasar las décadas, atendiendo las características más relevantes de la dislexia, ha sido conveniente diferenciar entre dislexia adquirida y dislexia del desarrollo o evolutiva. Por tanto, su diagnóstico y tratamiento debe ser llevado a cabo por profesionales que han recibido formación en el ámbito neurológico, psicológico, psicopedagógico, etc. Centrándose en los tipos que se acaban de mencionar, Cuetos (2010) clasifica la dislexia en: dislexia adquirida y dislexia del desarrollo o evolutiva.

#### 2.3.2.1. Dislexia adquirida

La dislexia adquirida se da como consecuencia de la presencia de dificultades de lectura en sujetos alfabetizados, que han sufrido traumatismos o lesiones neurológicas. Esta dislexia se puede dar durante el desarrollo del niño, es decir, que luego de haber nacido sin ninguna anomalía, puede sufrir un traumatismo cerebral, el cual afecta sus capacidades cognitivas, motrices y de comunicación,



siendo estos aspectos importantes en el logro y dominio de la lectoescritura (Ramírez, 2011).

Para descubrir algunas manifestaciones o indicadores de dislexia adquirida se observa si el infante manifiesta persistentes confusiones en la lectura, si discrimina o agrega grafemas en la escritura, si tiene problema para transcribir los textos del tablero, al igual que si presenta desacierto entre derecha e izquierda o tiene problemas para seguir indicaciones verbales. Todo esto provoca una baja autoestima en el alumno, que habitualmente se revela en sus problemas para integrarse con el resto de los estudiantes.

Cabe señalar, que el especialista indicado para diagnosticar la dislexia adquirida en niños es el neuropediatra, por tanto, no se debe categorizar al niño con este tipo de dislexia sino se le ha realizado una evaluación neurológica exhaustiva. A la dislexia adquirida le corresponde una clasificación según la intensidad del problema que presenta el sujeto, respecto al lenguaje o neurosensoriales. Autores como: Castejón y Navas (2013) y Carratalá (2015), coinciden en aceptar la clasificación de los subtipos de dislexia adquirida propuesto por Bryant y Bradley (1985), quienes la clasifican en: profunda, fonológica y superficial.

La dislexia profunda, provoca que se pierda la capacidad del análisis fonético y, por tanto, se es incapaz de leer palabras sin sentido, aunque se conocen palabras verdaderas. En la dislexia fonológica los sujetos cometen errores con los sonidos y se basan en la representación visual de las palabras. En la dislexia superficial, los sujetos tienen dificultades para recordar la forma visual de las palabras y su lectura queda dependiente del descubrimiento. Estas irregularidades pueden ser a causa de un fuerte golpe en la cabeza por una caída o accidente, lo que produce una fractura craneal, hematoma cerebral o daño en el sistema nervioso, dejando secuelas irreparables en el sujeto. Caso

inverso sucede con la dislexia evolutiva o del desarrollo, donde el niño manifiesta dificultades específicas en la lectura.

#### 2.3.2.2. Dislexia del desarrollo

El término dislexia del desarrollo o evolutiva, se utiliza para referirse a una dificultad específica y constante para lograr, de manera eficiente, las capacidades lectoras que posibiliten al alumno adquirir con regularidad aquellos aprendizajes ejercidos por un apoyo escrito. Particularmente, esta dificultad persiste en las tareas de lectura en mayor o menor grado y se halla vinculada con una perturbación en el neurodesarrollo (Lapuente, 2008). Se puede decir, que el término dislexia del desarrollo alude a aquellos escolares que muestran un nivel intelectual normal o superior con dificultades permanentes en el logro de competencias lectoras. La característica principal es la exactitud y facilidad para reconocer las palabras y escasas habilidades ortográficas y de deletreo.

La dislexia de desarrollo se considera un trastorno muy frecuente, no obstante, impresiona puesto que no tiene vinculación con las virtudes intelectuales del alumno, ni tampoco con factores emocionales o motivacionales. Se trata de un problema grave, persistente y específico para aprender el lenguaje escrito, origina complicaciones lectoras en la trayectoria del desarrollo de esta habilidad y no consigue establecerse en su totalidad en niños con un cociente intelectual dentro de la media (Defior y Serrano, 2012).

Es preciso señalar, que el niño con indicadores de dislexia del desarrollo se caracteriza por una conciencia fonológica pobre, una memoria verbal a corto plazo, escasa y una recuperación léxica lenta. Se da cuando el niño no ha sufrido ninguna lesión cerebral concreta. Jiménez (2012), clasifica los subtipos de dislexia del desarrollo en: “dislexia fonológica, dislexia de superficie y dislexia

mixta” (p. 38). Seguidamente se describen las características más importantes de los diferentes subtipos disléxicos propuestos por el autor.

Dislexia fonológica. Los niños que manifiestan esta perturbación se caracterizan por tener problemas e imposibilidades para leer pseudopalabras. La dificultad de estos niños o sujetos parece estar situada en los procedimientos de conversión letra- sonido (grafema-fonema) de la ruta fonológica; por ello, frecuentan usar fundamentalmente la ruta léxica para resarcir sus dificultades. Esto los lleva a cometer errores léxicos o derivativos.

Dislexia superficial. Los niños con este subtipo disléxico se caracterizan por tener dificultades en la ruta léxica, en otros términos, no poseen habilidad para leer palabras completas, sino que emplean forzosamente la descodificación fonológica para leer algún vocablo, bien sea que conozca o no. Lo más característico de estos niños en español, es el retraso lector, a causa del uso excesivo de la ruta subléxica; ellos silabea, regresan habitualmente en el proceso de lectura, además, carecen de ritmo a la hora de leer y no atienden los signos de puntuación.

Dislexia mixta. Los niños catalogados con este subtipo disléxico son aquellos que comparten aspectos de dislexia fonológica y dislexia superficial.

Finalmente, se puede expresar, que tanto la dislexia adquirida, como la del desarrollo o evolutiva se clasifican en subtipos, las características de estos subtipos dependen de la intensidad o gravedad de los problemas que manifiesten los escolares en los procedimientos de lectoescritura. También es importante tener presente que algunos sujetos comparten indicadores de los diversos subtipos disléxicos, por lo que es necesaria una evaluación especializada exhaustiva para determinar a profundidad el tipo de dislexia.

### 2.3.3. Causas de la dislexia

Los estudios científicos de las probables etiologías de las dificultades lectoescritoras han originado considerables argumentos sobre su origen. Nos hallamos con aportes de diversos ámbitos: neurología, biología y psicología. En este sentido, los factores neurológicos hacen referencia a las potenciales regiones específicas del cerebro para el proceso lector, los genéticos, a que la dislexia se debe a un alto porcentaje de origen familiar, los factores psicológicos, a que la actitud lectora del niño es consecuencia de las deficiencias cognitivas que manifieste, además, intervienen otros componentes como los socioeconómicos y los pedagógicos, que hacen referencia a las metodologías didácticas para la enseñanza de la lectoescritura (Rivas y López, 2015).

El retardo en la adquisición de la lectura puede corresponder a variados factores, desde neurológicos hasta caracteres de intercomunicación docente – alumno en el proceso de enseñanza. Begoña (2007), expone diversas teorías que, aunque su fundamentación se sitúe en décadas pasadas, se consideran aún vigentes, manifestando de esta manera el estado de estudios en este ámbito.

#### 2.3.3.1. Enfoque neurológico sensorial

Este enfoque enfatiza en que la procedencia de la dislexia del desarrollo se debe a un posible déficit en los procesos de tipo periférico e iniciales del procesamiento de la información. Entre las hipótesis que se describen a continuación están: déficit en el procesamiento visual y auditivo, dominancia cerebral y lateralidad, déficit en la automatización de la lectura y déficit sensoriomotor.

Déficit en el procesamiento visual. La lectura demanda del procesamiento de las letras. Es coherente imaginar que algunos problemas visuales podrían ser responsables de la dislexia. La lectura es una competencia difícil o compleja indispensable en el entorno social como medio para comunicarse y aprender, que se consigue y ejercita en los primeros años de escolaridad; exige el buen funcionamiento de componentes cognitivos, sensoriales y lingüísticos presentes desde que se nace (Martín y Vecilla, 2010).

Los problemas del procesamiento visual no únicamente perturban el modo en la que los escolares aprenden a leer. Igualmente afectan las capacidades para realizar tareas corrientes, por ejemplo, separar objetos del mismo color o jugar. Los problemas del procesamiento visual pueden provocar en el niño dificultades con las relaciones interpersonales, baja autoestima, frustración y aislamiento; es importante que las familias y los docentes colaboren mutuamente para ayudar al niño a superar tales dificultades a través de intervenciones terapéuticas especializadas.

Déficit en el procesamiento auditivo. Esta teoría señala que las dificultades de análisis fonológico que presentan los disléxicos en la actividad lectora, tienen su origen en el procesamiento temporal deficiente. En la actualidad los científicos se han dedicado a identificar el germen de este déficit y han señalado que la dislexia se debe a problemas en los procesos perceptivos de la sonoridad del habla. En este sentido, Vandermosten et al. (2011), analizaron la percepción de 32 escolares disléxicos, determinaron que aproximadamente el 64% de los sujetos revelan dificultades en la percepción de consonantes oclusivas (cierre total del paso del aire) ejemplo: bilabiales (p-d), dentales (t-d) y velares (k-g).

Los sujetos con indicadores disléxicos manifiestan un retardo gradual del desarrollo de la comprensión del habla durante los primeros años de escolaridad. No obstante, los sujetos sin dificultad lectora desarrollan las

competencias fonológicas básicas para descifrar el habla (los sonidos, el punto y el modo de articulación), pero los disléxicos sólo mejoran básicamente en distinguir el punto de articulación (lugar del tracto vocal donde se produce la articulación), además, manifiestan dificultad con el ritmo al leer (Ortiz et al., 2008).

Los niños con déficit en el procesamiento auditivo, frecuentemente manifiestan al menos algunas de las siguientes señales: presentan dificultades para seguir indicaciones orales, principalmente aquellas que engloban diversos pasos para su ejecución, tienen dificultades para leer y deletrear, lo cual demanda habilidad para procesar e interpretar los fonemas, manifiestan problemas para recordar los detalles de lo que fue leído o escuchado, etc.

Dominancia cerebral y lateralidad. La hipótesis de la indecisión hemisférica de Orton fue una de las principales interpretaciones que asignaron, en la década de los veinte, a las dificultades para adquirir el lenguaje y la lectura (Portellano, 2009). Lo descrito faculta plantear una interrogante ¿por qué muchos estudiantes de educación primaria manifiestan problemas con la lectoescritura? Es probable que estos escolares manifiesten impedimentos en el desarrollo de la lateralidad, la cual es una de las importantes revelaciones del dominio cerebral, principalmente para el lenguaje oral.

El perfeccionamiento de la lateralidad se posiciona entre los 5 y 10 años, a partir de estas edades los sujetos inician a utilizar una parte del cuerpo (derecha o izquierda) para ejecutar en su mayoría las actividades motrices. Un hemisferio del cerebro se convierte en dominante, en tanto, el otro en subdominante, cada uno con sus características determinadas (Cañamero de León, 2013).

La lateralidad conlleva el establecimiento de una parte corporal (derecha o izquierda) en la ejecución de la mayor parte de las actividades, se funda en

cuatro partes significativas del cuerpo humano: mano, pies, ojo y oído. Supone que los niños puedan tener unos de los componentes corporales más claros, favoreciendo de esta manera la orientación espacial y el dominio del esquema corporal que son tan relevantes en el aprendizaje de la lectura. Cuando se evidencia un cruzamiento en el dominio lateral visual entre la tarea sensorial y la motora, el procedimiento visual pierde efectividad reduciendo la rapidez y la eficacia lectora. Existe un estrecho vínculo de la mano, dominante para la escritura, lateralización cerebral del lenguaje escrito, rendimiento en la lectura y comprensión lectora (Guardado, 2013; Ferré et al., 2016).

Los sujetos que manifiesten alguna variación en el desarrollo de su lateralidad frecuentemente llevan ligadas dificultades de organización visoespacial y del lenguaje. La mayor cantidad de casos disléxicos se da en alumnos que no poseen un dominio lateral específico. Ciertos estudios empíricos que han conseguido especial importancia, últimamente, han sido realizados con métodos de resonancia magnética funcional, ya que posibilitan observar la actividad en las diversas regiones cerebrales, al percibir estímulos orales o escritos (Ramírez, 2011).

Déficit de automatización. Está vinculado con el procesamiento fonológico y con problemas de acceso a la palabra escrita. Los sujetos con dislexia manifiestan problemas de fluidez lectora, obstáculos en el perfeccionamiento de la conciencia fonológica o cualquier destreza, que por medio del entrenamiento debiera volverse automática. Van Daal y Van der Leij (1999), la automaticidad es un rasgo fundamental en la lectura competente, dado que aprender a leer de manera experta puede entenderse como aprender automatizar las competencias de reconocimiento de palabras escritas (Jiménez, 2012).

Es preciso señalar que el enfoque elemental de la conciencia fonológica podría explicarse como una actividad ordenada, donde debe darse un eficiente

procesamiento de los componentes fonémicos de la palabra (fonemas) y conservar esa información en la memoria a corto plazo. La conciencia fonológica es una habilidad que posibilita reconocer y utilizar los sonidos del lenguaje verbal, además, es la base para el aprendizaje de la lectura.

Déficit sensoriomotor. Las personas disléxicas manifiestan una gran variedad de problemas (fonológicos, visuales, auditivos, motrices, etc.), lo que ha encaminado a estudiar si existe un déficit sensoriomotor más global que puede describir dichas manifestaciones. En este marco, Ramus (2003), citado por Begoña (2007), considera que una gran parte de las investigaciones hechas sobre el tema, se han basado en un solo campo (visual, motor o auditivo), quedando abierta la posibilidad a diversas explicaciones; el síndrome sensoriomotor general sería un ente distinto que podría manifestarse en ciertos disléxicos como un carácter más, pero no representar un carácter típico de la dislexia del desarrollo.

Después de haber expuesto las diversas teorías relacionadas con el enfoque neurológico sensorial de la dislexia, se determina que los problemas de lateralidad en los niños generan dificultades en la lectura, que las deficiencias en el procesamiento visual provocan frustraciones, baja autoestima y desinterés por la lectura, los problemas en el procesamiento auditivo dificultan reconocer los sonidos del habla, un pobre progreso de la conciencia fonológica impide la automatización de la lectura y que el déficit sensoriomotor es característico en algunos disléxicos.

#### 2.3.3.2. Enfoque cognitivo

Este enfoque intenta señalar los procesos que están trastornados y que son esenciales para adquirir la capacidad lectora, entre las teorías que se



desarrollan a continuación están: dificultades en la memoria de trabajo, dificultades fonológicas o lingüísticas y déficit en la velocidad de denominación.

Dificultades en la memoria de trabajo. Esta estructura de memoria tiene un espacio limitado y la duración de la información es temporal, pero superior que la memoria sensorial que dura alrededor de 20 segundos aproximadamente. Es un depósito transitorio y de codificación breve, donde la información es examinada, descifrada y ordenada para posteriormente almacenarla en la memoria secundaria (Marrón y Morales, 2012). La memoria operativa es fundamental para las tareas de comprensión lectora, puesto que facilita conservar la información ya procesada en un corto tiempo, en tanto se realiza el tratamiento de la nueva información que va ingresando a este almacén, se relaciona con conocimientos anteriormente almacenados en la memoria a largo plazo.

Dificultades fonológicas o lingüísticas. Esta hipótesis sustenta, de manera muy general, que la dislexia evolutiva se debe a un déficit fonológico como elemento propio del lenguaje que se encarga del tratamiento de los fonemas del habla (Defior y Serrano, 2011). Cabe decir, que la conciencia fonológica es una habilidad fundamental para procesar el lenguaje oral y escrito, el estímulo de esta habilidad permite jugar con los fonemas que componen los vocablos verbales, de este modo, se fomenta el aprendizaje de la lectoescritura. Implica habilidades de reconocer y manejar de modo intencional los vocablos que integran las frases u oraciones, las sílabas que integran las expresiones y el manejo de los componentes más pequeños del habla, los fonemas.

López - Escribano (2009), manifiesta que el dominio de los fonemas y grafemas del idioma español posibilita que los escolares desarrollen los diversos niveles de conciencia fonológicas, así se ha probado en investigaciones longitudinales y de correspondencia ejecutadas en distintos idiomas. Recientemente, se están estudiando los aspectos semánticos (significado de las palabras), sintácticos

(formas en que se combinan las palabras), y morfológicos (estructura interna de las palabras) y su influencia en el proceso fonológico.

Déficit en la velocidad de denominación. La rapidez de nombrado y la conciencia fonológica son los más importantes indicios de la lectura, principalmente en ortografías transparentes como el español. No obstante, los niños con indicadores disléxicos manifiestan dificultades en la denominación de palabras, problemas para evocar palabras ante la exposición de un estímulo verbal. De este modo, las faltas en las que pueden incurrir al leer pueden ser cambiables: vacilaciones, adiciones, omisiones, repeticiones, sustituciones, etc. (Gómez-Velázquez et al., 2010).

Cabe señalar, que recientemente algunos científicos han indicado que los problemas en la velocidad de nombrado y los impedimentos en las facultades fonológicas representan los déficits principales de la dislexia evolutiva o del desarrollo. Además, señalan que existen evidencias de la relevancia de la velocidad de denominación en el avance de la lectura, se pide a los sujetos nombrar letras, dibujos, números o colores de manera rápida y se toma el tiempo total para nombrarlo. Las perturbaciones que se manifiesten en las tareas de denominación entorpecen la calidad de las representaciones ortográficas y fonológicas que son esenciales para la lectura.

En conclusión, el progreso o adelanto de las competencias fonológica permite al niño deletrear y asociar la correspondencia grafema-fonema, lectura de sílabas palabra y oraciones. Para trabajar esta habilidad existen los siguientes métodos: el sintético que parte de los elementos básicos del idioma (grafemas, fonemas u sílabas) para luego formar palabras, frases y oraciones; el método analítico parte de los elementos generales de la lengua (palabras, frases u oraciones) para luego reconocer las unidades básicas que la componen.

#### 2.3.4. Características de un niño disléxico

Son muchas las características que se podrían considerar propias de un niño con indicadores disléxicos y que a su vez están relacionadas con la disgrafía y discalculia. Atendiendo a estos factores hay que darle mayor importancia a la enseñanza primaria (escolares en edades entre los 6 y los 9 años) debido a que es la etapa que comprende los primeros años de escolaridad (alrededor de 4° grado); es una etapa esencial para los escolares con este problema ya que se debe prestar especial atención a la adquisición de las habilidades instrumentales básicas (lectura, escritura, cálculo) que deben ser manejadas con cierta destreza (Teruel y Latorre, 2014).

Los niños con indicadores disléxicos manifiestan una insuficiente expresión verbal y problemas para aprender palabras no familiares, especialmente aquellas de cuatro o más sílabas (polisílabas) y las fonéticamente complejas. El rendimiento escolar en las áreas lingüísticas, generalmente, es bajo, pero si se ofrece explicación de las tareas a realizar de manera verbal se logran mejores resultados en el aprendizaje que por medio de la lectoescritura. En la lectura, los desórdenes se originan principalmente en los grafemas que poseen cierto parecido morfológico o fonético, ejemplo: en vocales manuscritas “a” y “o”, en las vocales impresas “a” y “e”, abierta “u” y a nivel fonético “o”. Con gran frecuencia se originan errores entre grafemas que gráficamente guardan similitud, específicamente en letras imprenta, tales como: d/b; d/p; g/p; p/q (Teruel y Latorre, 2014).

Las dificultades características dentro de la lectura, en el niño disléxico radican en su falta de ritmo al leer, manifiesta preferencia por la lectura en voz baja para corregir, pero no lo logra e incrementa lentitud al proceso lector en algunas ocasiones, no respeta los signos de puntuación, debido a la escasa

sincronización de la respiración con la lectura, pierde la secuencia de lo que lee al levantar la vista del texto, lo que provoca volver a leer la misma línea.

Según Marrodan (2006), citado por Fuiza y Fernández (2014), expresan que aún no se ha descubierto una señal biológica exclusiva para la dislexia; no obstante, el hemisferio izquierdo responsable del procesamiento lingüístico en los sujetos disléxicos es inferior al de los no disléxicos; existe una diferencia entre dislexia adquirida, que es producida por una lesión cerebral y una dislexia evolutiva, que es producida por falta de madurez, aludiéndose esta última a aquellos niños que no logran en los primeros años de escolaridad las habilidades de lectura y escritura, las cuales se consideran competencias básicas para el aprendizaje.

Conviene resaltar, que los descubrimientos de las deficiencias cognitivas en personas disléxicas son más evidentes y convincentes desde el plano cognoscitivo-psicolingüístico que a partir del neurológico, en definitiva, la aproximación hacia la dislexia es principalmente de índole operativo. Las características disléxicas que presentan los estudiantes en los primeros años de escolaridad son diversas, por tanto, representan una alerta para el docente y la familia, se deben apoyar en un diagnóstico especializado que permita determinar las causas, para posteriormente realizar las intervenciones basadas en planes o programas de rehabilitación adaptados a las necesidades individuales o grupales de los alumnos, también es importante realizar una evaluación inicial, procesual y final en el periodo del tratamiento de la dislexia.

El niño disléxico en educación básica o elemental manifiesta diversos rasgos de los cuales se pueden describir: omite grafemas en un vocablo, posee dificultad para pronunciar palabras, sustituye sílabas al leer, es lento al realizar sus tareas escolares, confunde el orden de los grafemas dentro de los vocablos, su motricidad es pobre, presenta dificultad para diferenciar derecha- izquierda, evita leer en voz alta, altera grafemas, sílabas o palabras, reemplaza un vocablo por

otro que comienza por el mismo grafema, silabea y se pierde de la línea en la lectura, tiene dificultad para identificar los sonidos correspondientes a cada letra, en algunos casos se evidencia escritura en espejo (Fuiza y Fernández, 2014).

Atendiendo lo antes expuesto, cabe indicar que las personas disléxicas presentan dificultades importantes a nivel de la conciencia fonológica y en la relación entre grafemas y fonemas, es decir presentan dificultades en el proceso en el que el lenguaje hablado se transforma en letras y sonidos. Por esta razón, la lectura difícilmente se convierte en un proceso automático, en cambio es una actividad lenta y que demanda esfuerzo. Todo niño disléxico requiere una ayuda terapéutica; el proceso de intervención debe ser correctivo e intensivo, a ser viable antes de finalizar el primer grado de educación primaria.

#### 2.3.5. Diagnóstico de la dislexia

Según la última edición en castellano del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR, First et al. (2002), expresan que, la dislexia se diagnostica a partir del rendimiento lector que se sitúa de manera sustancial por abajo del pretendido en cuanto a la edad cíclica, cociente intelectual y nivel de estudios del sujeto, estando la exactitud, velocidad o interpretación de la lectura valoradas por medio de tests estandarizados en forma individual (Defior y Serrano, 2012). La heterogeneidad en la dislexia implica que no debiera haber un único esquema diagnóstico para los niños que la presentan, lo que implica la necesidad de flexibilidad en el planteamiento de su evaluación.

En el mercado existen diversas pruebas estandarizadas que evalúan la competencia lectora y que son utilizadas en el diagnóstico de la dislexia, diseñadas para evaluar los procesos y sub-procesos cognitivos que intervienen en la dislexia de forma específica el planteamiento de la valoración requiere, en principio, esclarecer qué procesos están afectados. Defior y Serrano (2012),

exponen los principales problemas y las formas que serán evaluados en sujetos disléxicos, seguidamente se describen:

- Reconocimiento de palabras: Se trata de evaluar el uso de los procedimientos ortográficos y fonológicos. El procedimiento ortográfico se evalúa con pruebas de lectura de vocablos con periodos de tiempo limitado de exposición, lectura de palabras no familiares, pruebas de elección entre palabras reales y pseudohomófonos (bicicleta–vizicleta) y reconocimiento de patrones ortográficos. Por su parte, el procedimiento fonológico se evalúa con pruebas de lecturas de palabras, pseudopalabras o palabras de baja frecuencia (poca concurrencia), pruebas de elección entre pseudopalabras (palabra que no tiene significado) y pseudohomófonos (palabra inventada que tiene el mismo sonido que una palabra real) y análisis de errores fonológicos, semánticos, visuales, sustituciones, omisiones, adiciones, etc.

Además, para evaluar los problemas fonológicos se utilizan pruebas de conciencia fonológica en sus distintos niveles (silábico, intrasilábico y fonémico); memoria operativa, nombrado rápido de elementos y repetición de palabras y pseudopalabras. En el caso de niños disléxicos cuya lengua materna es un sistema transparente (como el caso del español), esto podría ser distinto, ya que sus dificultades con el alfabeto no son tan graves. Dada la simpleza de la relación grafema-fonema en las lenguas transparentes y la ausencia de palabras irregulares, los niños disléxicos demuestran una precisión lectora aceptable (Cuetos, 2010). Lo que caracteriza a estos niños, más que el número de errores al leer, es la falta de fluidez lectora; su lectura, aunque relativamente correcta, es exageradamente lenta, especialmente cuando leen palabras largas, ya que tienen que decodificar más veces letras y sonidos.

- **Fluidez y expresividad lectora:** Se evalúa con la lectura de textos de distintos grados de dificultad, también con la observación y registro de la conducta del lector: delecteo, fonología, dudas, lentitud, entonación, omisiones, adivinar, etc. Para lograr una lectura fluida es indispensable, en principio aprender y dominar la decodificación de las letras; con la práctica lectora se va progresando hacia la automaticidad debido a la experiencia reiterada con los textos escritos (Gómez et al., 2011).
- **Escritura:** Su valoración debe incluir pruebas de escrituras de palabras, pseudopalabras y no palabras que incluyan que las diversas complejidades y grupos consonánticos, también se debe evaluar la escritura de frases y las habilidades de copia. Es esencial que el niño desarrolle habilidades metalingüísticas, incluida la conciencia fonológica, para iniciar el proceso de alfabetización (Casas et al., 2015). Cuando la correspondencia grafema-fonema es entendida, el sujeto ha aprendido el principio alfabético, que es fundamental para la lectoescritura, por tanto, tales habilidades se harán automáticas de manera gradual con la estimulación fonológica.
- **Percepción auditiva:** Existen diferentes pruebas, entre las que se encuentran el paradigma de habla sintética o flexiva ba-da, actividades de juicio de orden temporal, tareas de repetición y discriminación de palabras, nivel de entonación, distinguir sílabas, reproducción decisiva de los sonidos, etc. Los estudios han revelado que los sujetos disléxicos manifiestan problemas en el procesamiento de los sonidos del habla. Las deficiencias en el procesamiento del código sonoro esencial para percibir el compás rítmico del habla influyen en el incremento de habilidades fonológicas y la consecución de la lectura (Goswami et al., 2011).
- **Percepción visual:** Para evaluarla se utilizan tareas de habilidad visual, señalar diferencias entre objetos, imágenes, etc., distinguir diversas

velocidades, captación de movimientos, control de convergencia binocular, estrés visual, etc. Los sujetos con dislexia limitadamente pueden reconocer visualmente los signos gráficos que de manera repartida y detallada se presentan, en un vocablo; pero aún es debatida la exposición de estos problemas a partir del procesamiento visual como probable motivo de la insuficiente lectura que adquieren estos estudiantes, pese a existir un entorno educativo favorable para el aprendizaje (Carballo, 2012).

- Atención: Se evalúa de manera fundamental con actividades de búsqueda visual y tarea de interferencia semántica. Los escolares que están ejercitándose en la lectura, la interferencia semántica se incrementa hasta alcanzar los 7 años. En este sentido el test atencional stroop se utiliza para evaluar la destreza para organizar información de tipo verbal del medio y responder de manera selectiva a esa información; no obstante, la interferencia semántica no puede ocurrir sin habilidad lectora, su desarrollo en los primeros años de escolaridad, parece garantizar el mejoramiento lector (Protopapas et al., 2007).
- Problemas motores: También se han señalado problemas motores en la dislexia que estarían relacionados con un déficit a nivel cerebeloso. Para evaluarlos se utilizan test de equilibrio, fusión de los dedos pulgar-índice, golpes con los dedos de las manos, enhebrar piezas pequeñas, etc. Nicolson et al. (2006), citado por Jiménez (2012), expresa que las carencias encontradas en el cerebelo originaban dificultades motoras que afectaban la adquisición de habilidades de control articular y de fluidez lectora, destacándose entonces la relación entre las deficiencias cerebrales, dificultades motoras y fluidez lectora.
- Metacognición: Se ha señalado que los disléxicos tienen poco conocimiento de sus deficiencias lectoras, en vista que leen a la misma rapidez sin importar



la simplicidad o complicación del texto. Para evaluar estas habilidades de metacognición se ha utilizado la técnica de la ventana móvil. La cual consiste básicamente, que el estudiante por medio de un ordenador, proporcionándole palabra a palabra, el tiempo es controlado pulsando una tecla (Defior y Serrano, 2012). Generalmente la dislexia debe considerarse como una falta de habilidad para actividades relacionadas con lectoescritura, que provoca mayor esfuerzo del normal y que requiere de diversos métodos de enseñanza para poder superarla, sin percibirla como una desventaja y destacando siempre, otras habilidades académicas del sujeto.

El aprendizaje de la lectoescritura ha adquirido relevancia, por esta razón, es necesario que los padres de familia y docentes se tomen en serio las dificultades que manifiestan los niños, que exista un conocimiento apoyado en las posibles causas de la dislexia. No se puede seguir desarrollando diagnósticos tardíos y sin herramientas apropiadas, dejando a la suerte el rendimiento y la acomodación escolar de los niños con síntomas disléxicos. Desde una valoración consecuente, el descubrimiento de la dislexia debe encaminarse a procedimientos neuropsicológicos y psicolingüísticos para poder evaluar simultáneamente la lectoescritura y las dificultades implicadas, para conseguir de este modo una valoración de destrezas habituales, por medio de test regulados y una valoración de competencias específicas o de observación de actividades de lectoescritura mediante test orientados a criterios (Rivas y Fernández, 2011).

Así mismo, en el proceso de evaluación neuropsicológica sugiere en principio, ha de formalizarse una conversación, en la que se recolectaran todos aquellos antecedentes de utilidad para elaborar el historial gradual del niño (desarrollo prenatal, natal y postnatal), pedagógica (informe escolar, metodologías de aprendizaje, cambios de escuela etc.), clínica (padecimientos, dificultades físicas) y social (estructura familiar, historiales con problemas de aprendizaje en

la familia, etc.) (Fuiza y Fernández, 2014). Cabe señalar, que la evaluación neuropsicológica se enfoca a percibir las habilidades que posee el sujeto y cuales están afectadas, pero no a detectar un posible traumatismo o lesión cerebral, básicamente conlleva la recolección de información de historia evolutiva, médica, educativa y social del sujeto.

En cuanto a la evaluación psicolingüística es oportuno llevar a cabo el paradigma de Seymour y MacGregor (1984), que implica la evaluación de diferentes actividades. Las tareas de articulación envuelven palabras de extensión corta (de tres a ocho letras), distribuidas por igual según su frecuencia y divididas en términos precisos e imprecisos. También se agregan un conjunto de palabras sin significado (pseudopalabras) y vocablos en representación de adverbios, pronombres y preposiciones, con baja y alta repetición que frecuentemente se leen en los escritos. La actividad se fundamenta en leer diferentes expresiones mostradas de manera escrita (Fuiza y Fernández, 2014).

Al valorar las actividades de selección racional se eligen vocablos de alta y baja constancia y pseudopalabras, se les muestra de manera visual y auditiva, el sujeto debe decir si son o no palabras. Los ejercicios de discriminación semántica radican en crear clases representativas (familia, frutas, objetos, animales, etc.) que encierran diversas expresiones; los vocablos se muestran de manera visual y auditiva, al sujeto le corresponde expresar a qué clase semántica corresponde cada expresión. En los ejercicios de proceso visual se necesita que lea los vocablos de baja y alta constancia presentados por escrito de modo horizontal y vertical.

Según Carrillo y Marín (1996), citado por Martínez y Rodríguez (2017), afirman que del plano psicolingüístico “deriva los planteamientos de la teoría cognitiva del tratamiento de la información, y entiende el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso secuencial de la información grafo léxica propia del lenguaje

escrito” (p. 23). El propósito de esta teoría es conocer qué etapa del procesamiento lingüístico (fonológicos, semánticos, grafémicos y ortográficos) están deficientes y pueden describir los trastornos de lectura y escritura. Los procesos semánticos apuntan a la percepción del significado de vocablos, oraciones y escritos, los fonológicos implican la habilidad para interpretar la correspondencia grafema–fonema, los grafémicos se relacionan con la identificación e interacción de los grafemas y su correlación con la estructura fonológica y los ortográficos aluden a la interpretación y uso correcto de las reglas para escribir palabras.

La valoración o evaluación de la dislexia desde el ámbito psicolingüístico permite identificar los defectos en el procesamiento de la información causantes del problema lecto-escritor. Básicamente implica la realización de tareas de vocalización, de decisión léxica, de decisión semántica y de procesamiento visual; además de la aplicación de pruebas psicométricas que permiten determinar dificultades en los procesos lectores.

#### 2.4. La dislexia respecto a la lectura

Una de las habilidades básicas en la formación académica de los niños es el desarrollo de la lectura, habilidad que consiste en comprender, por medio de la vista, el valor fonético de un conjunto de grafemas, ya sea de modo mental o en voz alta; esta tarea se caracteriza por la traducción de signos o letras en palabras y oraciones con significado, decodificada la letra se procede a reproducirla. A la interrogante ¿qué es leer? Solé (2002), citado por Matesanz (2012), la lectura es un proceso de intercomunicación entre el lector y el escrito, enfatizando, que el lector pretende, mediante el texto, conseguir unas finalidades las cuales dirigen su lectura.

De esta declaración, se deriva el acto de que cada lector, de acuerdo a las metas propuestas, hará una apreciación distinta del escrito y será él quien realice su propia interpretación o producción del texto, considerando sus propósitos, beneficios, sus saberes previos, etc. Es conveniente, que los niños desde edades bajas adquieran el hábito de leer. Actualmente, los alumnos con la evolución de nuevos recursos tecnológicos, regularmente no acostumbran adoptar la práctica de la lectura, por esta razón, las familias y las escuelas se ven en la necesidad de realizar mayores esfuerzos para fomentar el hábito por la lectura en los estudiantes.

El desarrollo lector ha sido y sigue siendo un reto para los investigadores en diversas disciplinas como: Psicología Cognitiva, Psicolingüística, Inteligencia Artificial y Didáctica de la Lengua y todas han ido ayudando, por una parte, a interpretar esta acción considerablemente compleja en la que actúan muchos procedimientos lingüísticos y cognitivos, desde la representación visual de los grafemas hasta la elaboración total del significado de los vocablos (Suarez et al., 2010).

Cabe señalar, que la lectura es un proceso dinámico e instructivo de la comprensión del texto. Es dinámico, debido a que se deben realizar un conjunto de acciones y procedimientos mentales para procesar el mensaje que se recibe del texto, es instructivo, porque las acciones y procedimientos puestos en práctica posibilitan construir el significado del escrito y establecer un nuevo mensaje por medio de la intercomunicación entre el mensaje adquirido y las ideas previas del lector. Instruir la lectura desde el plano educativo supone que los niños han de entender para qué se utiliza el lenguaje escrito y lo indispensable que es para relacionarse con sus semejantes. Rienda (2012) alude: para que la lectura sea de carácter enriquecedor se ha de proveer al niño de un entorno que lo estimule e incite a leer, tanto en el plano escolar como en el hogar.

La estimulación logra relevancia mediante el proceso de aprendizaje en el hogar y la escuela. La estimulación o motivación por la lectura es vista como la inclinación o interés del alumno por la lectura, el deleite por los sitios consignados a ella, no percibida como una tarea forzosa y la apreciación positiva acerca de los libros. Aun así, hay que tener en cuenta que la adquisición de la lectura es un procedimiento largo que no termina cuando el individuo consigue descifrar el texto, ya que leer implica más que reconocer las letras y las palabras de las que se compone el texto.

#### 2.4.1. Etapas de la adquisición de la lectura

No se podrán interpretar las dificultades que manifiestan los estudiantes, si no se conoce cómo se alcanza el aprendizaje de la lectura. Éste se efectúa por fases o etapas que incluye el desarrollo de diversas habilidades de identificación de las palabras escritas. Iglesias (2016) afirma que Cuetos et al. (2010) y García Sánchez (2014) concuerdan en aceptar el paradigma de aprendizaje de la lectura planteado por Frith (1985). Esta investigadora en psicóloga cognitiva sostiene que para que los sujetos lleguen a ser lectores hábiles deben superar tres etapas en el ejercitamiento de la lectura: logográfica, alfabética y ortográfica. Seguidamente se exponen las etapas con sus características más relevantes:

- La etapa logográfica: En esta etapa el niño ejercita el reconocimiento de palabras escritas por su aspecto gráfico, de manera parecida a como son identificadas las imágenes, reconocer un símbolo comercial, ejemplo: Coca-Cola. Del mismo modo, pueden aprender a identificar su propio nombre escrito y ciertos vocablos muy familiares. No obstante, la adquisición de la lectura, se principia en la etapa alfabética.
- La etapa alfabética: Se caracteriza por ser más difícil, los niños deben aprender la relación entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos). A partir de

allí empiezan a entender el código alfabético y ejercitan la conciencia fonológica. Del mismo modo, aprenden comprender el orden en el que surgen los fonemas; dos palabras pueden poseer los mismos grafemas y fonemas, sin embargo, en diferente orden, por tanto, serán palabras con distintos significados: /los/, /sol/. Para los estudiantes en consecuencia resulta una etapa dificultosa, es en esta etapa donde se producen las dificultades esenciales en la apropiación de la lectura en sujetos con dislexia.

- La etapa ortográfica: Cuando el niño entra en la etapa ortográfica se puede decir que ya posee cierta experiencia con la lectura. En esta etapa es capaz de identificar cada uno de los grafemas que forman una determinada palabra, de este modo, detectan inmediatamente si existe cierto error ortográfico en la palabra escrita. En esta etapa el niño va perfeccionando y automatizando su lectura a medida que lee las palabras varias veces, por tanto, irá creando una representación léxica de esas palabras.

Se está de acuerdo con (Cuetos, 2010), al considerar que los buenos lectores se caracterizan por identificar sin dificultad buena cantidad de palabras escritas, al leer frecuentemente una palabra se crea un registro en la memoria donde se almacena su representación ortográfica y su significado. Si bien los niños no logran superar la fase ortográfica, eso no les imposibilita que puedan leer, pero su lectura será más pausada, y esto implica un obstáculo en el discernimiento por ocupar la memoria operativa por más tiempo del normal, negando la ejecución de los procedimientos generales. Por tanto, se recomienda que los docentes darle tiempo al niño para que puede realizar la descodificación de las palabras y ejercitarlo diariamente en tareas de la lectura para que se perfeccione la conciencia fonológica.

En definitiva, la adquisición de la lectura en educación primaria el sujeto experimenta tres etapas básicas: la logográfica, la alfabética y la ortográfica.

Estas etapas son experimentadas por el niño en sus primeros años en la escuela, por lo que es necesario el uso de metodologías de enseñanza acorde a la etapa que se encuentre el niño. Además, es indispensable que exista un trabajo colaborativo entre la escuela y las familias en el procedimiento de alfabetización de los estudiantes.

#### 2.4.2. Procesos implicados en la lectura

Habitualmente, en las aulas de clases, se encuentran estudiantes que manifiestan problemas al leer, previo a la realización del diagnóstico y tratamiento, es preciso conocer cada uno de los procesos responsables para desarrollarla. Si bien es cierto, que la lectura es una habilidad multidimensional, pues implica que el sujeto lleve a cabo varios procesos cognitivos; estos procesos son de carácter flexible y, por tanto, no es necesario que su desarrollo suceda de forma lineal y secuencial (Iglesias, 2016). En el ámbito educativo, es importante conocer los diferentes procesos implicados en el acto lector pues, si nos encontramos con un alumno con problemas en la lectura, podremos determinar en qué aspecto concreto tiene dificultades e iniciar las actuaciones pertinentes para solucionar dicho déficit.

Una de las más significativas competencias de aprendizaje del estudiantado en la escuela es la lectoescritura, siendo indispensable un entrenamiento continuo de habilidades fonológicas para que esta se desarrolle de manera apropiada e impedir la presencia de problemas en el logro de otros aprendizajes. Por medio de la lectoescritura las personas adquieren nuevos conocimientos; por tal razón, es conveniente que el profesorado sobre todo del nivel primario domine las metodologías de enseñanza como conjunto de procedimientos favorable para el progreso escolar.

Cuetos (2010) y Aragón (2011), coinciden en establecer cuatro procesos cognitivos implicados en la lectura: los procesos básicos, afines con la exploración de las palabras y su significado (procesos perceptivos y léxicos), y los procesos de orden superior, en relación con el propio acto de comprender un mensaje escrito (procesos sintácticos, semánticos y ortográficos). Seguidamente se describen estos procesos:

- a) Procesos perceptivos. Comprenden la habilidad para reconocer palabras escritas, conllevan aprender a diferenciar e identificar los grafemas, inicialmente, de manera separada y posteriormente, formando vocablos. Los sujetos en primer lugar tienen que comprender cómo se relacionan los grafemas y los fonemas. En el procesamiento perceptivo están incluidos los movimientos, fijaciones y el análisis visual.
- b) Procesos léxicos. Se refieren a una serie de acciones esenciales para llegar al discernimiento que tiene un individuo de lo que está descifrando o leyendo. Este discernimiento está acumulado en alguna parte de nuestra organización cognitiva, esa organización mental se le denomina léxico, de tal modo que cuando se va asimilando una palabra, se añade a un diccionario mental que permite almacenar y reconocer palabras; se da mediante dos mecanismos que ayudan el acceso léxico y que se conoce como modelo de doble ruta:

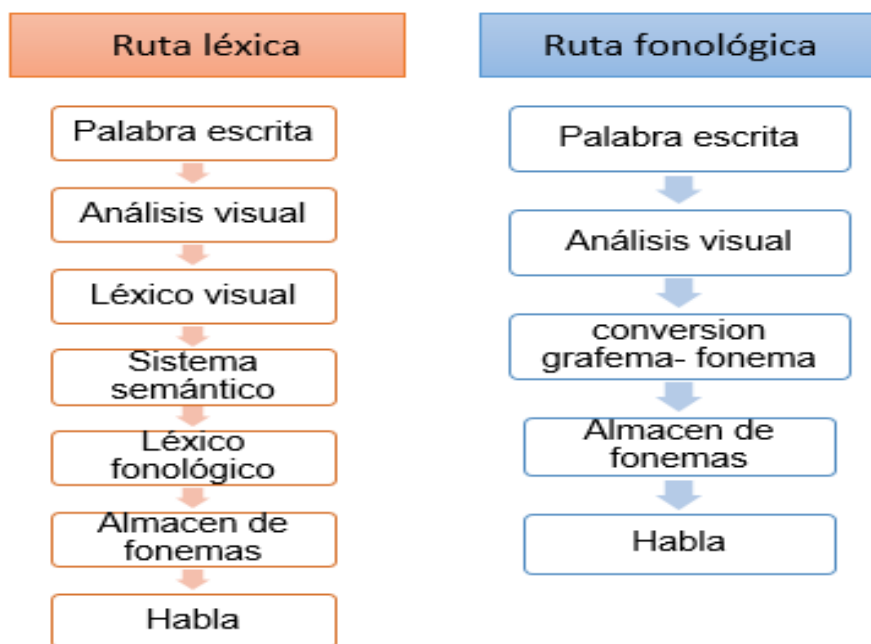
La ruta directa, visual o léxica: por medio de esta ruta, los vocablos se vinculan de manera directa con su significado. Supone el reconocimiento integral y rápido de todos los vocablos recogidos en el vocabulario; los examina, los descifra o decodifica y se ocupa de la lectura de vocablos familiares.

La ruta indirecta o fonológica: se encarga de la transformación de las letras a sonidos mediante la regla de correspondencia grafema - fonema, de esta



forma se produce la lectura. Por ende, esta ruta es utilizada para leer palabras no familiares y pseudopalabras.

**Figura N° 3:** Proceso lector a través de la ruta léxica y fonológica.



**Fuente:** Aragón (2011, p. 4).

- c) Proceso sintáctico: Se vinculan a la habilidad para entender cómo están correlacionadas las palabras entre ellas, dicho de otra manera, a la comprensión del sistema lingüístico del habla, como también las relaciones sintácticas. Se asignan nombres a las diferentes categorías de palabras que forman la oración, ejemplo: sujeto, verbo, complemento; se realiza una descripción de la correspondencia que existe entre esos elementos, también se lleva a cabo la distribución jerárquica adecuada de los elementos. “El gato asustó a mi hermano”, el niño debe analizar la palabra e interpretarla, considerando el orden de los componentes, debido a que no es igual “El gato asustó a mi hermano” que “Mi hermano asustó a el gato”.

A continuación, se describen algunas estrategias de procesamiento sintáctico:

- Ordenamiento de palabras: Pedro llamó a Marta, Marta llamó a Pedro.
- Palabras funcionales: son palabras que no tienen un significado definido, pero sirven para relacionar vocablos, entre ellos están: pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones, artículos, etc.
- Significados de las palabras: Jorge observaba al señor con gafas. La última palabra es confusa debido a que no se sabe puntualmente a qué se refiere, si lo observa con gafas o si el señor tiene gafas. Una expresión más significativa sería: “Jorge observaba al señor con el largavista” o “Jorge observaba al señor con sombrero”; también es significativo el uso correcto de los signos de puntuación.

d) Procesos semánticos. Una vez que han sido identificadas y relacionadas entre ellas, se procede al análisis del significado de las palabras, se fundamenta en sustraer el significado de la oración y fusionarlo con los saberes que tiene ese lector. Esos saberes dependen de las experiencias lectoras anteriores y de su riqueza lexical. Este procedimiento de interpretación no va acabar cuando se sustrae el significado de las palabras, sino hasta el momento en que se consolida en la memoria, ejemplo: Un niño dañó el libro (esta oración está abierta a agregar más palabras: “Un niño dañó el libro con un bolígrafo”). Un insecto dañó el libro (en este caso no se puede agregar más palabras).

e) Procesos ortográficos. Conllevan la interpretación y discernimiento de las reglas de escritura apropiada o correcta de los vocablos. Distinguiendo todos estos procedimientos, cuando se evidencia una dificultad de comprensión lectora, se debe descubrir qué componentes están perturbados, para después ver las carencias pedagógicas que puedan mostrar estos

estudiantes. Ejemplo: cuando a los estudiantes se les obliga a leer, están más ansiosos de no cometer errores, que motivarse por interpretar lo que han leído. En las escuelas se pueden encontrar un conjunto de alumnos con dificultades significativas de aprendizaje tales como: falta de estimulación de funciones cognitivas elementales (atención, memoria y pensamiento), falta de apropiación y afianzamiento del lenguaje oral y escrito, tanto comunicativo como comprensivo. Por último, se describen los métodos básicos de enseñanza de la lectura.

#### 2.4.3. Métodos básicos de enseñanza de la lectura

Son los medios utilizados para conseguir el aprendizaje, los que van permitir establecer las metodologías y tareas para el progreso en las habilidades y los conocimientos de los elementos básicos del lenguaje escrito. Para la instrucción de la lectura se utilizan dos tipos de métodos esenciales: los sintéticos, que comprenden, en primer lugar, la enseñanza de las unidades primarias del idioma (grafemas, fonemas y sílabas), para finalizar con las unidades globales y los analíticos, que inician con la enseñanza de los componentes generales de la lengua (palabras y oraciones), para finalizar con la identificación de los elementos básicos que las componen (Sampascual, 2011).

Es preciso señalar que los métodos sintéticos se basan en un conjunto de procesos cognitivos en que el mensaje fluye de manera ascendente, a partir de los componentes particulares hacia los generales. Seguidamente, los diversos modos de lectura han de instituirse gradualmente, de tal manera que se logre y asegure el aprendizaje de todos. En la lectura, por tanto, el niño iniciará con el aprendizaje de los grafemas, luego los combinará para formar sílabas y finalmente las mezclará para formar palabras, frases y oraciones.

Los métodos sintéticos inician por los componentes subléxicos (grafemas o sílabas) para finalizar en la palabra. En este grupo se hallan el método alfabético, que empieza por instruir los grafemas por sus denominaciones, posteriormente las sílabas y acaba con las palabras; el fonético, semejante al previo, se enseña el sonido de los grafemas y no sus denominaciones; y el silábico, que inicia por la enseñanza de las sílabas (Cuetos, 2010). En tanto, los métodos analíticos, también conocidos como métodos globales, sostienen que los componentes semánticos de la lengua (palabra y oración) han de ser los elementos de partida y se sostienen en la hipótesis de que, si leer radica en la atracción de significado, corresponde emplear en principio, componentes que tengan una relevancia semántica y conlleven al fomento de una postura reflexiva en relación a la lectura. Inician por la palabra y terminan en las letras. También está el método mixto que es una mezcla del sintético y el analítico.

A la interrogante qué tipología de metodología de adiestramiento de la lectura origina mejores efectos, no es posible hallar una respuesta, puesto que los docentes, en las instituciones educativas, son consecuentes de la utilidad de cada uno. De este modo, los maestros comprenden que es significativo que los alumnos conozcan los elementos alfabéticos y que los asimilen de manera eficaz cuando los materiales que se les ofrecen poseen relevancia, por lo que acostumbran emplear métodos variados; los buenos maestros se caracterizan por ser eclécticos en cuanto a las metodologías de enseñanza (Fuiza y Fernández, 2014).

La combinación de diversas metodologías para la enseñanza de la lectura, permite al estudiante dominar el proceso lector desde una perspectiva integral, garantizando el perfeccionamiento de la comunicación verbal y escrita. Por ello, corresponde al docente, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, llevar a cabo una variada metodología que permita a los estudiantes desarrollar la lectoescritura y la comprensión lectora.

En conclusión, cabe señalar que el método sintético parte de los componentes elementales de la lengua, se apoya en el uso de los métodos alfabético, fonético y silábico. El alfabético parte de las letras del alfabeto, para después combinarlas en sílabas y más adelante en palabras y frases, el fonético se centra en el reconocimiento y aprendizaje de los sonidos de las letras, la unidad mínima de aprendizaje es el fonema y el silábico parte de la combinación vocales y consonantes, la unidad mínima de aprendizaje es la sílaba. En tanto, el método analítico parte de los componentes globales de la lengua, para llegar a la identificación de los elementos básicos que la componen.

## **CAPÍTULO III**

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio**

El desarrollo del presente trabajo investigativo se enmarca en el diseño No Experimental. Incluye estrategias metodológicas que no permiten manipular las variables, sino que sólo las observan o miden (Pimienta y De la Orden Hoz, 2012). Por lo tanto, lo que se busca con la investigación es determinar la necesidad de orientar psicopedagógicamente a docentes de tercer grado ante la dislexia que presentan los educandos de tercer grado, a través de una propuesta de intervención.

La investigación es de tipo mixta, debido a que se hace una combinación de técnicas que integran los enfoques cuantitativo y cualitativo. La intención es hacer una mezcla de metodologías investigativas, con la finalidad de alcanzar resultados que resulten suplementarios y lograr conjugarlos (Hernández et al., 2010). En el proceso de recolección de datos cuantitativos se aplica una encuesta a estudiantes y padres de familia, también se aplica un test psicométrico a estudiantes de tercer grado; mientras que para la recolección de información cualitativa se aplica una entrevista a docentes.

En correspondencia, la investigación es descriptiva transversal, en vista que se busca determinar actividades, recursos y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado, se recolectan datos una sola vez y en un solo lugar (Hernández et al., 2010). Tiene como finalidad describir las variables orientación psicopedagógica y dislexia y estudiar su incidencia e interrelación en un momento determinado; a través de encuesta a padres de familia, la entrevista a docentes y el test psicométrico a estudiantes de tercer grado se busca probar las hipótesis de la investigación.

### 3.2. Población, sujetos y tipo de muestra estadística

Para un eficaz desarrollo metodológico de la investigación se presenta a continuación las unidades de análisis para la recopilación de la información primaria mediante la cual se persiguen los objetivos y hipótesis planteada pese a que es una investigación de tipo descriptiva.

**Población o universo:** Para efecto de la investigación se detalla la siguiente población: dos (2) docentes regulares de tercer grado, (42) estudiantes de tercer grado y (42) padres de familia, para un total de (86) individuos que representan el 100% de la población en el tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, ubicado en la provincia de Veraguas, Panamá.

**Sujetos o muestra:** Los sujetos seleccionados para conformar la muestra del estudio, se distribuyen a continuación: dos (2) docentes regulares de tercer grado, (20) estudiantes de tercer grado y (20) padres de familia, para un total de (42) individuos que representan el 47% de la población.

**Tipo de muestra estadística:** En la presente investigación se seleccionaron los dos (02) docentes regulares del tercer grado en el contexto de estudio de forma intencional; mientras que mediante el muestreo de tipo probabilístico se determinó una muestra de (20) estudiantes y (20) padres del tercer grado. La fórmula para determinar el tamaño de muestra en poblaciones finitas es:

$$n = \frac{N \times Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$



Donde:

**N** = tamaño de la población =42

**Z** = 1,96; ya que el nivel de confianza es de 95%.

**p** = 0.50 ya que no se tiene información anterior o histórico acerca del suceso de estudio.

**q** = 1 - p = 0.50

**e** = 16.1% es el error máximo permitido.

Así que:

$$n = \frac{42 \cdot (1,96)^2 \cdot (0,50) \cdot (0,50)}{(0,161)^2 \cdot (42-1) + (1,96)^2 \cdot (0,50) \cdot (0,50)}$$

$$n = \frac{40,3368}{1,062761 + 0,9604}$$

$$n = \frac{40,3368}{2,023161}$$

$$n = 19,9375$$

$$n = 20$$

El valor dado, corresponde al aplicado a la muestra tanto a estudiantes como a padres del tercer grado de la C.E.B.G. Los Algarrobos, ubicada en la provincia de Veraguas, Panamá.

### 3.3. Variables – definición conceptual y definición operacional

Operacionalización de variables		
Variables	Definición conceptual	Definición operacional
<b>Orientación Psicopedagógica</b>	La orientación psicopedagógica, en el marco educativo, es un conjunto de fundamentos teóricos que permiten el planteamiento, realización y valoración de programas de intervención, encaminados a los docentes con una finalidad de prevenir dificultades de aprendizaje en el alumnado (Álvarez y Bisquerra, 2012).	<p>Conjunto de estrategias metodológicas y principios teóricos, con la finalidad de reeducar, ante la dislexia para el logro del rendimiento académico óptimo.</p> <p><b>Criterios de medición:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas que desarrollan coordinadamente los maestros y padres de familia para el aprendizaje de la lectura de los estudiantes de tercer grado.</li> <li>• Actividades con las que se ha comprobado mayor eficacia para detectar los problemas de aprendizaje en la lectura de los alumnos de tercer grado.</li> <li>• Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, para favorecer la lectoescritura.</li> </ul>
<b>Dislexia</b>	La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje académica de procedencia neurobiológica, caracterizada por dificultades en el lenguaje para reconocer de manera exacta y fluida las palabras, y por problemas de decodificación (Asociación Internacional de la Dislexia, 2016).	<p>Dificultad de aprendizaje que perturba a los niños en la lectoescritura de sílabas, palabras y oraciones, es de carácter específico y persistente.</p> <p><b>Criterios de medición:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades educativas que utilizan los maestros, para asistir a alumnos con dificultades en la lectura.</li> <li>• Recursos educativos que usan los maestros, para ayudar a los estudiantes de tercer grado con dificultades lectoras.</li> <li>• Aplicación del Test Exploratorio de Dislexia Específica. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles lectores.</li> <li>• Errores específicos.</li> </ul> </li> </ul>

### 3.4. Técnicas y instrumentos

**Encuesta.** El cuestionario realizado a estudiantes y padres de familia tiene como finalidad determinar las actividades, recursos, estrategias y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado. Para el desarrollo del cuestionado se ofrecen respuestas preestablecidas para responder a cada una de las preguntas; es aplicado a 20 estudiantes de tercer grado y 20 padres de familia.

**Entrevista.** Las preguntas realizadas a docentes tienen como finalidad determinar las actividades, recursos, estrategias y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado. A los docentes entrevistados se les dará la oportunidad de exponer sus respuestas de forma oral, para responder a cada una de las preguntas; es aplicado a 2 docentes regulares.

**Prueba o test.** El test exploratorio de Dislexia Específica (TEDE), que se aplica a 20 estudiantes de tercer grado, es de tipo psicométrico estandarizado, tiene como finalidad, situar el nivel de lectura, examinar faltas específicas en la lectura verbal que definen la cualidad lectora de los sujetos disléxicos, para usar los resultados como objetivo para los procedimientos correctivos particulares o individuales. A continuación, se describen algunas características: sonido de letras, sílabas directas con consonantes de doble sonido simple, sílabas indirectas de nivel simple y complejo, sílabas con grupo consonántico o fonograma de nivel confuso, grafemas confundibles por sonido al inicio de los vocablos, inversiones de grafemas dentro de la palabra, etc.

La prueba piloto se realiza con la intención de considerar la viabilidad de la implementación de las técnicas e instrumentos, para tal propósito fue aplicada a

5 docentes regulares, 20 estudiantes y 20 padres de familia del nivel primario del Centro Educativo Las Barreras, Santiago, Veraguas.

### 3.5. Procedimientos

Los procedimientos empleados para el logro de los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación son los siguientes:

Fase 1. Selección del tema a investigar: en esta fase se realiza la selección del tema a investigar, la redacción de la pregunta de investigación, hipótesis, objetivos y planteamiento del problema.

Fase 2. Redacción del marco teórico: se inicia a realizar las consultas bibliográficas para explicar las teorías relacionadas a las variables orientación psicopedagógica y dislexia.

Fase 3. Elaboración de instrumentos: se comienza a elaborar los cuestionarios, tomando como referencia los criterios de las variables orientación psicopedagógica y dislexia; posteriormente se somete al proceso de revisión o aprobación por un especialista.

Fase 4. Solicitud de permisos: se procede a la elaboración de solicitudes de permisos para la aplicación de instrumentos, tanto para el centro educativo donde se aplicó la prueba piloto como para el centro educativo donde se realizó el estudio.

Fase 5. Aplicación de instrumentos: se aplica la prueba piloto en un centro educativo con las mismas características del que forma parte del estudio, se realizan los arreglos pertinentes en la redacción de los ítems; posteriormente se

aplican los instrumentos (cuestionarios) a la muestra propia del estudio: estudiantes, padres de familia y docentes.

Fase 6. Análisis estadísticos: se organizan los resultados mediante la tabulación de los datos en la hoja de Excel, se realiza el análisis estadístico a través de cuadros y gráficas y finalmente se elaboran las conclusiones y recomendaciones.

Fase 7. Elaboración del diseño de propuesta de intervención: en la última fase se presentan los siguientes aspectos: título, descripción, área de intervención, introducción, justificación, objetivos, los fundamentos teóricos y desarrollo.

# **CAPÍTULO IV**

#### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

El análisis de los resultados, procedentes de la recolección de datos, con el uso de las técnicas e instrumentos diseñados, busca dar respuesta a la interrogante del problema y probar la hipótesis de investigación. Además, tiene como propósito establecer los fundamentos para desarrollar opciones de solución al factor que se estudia, con el fin de presentar una propuesta de intervención enmarcada en los principios psicopedagógicos, que contribuya a introducir correctivos pertinentes para la mejora en las condiciones posibles.

En este orden de ideas, el análisis se realizó después del proceso de ordenamiento, clasificación y representación de los resultados de la investigación en tablas estadísticas y sus correspondientes gráficas, con el objetivo de hacerlos comprensibles evaluando las tendencias. Específicamente, los resultados se representaron tabulando los datos en Excel, luego se organizaron ofreciendo una tabla de frecuencia para cada pregunta, su gráfica facilitó la descripción estadística y análisis cuantitativo.

Primero, se presenta el análisis de los resultados cuantitativos correspondientes a la encuesta empleada a estudiantes de tercer grado y padres de familia seleccionados en la muestra; además se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE), aplicado a estudiantes del Centro Educativo Básico General Los Algarrobos, Santiago, Veraguas. Segundo, se presentan los resultados cualitativos correspondientes a la entrevista aplicada a los docentes regulares del tercer grado, en relación a la medición de la habilidad lectora de los estudiantes, las tareas desarrollan, los recursos educativos utilizados en los estudiantes con dificultades en la lectura, así como las dificultades presentes, su reeducación, la coordinación de los docentes y padres de familia al respecto y las adecuaciones realizadas en el centro educativo.

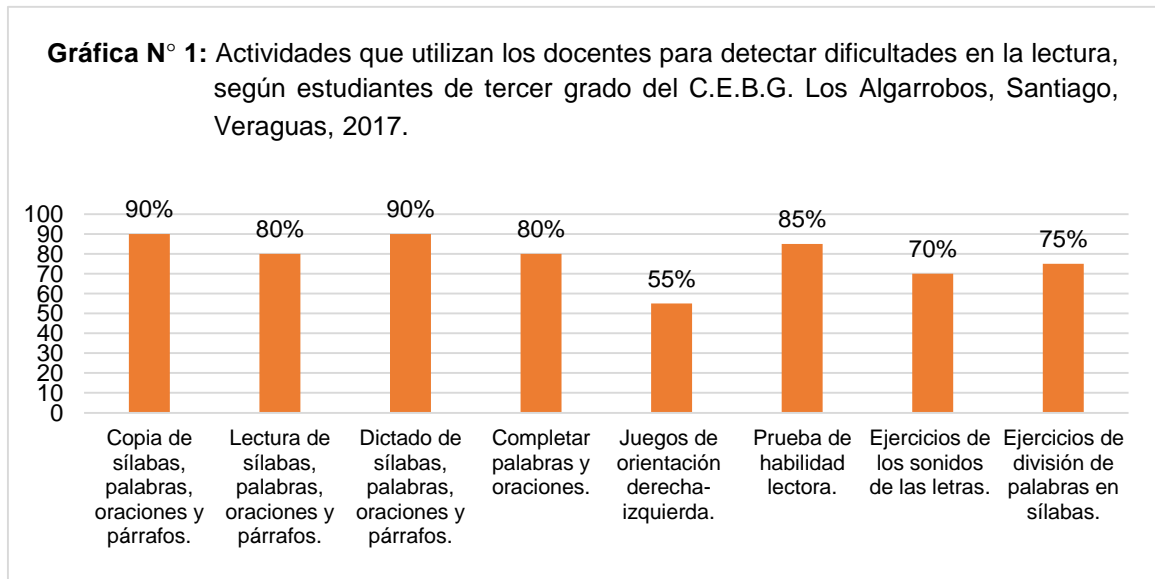
4.1. Encuesta aplicada a estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

**Cuadro N° 1:** Actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Actividades del Docente	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Copia de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.	18	90
Lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.	16	80
Dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.	18	90
Completar palabras y oraciones.	16	80
Juegos de orientación derecha- izquierda.	11	55
Prueba de habilidad lectora.	17	85
Ejercicios de los sonidos de las letras.	14	70
Ejercicios de división de palabras en sílabas.	15	75

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 1 se evidencia que 90% (18) de los estudiantes afirma que la copia y dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, son las actividades utilizadas por los docentes para detectar dificultades en la lectura en ellos; mientras que el 80% (16) dijo que era la lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, completar palabras y oraciones. Los porcentajes muestran la necesidad de utilizar diversas actividades para detectar debilidades en el desarrollo de la lectura por parte de los docentes.



Fuente: Cuadro N° 1

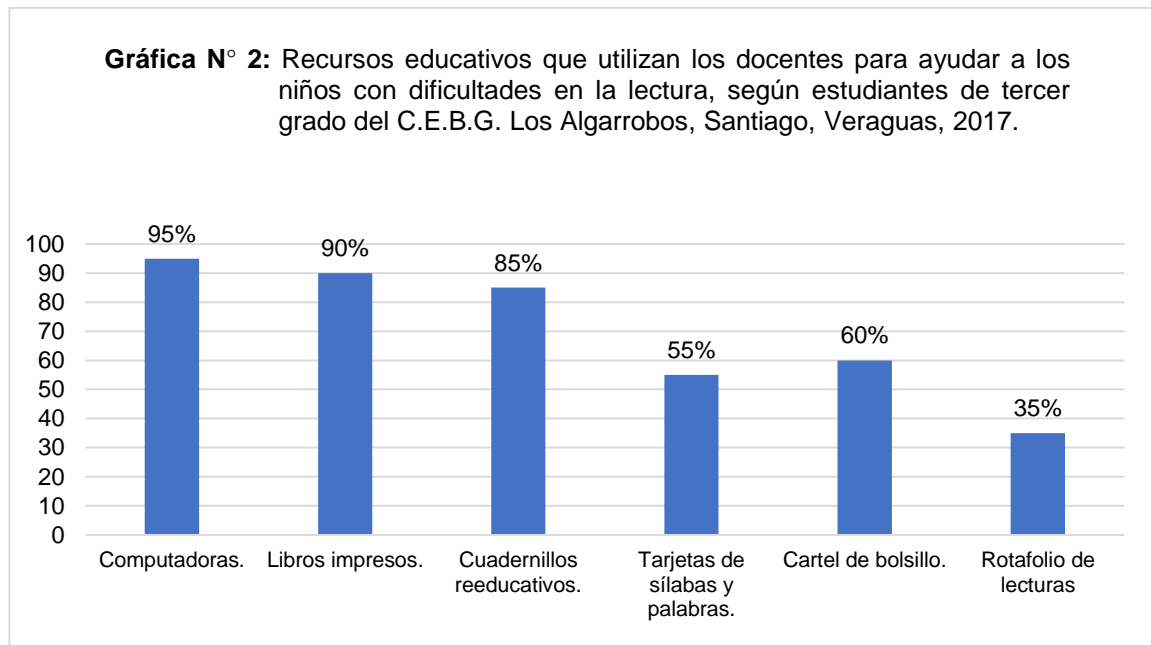


**Cuadro N° 2:** Recursos educativos que utilizan los docentes para ayudar a los niños con dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Recursos Educativos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Computadoras	19	95
Libros impresos	18	90
Cuadernillos reeducativos	17	85
Tarjetas de sílabas y palabras	11	55
Cartel de bolsillo	12	60
Rotafolio de lecturas	7	35

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 2 se aprecia que el 95% (19) de los estudiantes dijo que las computadoras son los recursos educativos empleados por los docentes para asistir a los alumnos con dificultad lectora, el 90% (18) afirma que libros impresos y 85% (17) dijo que cuadernillos reeducativos. Cabe señalar que las tarjetas de sílabas, cartel de bolsillo y rotafolio de lectura son los recursos menos utilizados por los docentes, a pesar de que se consideran valiosos para ayudar al niño con dificultad en la lectura.



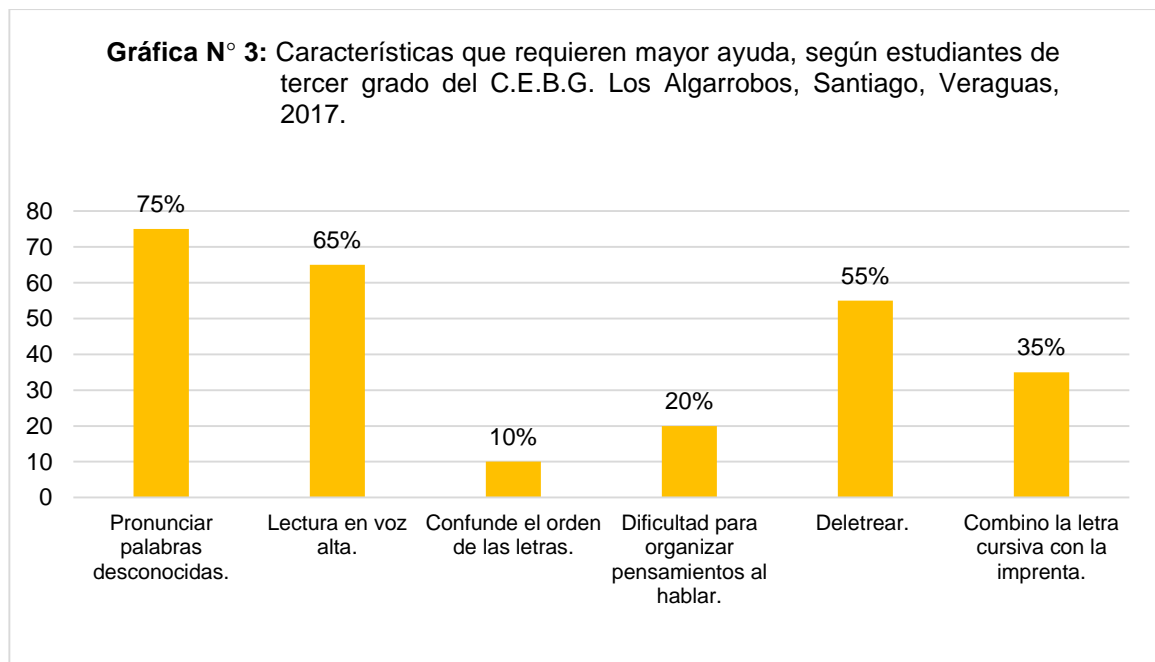
Fuente: Cuadro N° 2

**Cuadro N° 3:** Características que requieren mayor ayuda, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Pronunciar palabras desconocidas.	15	75
Lectura en voz alta.	13	65
Confunde el orden de las letras.	2	10
Dificultad para organizar pensamientos al hablar.	4	20
Deletrear.	11	55
Combino la letra cursiva con la imprenta.	7	35

Fuente: encuesta aplicada a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

De los estudiantes encuestados el 75% (15) dijo que requieren ayuda en la pronunciación de palabras desconocidas, el 65% (13) asegura que requieren ayuda al leer en voz alta y el 55% (11) afirma que para deletrear; tal como se observa en el cuadro y la gráfica N° 3. Cabe señalar que dentro de las necesidades de ayuda está: realizar tareas que permitan la mejora de la conciencia fonológica de los estudiantes.



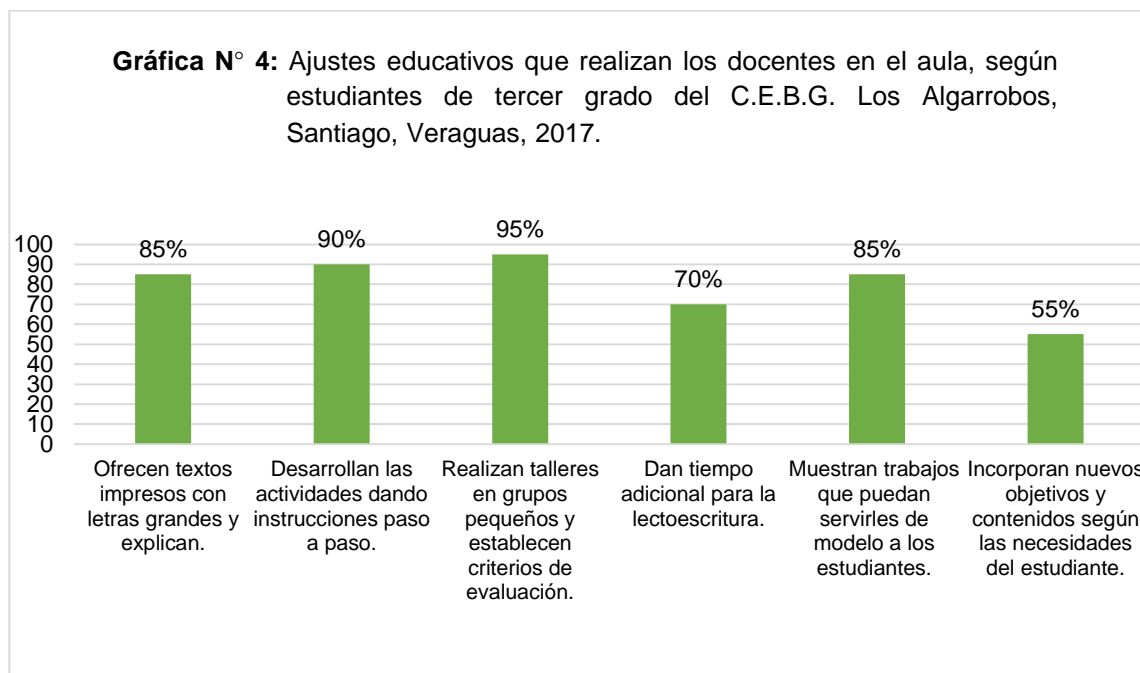
Fuente: Cuadro N° 3

**Cuadro N° 4:** Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Ajustes educativos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Ofrecen textos impresos con letras grandes y explican.	17	85
Desarrollan las actividades dando instrucciones paso a paso.	18	90
Realizan talleres en grupos pequeños y establecen criterios de evaluación.	19	95
Dan tiempo adicional para la lectoescritura.	14	70
Muestran trabajos que puedan servirles de modelo a los estudiantes.	17	85
Incorporan nuevos objetivos y contenidos según las necesidades del estudiante.	11	55

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 4 se muestra que el 95% (19) de los estudiantes afirma haber observado en los docentes la realización de talleres en grupos, el 90% (18) dijo que desarrollan actividades dando instrucciones paso a paso y el 85% (17) asegura que ofrecen textos impresos con letra grande y muestran trabajos que puedan servir de modelos a los estudiantes. En efecto, se requiere que los docentes mejoren en cuanto al uso de ajustes educativos a nivel de aula, que le permitan el logro de un aprendizaje óptimo en los estudiantes.



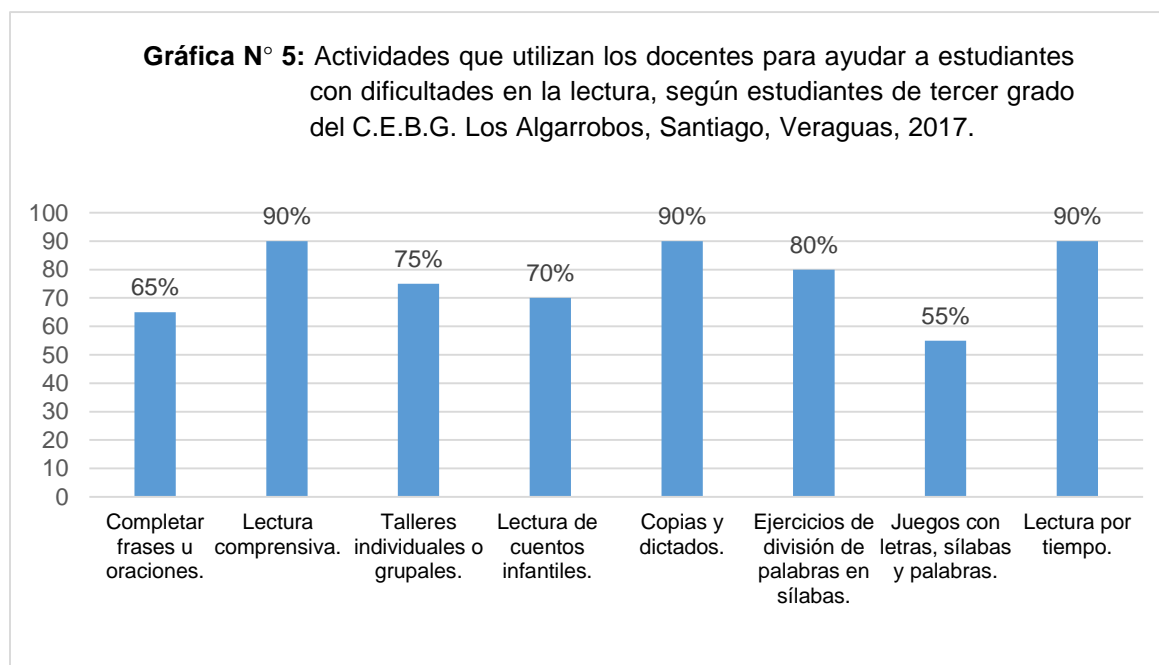
Fuente: Cuadro N° 4

**Cuadro N° 5:** Actividades que utilizan los docentes para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Actividades de ayuda	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Completar frases u oraciones.	13	65
Lectura comprensiva.	18	90
Talleres individuales o grupales.	15	75
Lectura de cuentos infantiles.	14	70
Copias y dictados.	18	90
Ejercicios de división de palabras en sílabas.	16	80
Juegos con letras, sílabas y palabras.	11	55
Lectura por tiempo.	18	90

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

De los 20 estudiantes encuestados el 90% (18) dijo que entre las actividades que utilizan los docentes para asistir a alumnos con dificultades en la lectura están: lectura comprensiva, copias, dictados y lectura por tiempo, el 80% (16) asegura que prevalecen los ejercicios de división de palabras en sílabas y el 75% (15) afirma que los talleres individuales y grupales; tal como se evidencia en el cuadro y la gráfica N° 5. Los porcentajes indican la necesidad de utilizar actividades variadas para potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes.



Fuente: Cuadro N° 5

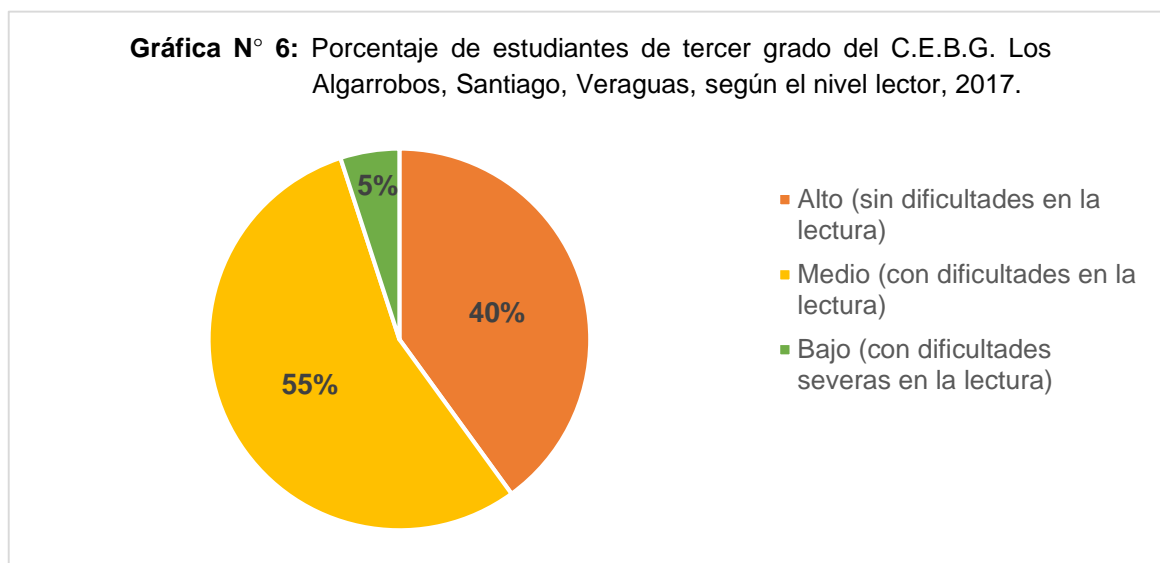
4.2. Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE) aplicado a estudiantes de tercer grado, 2017.

**Cuadro N° 6:** Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el nivel lector, 2017.

Nivel lector	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Total	20	100
Alto (sin dificultades en la lectura)	8	40
Medio (con dificultades en la lectura)	11	55
Bajo (con dificultades severas en la lectura)	1	5

Fuente: Test Exploratorio de Dislexia Específica aplicado a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

De los 20 estudiantes que se les empleó el Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE), según el nivel lector, el 40% (8) se ubica en el nivel alto, el 55% (11) en el nivel medio y el 5% (1) en el nivel bajo (ver cuadro y gráfica N° 6). El 55% (11) de los alumnos que se ubican en el nivel medio presentan dificultades en la lectura, se les debe ofrecer un tratamiento psicopedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica y el 5% (1) manifiestan dificultades severas en la lectura; para estos estudiantes es necesario una evaluación neurológica.



Fuente: Cuadro N° 6

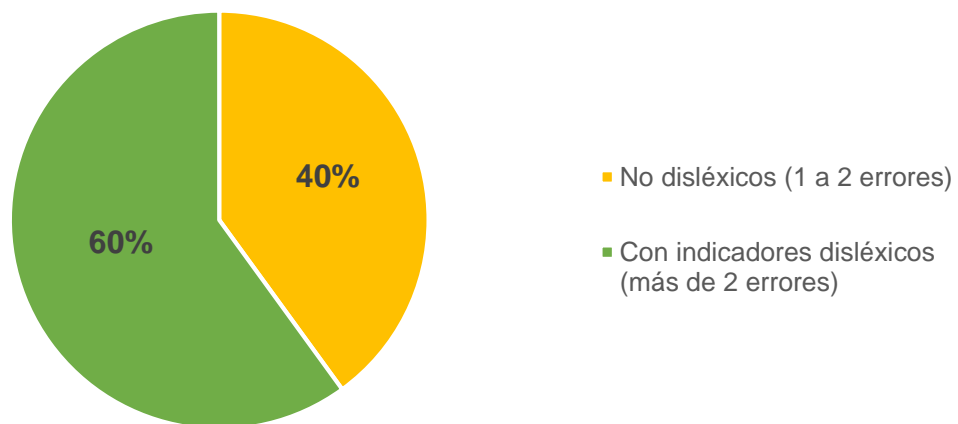
**Cuadro N° 7:** Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el número de errores específicos, 2017.

Números de errores específicos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Total	20	100
No disléxicos (1 a 2 errores)	8	40
Con indicadores disléxicos (más de 2 errores)	12	60

Fuente: Test Exploratorio de Dislexia Específica aplicado a estudiantes de tercer grado. Ortiz, 2017.

De los 20 estudiantes que se les empleó el Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE), según el número de errores específicos, el 40% (8) comete de 1 a 2 errores y el 60% (12) comete más de 2 errores (ver cuadro y gráfica N° 7). El 60% (12) que comete más de 2 errores específicos en la mayoría de los ítems, manifiestan indicadores disléxicos; por lo que es necesario la planificación de un plan de intervención psicopedagógica para docentes que los beneficie.

**Gráfica N° 7:** Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el número de errores específicos, 2017.



Fuente: Cuadro N° 7

4.3. Encuesta aplicada a padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

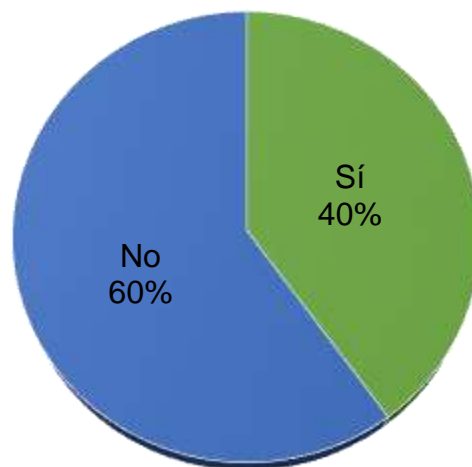
**Cuadro N° 8:** Se le ha informado de la aplicación de pruebas a estudiantes para medir la habilidad lectora, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Total	20	100
Sí	8	40
No	12	60

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

Se evidencia en el cuadro y la gráfica N° 8 que el 60% (12) dijo que no han sido informados de la aplicación de pruebas para medir la habilidad lectora y el 40% (8) afirma que sí se les informó. Los resultados arrojan que existe en gran medida la necesidad de informar a los padres, a la hora de aplicar los test de habilidad lectora; deben ser tomados en cuenta ante los procedimientos educativos que busquen contribuir con el desarrollo de la lectura de sus hijos.

**Gráfica N° 8:** Se le ha informado de la aplicación de pruebas a estudiantes para medir la habilidad lectora, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.



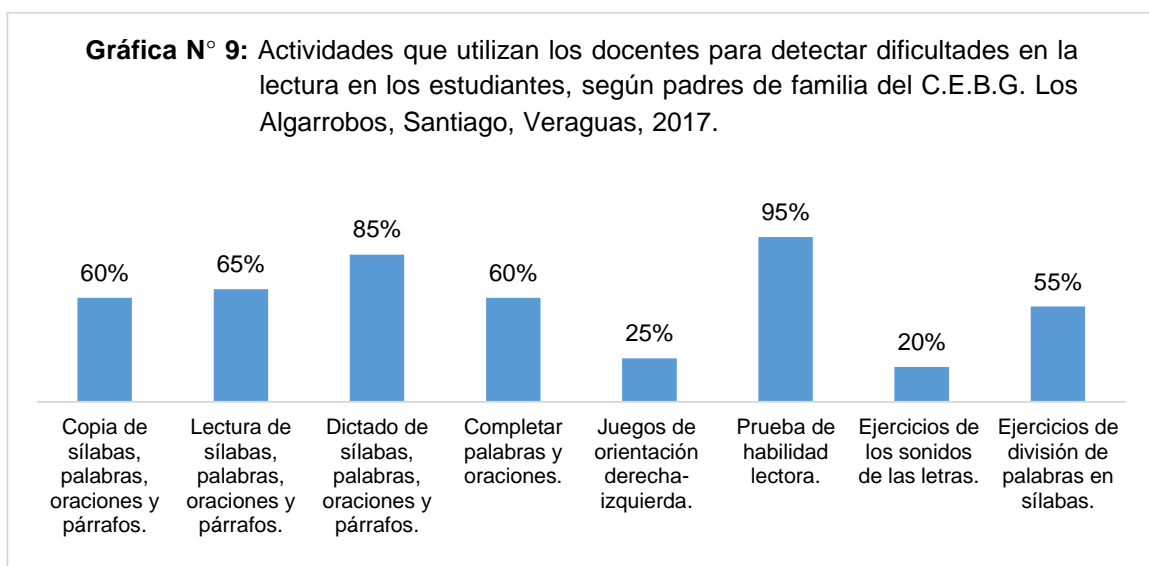
Fuente: Cuadro N° 8

**Cuadro N° 9:** Actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura en los estudiantes, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Actividades del docente	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Copia de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.	12	60
Lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.	13	65
Dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.	17	85
Completar palabras y oraciones.	12	60
Juegos de orientación derecha- izquierda.	5	25
Prueba de habilidad lectora.	19	95
Ejercicios de los sonidos de las letras.	4	20
Ejercicios de división de palabras en sílabas.	11	55

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

De los 20 padres de familia encuestados, el 95% (19) afirma que la prueba de habilidad lectora es la actividad que utilizan los docentes para detectar las dificultades en la lectura de los estudiantes, el 85% (17) dijo que el dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos; el 65% (13) asegura que la lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos; tal como se observa en el cuadro y la gráfica N° 9. Los porcentajes muestran la necesidad de utilizar diversas actividades para detectar debilidades en el desarrollo de la lectura, por parte de los docentes; es evidente la necesidad de orientación psicopedagógica.



Fuente: Cuadro N° 9

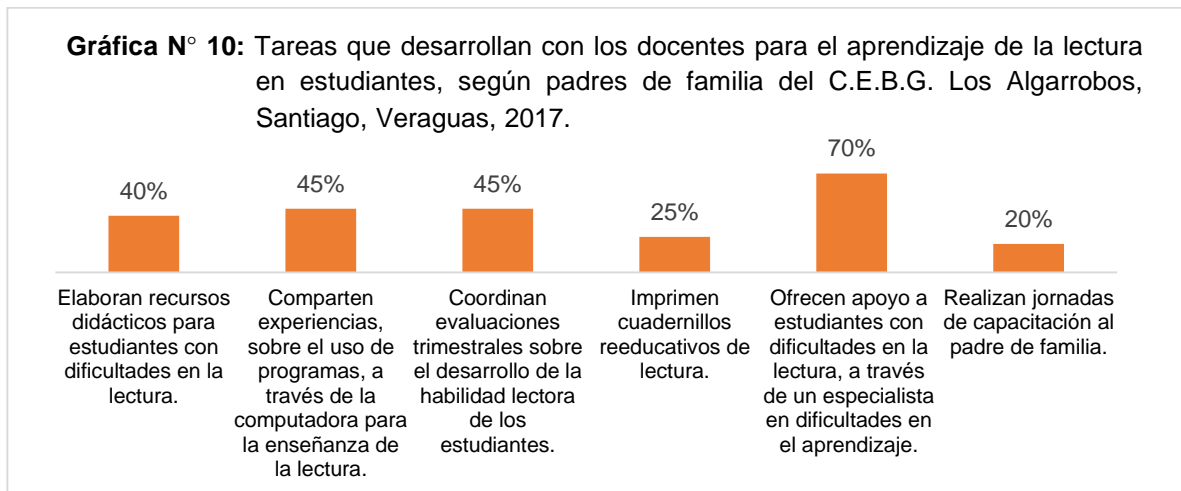


**Cuadro N° 10:** Tareas que desarrollan con los docentes para el aprendizaje de la lectura en estudiantes, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Tareas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Elaboran recursos didácticos para estudiantes con dificultades en la lectura.	8	40
Comparten experiencias, sobre el uso de programas, a través de la computadora para la enseñanza de la lectura.	9	45
Coordinan evaluaciones trimestrales sobre el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes.	9	45
Imprimen cuadernillos reeducativos de lectura.	5	25
Ofrecen apoyo a estudiantes con dificultades en la lectura, a través de un especialista en dificultades en el aprendizaje.	14	70
Realizan jornadas de capacitación al padre de familia.	4	20

Fuente: encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 10 se aprecia que el 70% (14) de los padres de familia afirma que se ofrece apoyo a alumnos con dificultades en la lectura, a través de un profesional especializado en el tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, 45% (9) asegura que comparten experiencias sobre el uso de programas a través de la computadora, para la enseñanza de la lectura y coordinan evaluaciones trimestrales sobre el avance de la habilidad lectora de los alumnos. Los resultados muestran la necesidad de desarrollar actividades psicopedagógicas debidamente coordinadas entre los educadores y padres de familia que aseguren el aprendizaje de los alumnos.



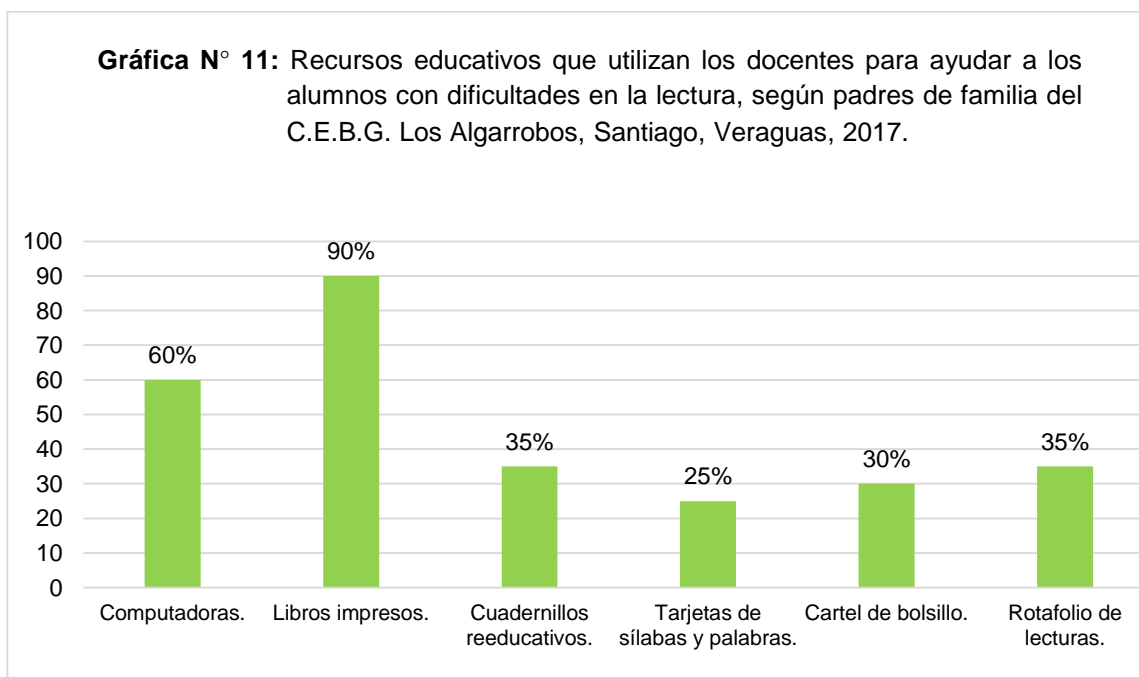
Fuente: Cuadro N° 10

**Cuadro N° 11:** Recursos educativos que utilizan los docentes para ayudar a los alumnos con dificultades en la lectura, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Recursos educativos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Computadoras.	12	60
Libros impresos.	18	90
Cuadernillos reeducativos.	7	35
Tarjetas de sílabas y palabras.	5	25
Cartel de bolsillo.	6	30
Rotafolio de lecturas.	7	35

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 11 se observa que el 90% (18) de los padres de familia afirma que los libros impresos están dentro de los recursos utilizados por los maestros para asistir a los estudiantes con dificultad lectora, el 60% (12) dijo que las computadoras y el 35% (7) asegura que los cuadernillos reeducativos. Cabe señalar que las tarjetas de sílabas, cartel de bolsillo y rotafolio de lectura son los recursos menos utilizados por los docentes, a pesar que se consideran valiosos para ayudar al niño con dificultad en la lectura.



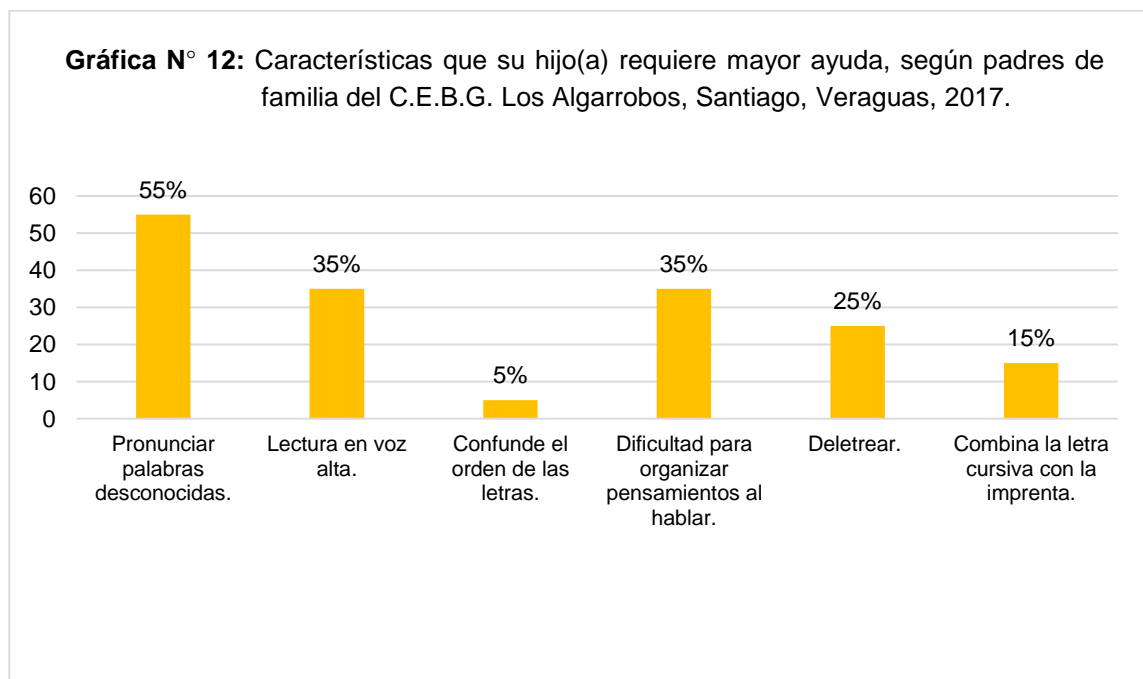
Fuente: Cuadro N° 11

**Cuadro N° 12:** Características que su hijo(a) requiere mayor ayuda, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Pronunciar palabras desconocidas.	11	55
Lectura en voz alta.	7	35
Confunde el orden de las letras.	1	5
Dificultad para organizar pensamientos al hablar.	7	35
Deletrear.	5	25
Combina la letra cursiva con la imprenta.	3	15

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

De los 20 padres de familia encuestados el 55% (11) ha observado que su hijo(a) requiere mayor ayuda al pronunciar palabras desconocidas, el 35% (7) dijo que para la lectura en voz alta y la organización del pensamiento al hablar y 25% (5) que, al deletrear, tal como se aprecia en el cuadro y la gráfica N° 12. Estas manifestaciones invitan a desarrollar actividades psicopedagógicas que permitan el desarrollo de la conciencia fonológica y habilidades lingüísticas del estudiante.



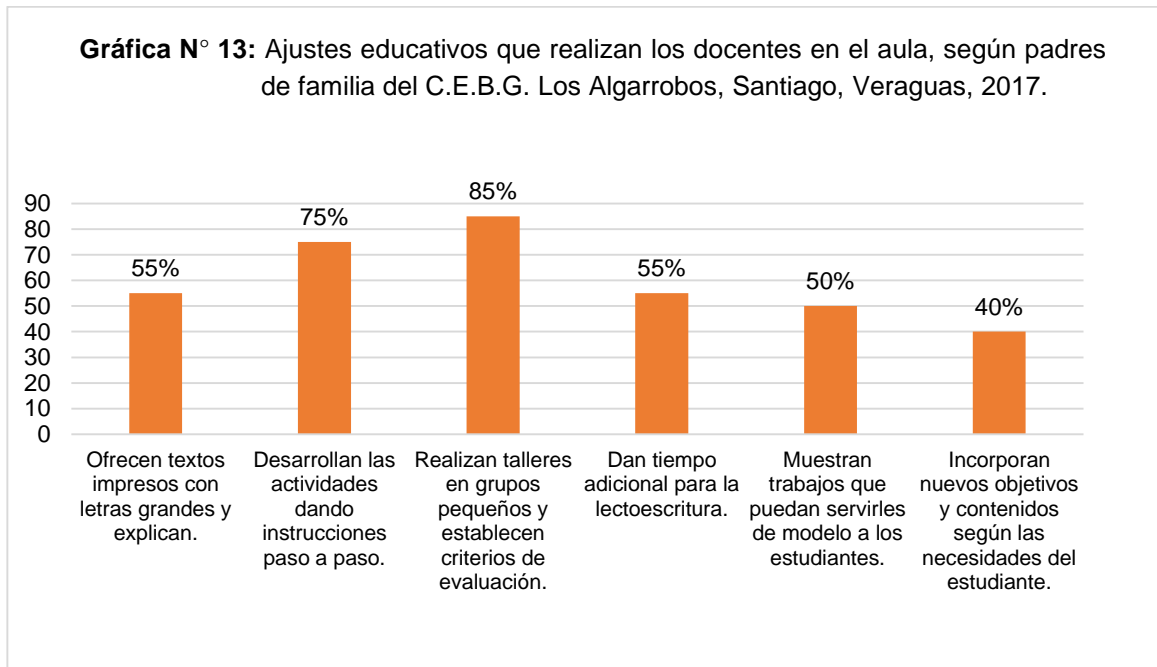
Fuente: Cuadro N° 12

**Cuadro N° 13:** Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Tipos de ajustes	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Ofrecen textos impresos con letras grandes y explican.	11	55
Desarrollan las actividades dando instrucciones paso a paso.	15	75
Realizan talleres en grupos pequeños y establecen criterios de evaluación.	17	85
Dan tiempo adicional para la lectoescritura.	11	55
Muestran trabajos que puedan servirles de modelo a los estudiantes.	10	50
Incorporan nuevos objetivos y contenidos según las necesidades del estudiante.	8	40

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 13 se aprecia que el 85% (17) de los padres de familia dijo haber observado, en la labor docente, la realización de talleres en grupos pequeños y establecen criterios de evaluación, el 75% (15) asegura que desarrollan actividades dando instrucciones paso a paso y el 55% (11) afirma que ofrecen textos impresos con letras grandes y dan tiempo adicional para la lectoescritura. Los porcentajes muestran que los docentes deben hacer uso variado de ajustes educativos a nivel de aula.



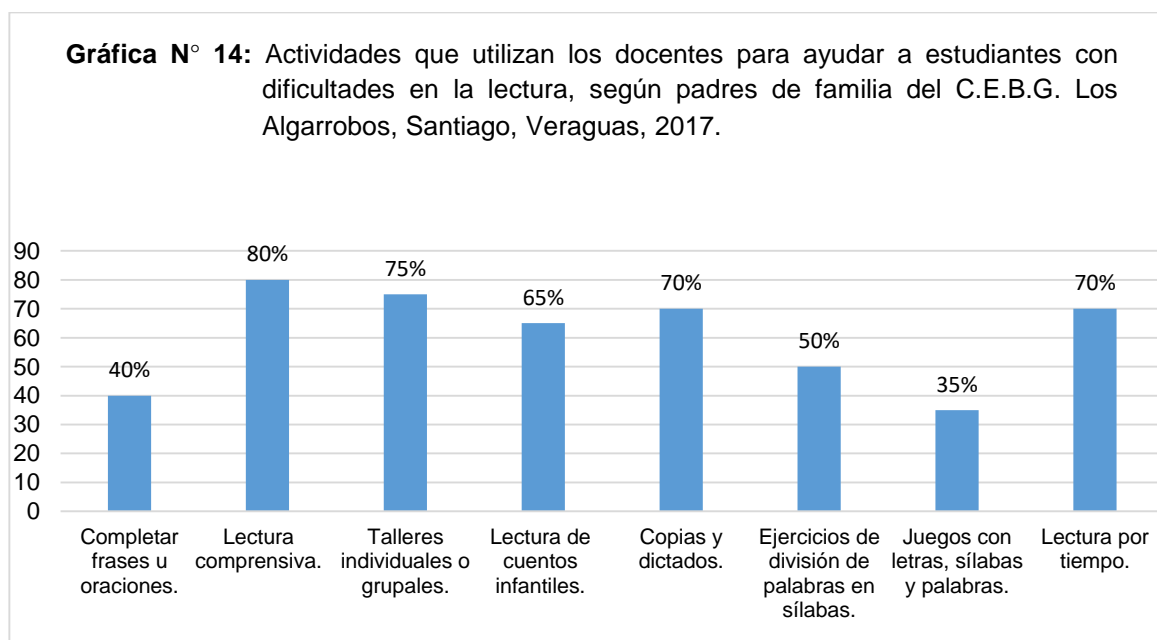
Fuente: Cuadro N° 13

**Cuadro N° 14:** Actividades que utilizan los docentes para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

Actividades de ayuda	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Completar frases u oraciones.	8	40
Lectura comprensiva.	16	80
Talleres individuales o grupales.	15	75
Lectura de cuentos infantiles.	13	65
Copias y dictados.	14	70
Ejercicios de división de palabras en sílabas.	10	50
Juegos con letras, sílabas y palabras.	7	35
Lectura por tiempo.	14	70

Fuente: encuesta aplicada a padres de familia. Ortiz, 2017.

En el cuadro y la gráfica N° 14 se observa que el 80% (16) de los padres de familia dijo que la lectura comprensiva es la actividad que utilizan los docentes para ayudar a escolares con dificultad lectora, el 75% (15) afirma que los talleres individuales o grupales y el 70% (14) asegura que copias, dictados y lectura por tiempo. Los porcentajes indican la necesidad de utilizar actividades variadas para potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado.



Fuente: Cuadro N° 14

4.4. Entrevista aplicada a docentes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.

**¿Cuál de los siguientes test se emplea en su escuela, para medir la habilidad lectora de los estudiantes?**

**Opciones:** Test de Figura Inversa, Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE) o Test de Lectura y Escritura (Dr. Olea).

**Respuesta:** los dos docentes entrevistados dijeron que el test de lectura y escritura Dr. Olea, es el más utilizado en su centro educativo, el cual es aplicado por la docente especialista en dificultades de aprendizaje del centro, quien coordina con la directora del plantel, docente y padres de familia la aplicación del test en aquellos estudiantes que manifiestan algunas características de dificultad en la lectoescritura. Comentan que se les informa sobre los resultados logrados en la evaluación, se trabaja en aquellas debilidades que manifiesta el estudiante y se ofrece reeducación en conjunto, según las necesidades educativas del estudiante.

**¿Cuáles de estas actividades ha comprobado que son más eficaces para detectar las dificultades en la lectura de los estudiantes?**

**Opciones:** copia, lectura y dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, completar palabras y oraciones, juegos de orientación derecha- izquierda, prueba de habilidad lectora y ejercicios de los sonidos de las letras.

**Respuesta:** los docentes afirman que han comprobado que las actividades didácticas que le han sido más eficaces, para detectar las dificultades en la lectura de los estudiantes son: copia y lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, prueba de habilidad lectora y ejercicios de división de palabras en sílabas. Mientras uno de los docentes considera que el dictado de sílabas, palabras, oraciones, párrafos, etc., completar palabras y oraciones, juegos de

orientación derecha- izquierda y ejercicios de los sonidos de las letras; han sido las estrategias más eficaces para detectar las dificultades en la lectura de los estudiantes.

**Indique ¿qué tareas desarrollan, debidamente coordinadas los docentes y padres de familia, para el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de su escuela?**

**Opciones:** elaboración de recursos didácticos para estudiantes con dificultades en la lectura (tarjetas con sílabas y palabras, rotafolio de lecturas, carteles, lámina del alfabeto ilustrado, etc.), compartir experiencias sobre el uso de programas a través de la computadora para la enseñanza de la lectura, coordinar evaluaciones trimestrales sobre el perfeccionamiento de la habilidad lectora de los alumnos, impresión de cuadernillos reeducativos de lectura, ofrecer apoyo a alumnos con dificultades en la lectura a través de un profesional con conocimiento en dificultades en el aprendizaje y realizar jornadas de formación a padres de familia, en cómo ayudar en casa a su hijo ante dificultades en la lectura.

**Respuesta:** uno de docentes encuestados dice que las tareas que desarrollan, debidamente coordinadas con los padres de familia para el aprendizaje de la lectura es: la elaboración de recursos didácticos para estudiantes con dificultades en la lectura (tarjetas con sílabas y palabras, rotafolio de lecturas, carteles, lámina del alfabeto ilustrado, etc.). Mientras el otro dice haber participado en la coordinación de: impresión de cuadernillos reeducativos de lectura y ofrecer apoyo a educandos con dificultades en la lectura, por medio de la docente especialista en dificultades de aprendizaje. Es ineludible que se desarrollen estrategias pedagógicas, debidamente coordinadas entre los padres de familia y educadores.

**¿Con cuáles de los siguientes recursos educativos, ha logrado mejores resultados en estudiantes con dificultades en la lectura?**

**Opciones:** softwares (programas) educativos, libros impresos o digitales, cuadernillo reeducativo, bingo de sílabas y palabras, cartel de bolsillo y rotafolio de lecturas.

**Respuesta:** de los dos docentes entrevistados, uno dijo haber logrado mejores resultados con la mayoría de los recursos didácticos antes mencionados. En tanto, los softwares educativos no son utilizados para el tratamiento en estudiantes con dificultades en la lectura. Según nuestro análisis se requiere que todos los docentes experimenten el uso de recursos didácticos variados para ayudar al niño con dislexia.

**De las siguientes características, ¿cuáles considera que son propias de un niño con dificultad en la lectura?**

**Opciones:** dificultad para pronunciar palabras desconocidas, evita la lectura en voz alta, dificultad para agarrar el lápiz, dificultad para realizar cálculos matemáticos, dificultad para deletrear, y mezcla letra cursiva con imprenta.

**Respuesta:** en la entrevista realizada a docentes afirman que las características propias de un niño con dificultad en la lectura (dislexia) son: evita la lectura en voz alta y tiene dificultad para deletrear. Sin embargo, uno manifiesta que el niño con dislexia tiene dificultad para pronunciar palabras desconocidas, dificultad para agarrar el lápiz y dificultad para realizar cálculos matemáticos. Todas estas características están estrechamente relacionadas con la dislexia.

**Señale ¿qué tipos de adecuaciones se realizan en su centro educativo, en cuanto a los elementos del currículo?**



**Opciones:** no significativas (tiempo, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación) y significativas (eliminación o incorporación de metas, contenidos y criterios de evaluación).

**Respuesta:** de los docentes entrevistados uno ha tenido la experiencia en la realización de adecuaciones curriculares de tipo no significativas, como significativas. Sin embargo, se considera que las adecuaciones de tipo no significativas adquieren mayor relevancia en la práctica docente a nivel de aula.

**En su centro educativo ¿hay especialista en dificultades en el aprendizaje?**

**Opciones:** sí o no.

**Respuesta:** los docentes de tercer grado, afirman que el C. E. B. G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, cuenta con un profesional especializado en dificultades en el aprendizaje. El cual ofrece diagnóstico y tratamiento a estudiantes con problemas específicos de aprendizaje.

**Señale ¿cuántos periodos de 45 minutos semanales se les ofrece reeducación a estudiantes con dificultades en la lectura, en su centro educativo?**

**Opciones:** un periodo, dos o más periodos o ninguno.

**Respuesta:** de los docentes de tercer grado, uno dijo que se le ofrece un periodo de 45 minutos semanales de reeducación a estudiantes con dificultades en la lectura. Mientras que el otro afirma que no se ofrece ningún periodo de reeducación a estudiantes con dificultades en la lectura.

**¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para reeducar a los estudiantes que manifiestan dificultad en la lectura a nivel de aula?**

**Opciones:** favorece el aprendizaje de la lectura empleando métodos fundados en las habilidades visuales, auditivas, táctiles y de movimientos, adapta el programa a las necesidades educativas del niño, evita que el niño con dislexia lea delante del grupo y valora sus esfuerzos, establece un equipo con los padres del niño para asistirlo y acompañarlo en su dislexia, refuerza la nueva información que recibe el niño y ofrece atención individualizada.

**Respuesta:** de los docentes de tercer grado, uno dijo que entre las estrategias pedagógicas que utilizan para reeducar a los estudiantes que manifiestan dificultad en la lectura a nivel de aula están: favorecer el aprendizaje de la lectura empleando metodologías apoyadas en las facultades auditivas, visuales, táctiles y de movimientos; adaptan el programa a las necesidades educativas del niño, evitan que el niño con indicadores de dislexia lea delante del grupo y valora sus esfuerzos. Sin embargo, estas estrategias no son utilizadas en su mayoría por los docentes de tercer grado; por lo tanto, existe la necesidad de facilitar orientación psicopedagógica.

### **Análisis general de la entrevista a los docentes**

En la entrevista realizada a los docentes del Centro Educativo Básico General Los Algarrobos se pudo determinar que el test Dr. Olea se utiliza para evaluar las habilidades lectoras de los estudiantes que manifiestan dificultades lectoras, es aplicado por un especialista en educación especial; por tanto, los resultados deben llevar a los docentes a realizar las adecuaciones curriculares y actividades reeducativas de acuerdo a las necesidades del niño. En cuanto a las actividades didácticas que se ha comprobado que tienen mayor eficacia para detectar las dificultades de aprendizaje en los estudiantes están: copia y lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, prueba de habilidad lectora y ejercicios de división de palabras en sílabas. Según los resultados conseguidos,

es preciso que los docentes lleven a cabo actividades variadas en el proceso de detección de debilidades lectoras.

Respecto a las actividades que coordinan los maestros y padres de familia, para el aprendizaje de la lectura de los niños, está la elaboración de recursos didácticos que son utilizados a nivel de aula. Es necesario que se coordinen capacitaciones para el padre de familia, enfocadas en que obtenga las habilidades para ayudar a su hijo con la lectura en casa; además trabajar en conjunto para implementar recursos tecnológicos (computadora), a nivel de aula para el uso de programas (software) educativos para la rehabilitación de las dificultades lectoras de los estudiantes.

Al preguntarle a los docentes sobre las características propias de un niño disléxico manifiestan tener conocimiento de algunas de ellas, tales como: evita la lectura en voz alta y tiene dificultad para deletrear. Las adecuaciones curriculares no significativas (tiempo, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación) y las estrategias pedagógicas para reeducar a los estudiantes con dificultades en la lectura no son implementadas por la mayoría de los docentes, en tanto adquieren relevancia en la dinámica educativa a nivel de aula.

## CONCLUSIONES

- La orientación psicopedagógica es un proceso de asistencia permanente a docentes, estudiantes y padres de familia con la intención de fomentar el desarrollo integral del sujeto, basado en la prevención y desarrollo social, a través de los modelos básicos de intervención psicopedagógica. En tanto, dislexia es una dificultad de aprendizaje específica que afecta la evocación exacta y fluida de la palabra escrita, puede ser de tipo adquirida o evolutiva, las causas pueden ser neurológicas o cognitivas.
- En la encuesta a padres de familia, respecto a las actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura en los estudiantes de tercer grado, se determina que el 95% dijo que la prueba de habilidad lectora, el 85% manifiesta que el dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos; mientras que menos del 70% afirma que la lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos, completar palabras y oraciones, ejercicios de los sonidos de las letras y segmentación de palabras en sílabas; no obstante, estas actividades son relevantes en el diagnóstico de las habilidades lectoras de los estudiantes (ver cuadro N° 9).
- La opinión de los padres de familia sobre las tareas que desarrollan en conjunto con los docentes, para promover el aprendizaje de la lectura en estudiantes de tercer grado se determina que el 70% de ellos señala que a los estudiantes con dificultades en la lectura se les ofrece ayuda a través de un especialista en dificultades en el aprendizaje, en tanto, menos del 50% manifiesta que se elaboran recursos didácticos, coordinan evaluaciones trimestrales para evaluar el desarrollo de la lectura en los alumnos, ofrecen cuadernillos reeducativos, comparten experiencias sobre el uso de programas a través de la computadora para la reeducación de la lectura y realizan jornadas de capacitación a los padres de familia ( ver cuadro N° 10).

- Después de encuestar a alumnos y padres de familia, en cuanto a los recursos educativos utilizados por los docentes para ayudarlos a superar sus dificultades de lectura, se concluye que el 90% de los estudiantes y padres de familia dijo que los libros impresos, el 95% de los estudiantes y el 60 % de los padres expresó que la computadora, en tanto, el 35 % de los estudiantes y padres de familia sostiene que el rotafolio de lecturas; sin embargo, este último se considera un recurso didáctico indispensables para la enseñanza aprendizaje de la lectura a nivel de aula (ver cuadros N° 2 y 3).
- En relación a las características en las que requieren mayor apoyo se concluye que entre 55-75% indica que la pronunciación de palabras desconocidas, entre el 35-55% señala que cofunden el orden de las letras, presentan dificultad para organizar el pensamiento al hablar, combinan la letra cursiva con la imprenta y deletrear; los porcentajes demuestran que los escolares demandan actividades que beneficien el desarrollo de competencias lingüísticas, que les favorezcan adquirir con mayor facilidad la habilidad para leer (ver cuadros N° 3 y 12).
- Al indagar en los estudiantes y padres de familia respecto a las adecuaciones educativas que realizan los docentes en el aula, se determina que, el 95% de los estudiantes y el 85% de los padres de familia señala que talleres en grupos pequeños, el 90% de los estudiantes y 75% de los padres indican que desarrollan actividades dando instrucciones paso a paso, mientras que entre el 55-70% de los estudiantes y padres de familia dicen que dan tiempo adicional para la lectura e incorporan nuevos objetivos y contenidos según las necesidades del estudiante; estos porcentajes revelan que los educadores han de emplear múltiples adecuaciones a nivel de aula que favorezcan el aprendizaje ( ver cuadros N° 4 y 13).

- En la encuesta a estudiantes y padres, en relación a las actividades que utilizan los docentes para asistir a los alumnos con dificultad lectora, se determina que el 90% de los estudiantes manifiesta que lectura comprensiva, copias, dictados y lectura por tiempo; mientras que entre el 35-65% de los padres sostiene que completar oraciones, lectura de cuentos infantiles, tareas de división de palabras en sílabas y juegos con sílabas o palabras. Los resultados apuntan a que es necesario que los docentes implementen una metodología vinculada al desarrollo de la conciencia fonológica, por medio de tareas multisensoriales que permitan al estudiante potenciar las habilidades lectoras (ver cuadros N° 5 y 14).
- Entre las actividades didácticas que han comprobado los docentes tener mayor eficacia para detectar las dificultades de aprendizaje en los estudiantes están: copia y lectura de sílabas, palabras, oraciones, párrafos, etc. En cuanto a los recursos educativos que han logrado mejores resultados en estudiantes con dificultades en la lectura están: libros, cuadernillo reeducativo, bingo de sílabas y palabras, cartel de bolsillo y rotafolio de lecturas.
- Las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente para reeducar a los estudiantes que manifiestan dificultad lectora están: favorecer el aprendizaje de la lectura utilizando métodos basados en las facultades sensoriales, adecuar el programa curricular a las necesidades o carencias educativas del niño, evitar que el niño con indicadores de dislexia lea delante del grupo y valorar sus esfuerzos. Sin embargo, estas estrategias no son utilizadas en su mayoría por los docentes de tercer grado; igualmente las adecuaciones curriculares no significativas (tiempo, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación).

- De los 20 estudiantes que se les aplicó el Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE), se pudo determinar, según el nivel lector, que el 40% (8) no manifiesta dificultad en la lectura, mientras que el 60% (12) si las tiene (ver cuadro N° 6). El 60% (12) comete más de 2 errores específicos, estos estudiantes manifiestan indicadores disléxicos (ver cuadro N° 7).
- Respecto a los resultados derivados en el diagnóstico realizado, a fin de responder a la interrogante del problema de investigación: ¿En qué medida existe la necesidad de orientación psicopedagógica a docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado?, se concluye que la orientación psicopedagógica a docentes es necesaria, en gran medida, ante la dislexia en los estudiantes del tercer grado, del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, Panamá.

## LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

### **Limitaciones:**

Dentro de las limitaciones que se presentaron en el proceso investigativo se describen: para la aplicación de instrumentos a estudiantes, padres de familia y docentes se presentó la necesidad de visitar en diversas ocasiones al C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas; debido a que los instrumentos fueron aplicados finalizando el periodo escolar 2017 y la falta de espacios apropiados para la aplicación de test psicométrico.

### **Recomendaciones:**

- Abordar los términos orientación psicopedagógica y dislexia en los centros educativos fortalecerá en gran medida las prácticas educativas y por ende el mejoramiento a la atención de los estudiantes de tercer grado con trastornos específicos de aprendizaje; por ende, se recomienda la cooperación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, etc.). Estos agentes deben trabajar mancomunadamente ante las necesidades educativas que presenten los alumnos para optimizar las deficiencias académicas principalmente en lectoescritura y calculo, con la ayuda de profesionales especializados en neuropediatría, psicología, psicopedagogía y dificultades en el aprendizaje.
- Desarrollar por parte del docente actividades psicopedagógicas permitirá la detección temprana de indicadores disléxicos y el apoyo de un diagnóstico especializado, ayudará a determinar las necesidades para el desarrollo de los procesos lectores. También es necesario conocer el contexto socio-familiar del estudiante con el fin de descubrir necesidades y producir cambios que



hagan viable corregir la realidad; examinando fortalezas y debilidades, para conciliar y perfeccionar los resultados.

- Implementar nuevas técnicas, actividades, recursos, estrategias y metodologías para la intervención psicopedagógica será necesario en los procedimientos de enseñanza aprendizaje de los escolares que presentan dificultades en los procesos básicos para la adquisición de las habilidades lectoras; como también la aplicación de adecuaciones educativas de tipo no significativas para el logro de un aprendizaje óptimo de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado.
- Según los resultados de la aplicación Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE) se determina que es necesario la planificación de un plan de intervención psicopedagógica para docentes que haga énfasis en los fundamentos teóricos de las dificultades de aprendizaje y dislexia. Además, actividades de reeducación como propuesta para el mejoramiento de la práctica pedagógica y la atención al estudiante de tercer grado que manifiesta dificultades en la lectura.
- Proponer un plan intervención psicopedagógica para docente ante la dislexia en estudiantes de tercer grado, será de gran ayuda para quienes participan en la enseñanza de la lectura en el nivel primario y que buscan conocer sobre la dislexia, la cual es una dificultad específica de aprendizaje que frecuentemente experimentan algunos niños y que les impide desenvolverse en tareas de lectoescritura; el desarrollo de la misma favorece una mejor actuación pedagógica del docente a nivel de aula.
- Es necesario que los docentes implementen una metodología vinculada al desarrollo de la conciencia fonológica, a través de tareas multisensoriales que permitan al estudiante potenciar las habilidades lectoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

### **Bibliografías:**

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). **Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos.** Editorial Wolters Kluwer España. 440 págs.

Bisquerra, R. (2011). **Orígenes y desarrollo de la orientación pedagógica.** Editorial Narcea Ediciones, Español, Castellano. 183 págs.

Castejón, J. y Navas, L. (2013). **Dificultades y trastornos del aprendizaje y desarrollo en infantil y primaria.** Editorial, ECU. Alicante, España. 566 págs.

Cuetos, F. (2010). **Psicología de la lectura.** Editorial Wolters Kluwer España. 222 págs.

Dehaene, S. (2015). **Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula.** EDITORIAL Siglo XXI Editores Argentina. 145 págs.

García-Sánchez, J. (2014). **Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje.** Madrid: Pirámide. 272 págs.

González, M. (2012). **Prevención de las dificultades de aprendizaje.** Difusora Larousse - Ediciones Pirámide. 240 págs.

Guardado, G. (2013). **Lateralidad cerebral y zurdería: desarrollo y neuro-rehabilitación.** Palibrio. 492 págs.

Hernández, R. et al. (2010). **Metodología de la investigación**. Editorial McGraw Hill. 6ª edición, México. 600 págs.

Hudson, D. (2017). **Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos: guía básica para docentes** (Vol. 210). Narcea Ediciones. 176 págs.

Jiménez, A. et al. (2010). **El modelo de consulta**. En Bisquerra (Coord.) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.

Jiménez, J. (2012). **Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos**. Larousse- Ediciones Pirámide, Madrid, España. 342 págs.

Martín, R., y Vecilla, G. (2010). **Manual de optometría** (No. 617.75). Médica Panamericana. 720 págs.

Moreno, J., et al. (2008). **El proceso lectoescritor**. Estudio de casos. 272 págs.

Pimienta, H, y De la Orden Hoz, A. (2012). **Metodología de la Investigación**. Editorial Pearson, México. 182 págs.

Repetto, E. et al. (2009). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica**. Volumen 1, Editorial, UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. 642 págs.

Rienda, J. (2012). **Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual**. En María Bermúdez &

Pilar Núñez (eds.). Canon y educación literaria. Barcelona: Octaedro. 134 págs.

Rivas, R. y Fernández, M. (2011). **Dislexia, disortografía y disgrafía**, 9a ed. Madrid: Pirámide. 208 págs.

Rosselli, M. et al. (2010). **Neuropsicología del desarrollo infantil**. México: Ed. Manual Moderno. 328 págs.

Sanchiz, M. (2009). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica**. Editorial, Universidad Jaime I, Castellón de la Palma, España. 252 págs.

Santana, L. (2015). **Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales**. 4ª edición, Difusora Larousse-Ediciones Pirámide. 442 pág.

Teruel, R. y Latorre, A. (2014). **Dificultades de aprendizaje: Intervención en dislexia y discalculia**. Difusora Larousse-Ediciones Pirámide. 184 págs.

### **Infografías:**

Ansadis (2010). **Guía general sobre dislexia**. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>.

Antognazza, M. y Tornarí, M. (2011). **El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre la dislexia**. Cienc. Psicol. [online]. 2011, vol.5, n.2, pp.193-200. ISSN 1688-4221. Recuperado de: <http://www.scielo.org>.

edu.uy/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S1688-42212011000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Aragón, V. (2011). **Procesos implicados en la lectura**. Rev. Innovación y experiencias educativas, (39), 1-11. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_39/VIRGINIA\\_ARAGON\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf)

Arboleda, J. (2013). **Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión**. Boletín redipe, (824), 6-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752610>

Artigas, J. (2009). **Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto**. Revista de Neurología, 48(2), 63- 69. Recuperado de: [https://www.academia.edu/5913154/Evoluci%C3%B3n\\_y\\_Modelos\\_de\\_Rehabilitaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Dislexia\\_1](https://www.academia.edu/5913154/Evoluci%C3%B3n_y_Modelos_de_Rehabilitaci%C3%B3n_de_la_Dislexia_1)

Begoña, D. (2007). **Teorías etiológicas de la dislexia**. Rev. núm. 8, págs. 119-136, España. Recuperado de: <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029522&name=00000001.original.pdf&attachment=Papeles+Salmantinos+de+Educaci%C3%B3n.+2007%2C+n.%C2%BA+8.+P%C3%A1ginas+119-136.+Teor%C3%ADas+etiol%C3%B3gicas+de+la+dislexia.pdf>

Bellido, M. (2010). **Trastornos del lenguaje oral**. Recuperado de: [https://scholar.google.co.ve/scholar?q=Trastornos+del+lenguaje+oral.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.co.ve/scholar?q=Trastornos+del+lenguaje+oral.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)

Benedet, M. (2013). **Cuando la “dislexia” no es dislexia**. Madrid. CEPE. Recuperado de: <https://www.editorialcepe.es/titulo/cuando-la-dislexia-no-es-dislexia>

- Blanco, N. (2015). **El educador social en los equipos de orientación educativa en la comunidad de Castilla y León**. TFG en Educación Social. Recuperado de: <https://prezi.com/fljbztlcik3w/el-educador-social-en-los-equipos-de-orientacion-educativa/>
- Cañamero de León, A. (2013). **Influencia de la lateralidad en la adquisición de la escritura en una muestra de 27 alumnos de 3º primaria**. Trabajo de Grado. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=Influencia+de+la+lateralidad+en+la+adquisici%C3%B3n+de+la+escritura+en+una+muestra+de+27+alumnos+de+3%C2%BA+primaria&rlz=1C1CHBF\\_esVE837VE837&oq=](https://www.google.com/search?q=Influencia+de+la+lateralidad+en+la+adquisici%C3%B3n+de+la+escritura+en+una+muestra+de+27+alumnos+de+3%C2%BA+primaria&rlz=1C1CHBF_esVE837VE837&oq=)
- Carballo, R. (2012). **Evaluación de la percepción del movimiento en niños y niñas disléxicos**. Medisan, 16(01), 14-20. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192012000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192012000100002)
- Carratalá, E. (2015). **Las dificultades de aprendizaje escolar**. Lexus Editores. 278 págs. Recuperado de: <https://www.lexuseditores.cr/productos/las-dificultades-de-aprendizaje-escolar/>
- Carrillo, M (2012). **La dislexia bases teóricas para una práctica eficiente**. Ciencias Psicológicas, 6(2), pp. 185-194. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212012000200007](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000200007)
- Casas, C. et al. (2015). **Herramientas para la evaluación de la lectoescritura dislexia**. Col-legi de Logopedes de Catalunya. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.clc.cat/pdf/publicacions/documents/es/HERRAMIENTASEvaluacionLECTOESCRITURA.pdf>

Cerón, P. (2017). **Dificultades del lenguaje en educación primaria.**  
Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46199>

Cuetos, F. *et al.* (2012). **La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo.** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.  
Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

De Alejo, C. (2009). **Trastornos del aprendizaje o dificultades en el aprendizaje.** Recuperado de:  
[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/trastornos\\_del\\_aprendizaje\\_o\\_dificultades\\_en\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/trastornos_del_aprendizaje_o_dificultades_en_el_aprendizaje.pdf)

Defior, S. y Serrano, F. (2011). **La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito.** Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31(1), 2-13. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-la-conciencia-fonemica-aliada-adquisicion-S0214460311701656>

Defior, S. y Serrano, F. (2011). **Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia.** Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11(1), 79-94. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>

Defior, S. y Serrano, F. (2012). **Dislexia en español: bases para su tratamiento y diagnóstico.** En Matute, E. y Guajardo, S. (Eds.) **Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes (pp. 15- 35).** México, D.F. Manual Moderno. Recuperado de:

<https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/dislexia-definicion-e-intervencion-en-hispanohablantes-2a-ed-pdf.pdf>

Dehaene, S. (2009). **Lectura en el cerebro**. Estados Unidos: pinguino vikingo. Recuperado de: <https://neural.es/como-se-relaciona-nuestro-cerebro-con-la-lectura/>

Dehaene, S. y Cohen, L. (2007). **Reciclaje cultural de mapas corticales**. *Neuron*, 56 (2), 384-398. Recuperado de: <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0896-6273%2807%2900759-3>

Duarte, S. et al. (2012). **Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas**. Ministerio de Educación Política Social y Deporte. 408 págs. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos>

Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2016). **Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas**. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article>

Ferré, J. et al. (2016). **Técnicas de tratamiento de los trastornos de la lateralidad**. Ediciones Lebón. Recuperado de: <https://web.teaediciones.com/TECNICAS-DE-TRATAMIENTO-DE-LOS-TRASTORNOS-DE-LA-LATERALIDAD.aspx>

Fiuza, M. y Fernández, M. (2014). **Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo**. Ediciones Pirámide, La Coruña, España, págs. 273. Recuperado de: [https://www.academia.edu/38452776/Fuiza\\_y\\_fernandez\\_dificultades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_trastornos\\_del\\_desarrollo](https://www.academia.edu/38452776/Fuiza_y_fernandez_dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos_del_desarrollo)



Furnes, B.; Samuelson, S. (2011). **Conciencia fonológica y nomenclatura automatizada rápida que predice el desarrollo temprano en lectura y ortografía: resultados de un estudio longitudinal interlingüístico. Aprendizaje y diferencias individuales**, 21, 85-95. Recuperado de: <https://www.unav.edu › revistas › estudios-sobre-educacion › article › view>

García- López, M (2016). **El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid**. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia\\_lopez\\_maria\\_lourdes.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia_lopez_maria_lourdes.pdf)

Gómez, E. et al. (2011). **Mejorar la fluidez lectora en dislexia**, Escritos de Psicología - Psychological Writings, vol. 4, núm., págs. 65-73, Málaga, España. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092011000200008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008)

Gómez-Velázquez, F. et al. (2010). **La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español**. Revista mexicana de investigación educativa, 15(46), 823-847. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300007)

Goswami, U. et al. (2011). **Déficits sensoriales universales del lenguaje en la dislexia del desarrollo: inglés, español y chino**. Journal of Cognitive Neuroscience, 23, 325-337. Recuperado de: <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/jocn.2010.21453>

IDA (2016). **La dislexia y el cerebro**. Recuperado de: <http://idarmb.org/en-espanol/>

IDA (2017). **Principios básicos de la dislexia**. Recuperado de:  
<http://idarmb.org/en-espanol/>

Iglesias, F. (2016). **La comprensión lectora en educación primaria: proceso, dificultades e intervención**. Recuperado de:  
[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15273/TFG1516\\_deFrancisco\\_Iglesias\\_Paula\\_P\\_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15273/TFG1516_deFrancisco_Iglesias_Paula_P_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Izaguirre, M. (2012). **Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del Depto. de Comayagua** (Doctoral dissertation). Recuperado de:  
<http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/intervencion-educativa-en-ninos-y-ninas-con-dificultades-especificas-de-aprendizaje-relacionada-con-el-conocimiento-y-disposicion-en-los-docentes-de-las-escuelas-de-aplicacion-del-departamento-de-comayagua/>

Jiménez, J. et al. (2009). **Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español**. *Anales de psicología*, 25 (1), 78-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594009>

Jiménez-Fernández, G., et al. (2012). **Perfiles de dificultad en la dislexia evolutiva: lectura imprecisa vs. lectura no fluida**. En AA.VV., *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AELFA. Sección Casos Clínicos* (pp.538-545). Madrid: UCM. Recuperado de:  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/32694>

Lapuente, F. (2008). **Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria**, 1-96. Recuperado de:

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1491&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1491&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)

López-Escribano, C. (2009). **Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura**. Aula, 15, 47-78. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/8942/10426>

López-Tejeda, S. et al. (2012). **Dislexia desde un enfoque cognitivo: revisión de clasificación**. Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría, 1(2), 98-103. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/audiologia/fon-2012/fon122d.pdf>

Málaga, I. y Arias, J. (2010). **Serie Monográfica: Trastornos del aprendizaje**. BOL PEDIATR, 50: 66-75. Recuperado de: [https://www.sccalp.org/documents/0000/1541/BolPediatr2010\\_50\\_066-075.pdf](https://www.sccalp.org/documents/0000/1541/BolPediatr2010_50_066-075.pdf)

Marrón, E. y Morales, J. (2012). **Fundamentos del aprendizaje y del lenguaje**. (Vol. 247). Editorial UOC. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0WqpFcXiYxMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Marr%C3%B3n,+E.+y+Morales,+J.+\(2012\).+Fundamentos+del+aprendizaje+y+del+lenguaje.+\(Vol.+247\).+Editorial+UOC.+&ots=xR\\_Kqfx48L&sig=9pkeMOfnYJSOWO\\_W3UThnIKx3HY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0WqpFcXiYxMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Marr%C3%B3n,+E.+y+Morales,+J.+(2012).+Fundamentos+del+aprendizaje+y+del+lenguaje.+(Vol.+247).+Editorial+UOC.+&ots=xR_Kqfx48L&sig=9pkeMOfnYJSOWO_W3UThnIKx3HY#v=onepage&q&f=false)

Martínez, A. y Rodríguez, L. (2017). **Escritura en niños de bajos recursos: aspectos psicolingüísticos**. Areté, 17(1), 21-28. Recuperado de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/1052>

Mateos, R. (2009). **Dificultades de aprendizaje. Psicología educativa**, 15(1). Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2009v15n1a2.pdf>

Mateos, R. y Guinea, C. (2011). **Dificultades de aprendizaje: problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico**. Revista de educación inclusiva, 4(1), 103-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957893>

Matesanz, M. (2012). **La lectura en la educación primaria: Marco teórico y propuesta de intervención**. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1474>

Morillas, M. (2015). **Actitudes del profesorado hacia la dislexia**. Recuperado de: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40466/Leyva\\_Morillas\\_M%20%AAAT%20;jsessionid=7687839E1192481A1BE6E40A9695B5B8?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40466/Leyva_Morillas_M%20%AAAT%20;jsessionid=7687839E1192481A1BE6E40A9695B5B8?sequence=1)

Nogueira, C. (2016). **Dificultades del lenguaje oral y la comunicación**. Universidad FASTA. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: <http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1124>

Ochoa, F., et al. (2016). **Dislexia en el proceso formativo** (Doctoral dissertation). Recuperado de: [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4660/TLPI\\_FrancoOchoaJoseEverardo\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4660/TLPI_FrancoOchoaJoseEverardo_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Orellana, D. (2012). **Plan de intervención psicopedagógico en dos casos con dificultades de aprendizaje en disgrafía disléxica y discalculia en el**

**cuarto año de básica de la Escuela Atenas del Ecuador.** Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3828/1/09280.pdf>

Ortiz, L. (2016). **Para un análisis epistemológico y lógico del campo de las dificultades de aprendizaje.** Educación en Contexto, 2(3), 15-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296702.pdf>

Ortiz, R., et al. (2008). **Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia.** Psicothema, 20(4), 678-683. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28231020\\_Desarrollo\\_de\\_la\\_percepcion\\_del\\_habla\\_en\\_ninos\\_con\\_dislexia](https://www.researchgate.net/publication/28231020_Desarrollo_de_la_percepcion_del_habla_en_ninos_con_dislexia)

Pérez, N. et al. (2009). **A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica.** Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 2009, núm. 22, p. 55-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3139964>

Pernet, C., et al. (2011). **Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad.** Escritos de Psicología-Psychological Writings, 4 (2), 17-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271022095003.pdf>

Portellano, J. (2009). **Cerebro derecho, cerebro izquierdo. Implicaciones neuropsicológicas de las asimetrías hemisféricas en el contexto escolar.** Psicología educativa, 15(1). Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/9d2682367c3935defcb1f9e247a97c0d>

Price, C. (2012). **Una revisión y síntesis de los primeros 20 años de estudios de PET y FMRI de habla, lenguaje hablado y lectura.** Neuroimagen, 62

(2), 816–847. Recuperado de:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3398395/>

Protopapas, A. et al. (2007). **La capacidad de lectura está relacionada negativamente con la interferencia de Stroop.** *Psicología Cognitiva*, 54 (3), 251-282. Recuperado de:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010028506000594?via%3Dihub>

Ramírez, D. (2011). **Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. Innovación y experiencias educativas.** Recuperado de:  
<http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/21.pdf>

Rivas, R., y López, S. (2015). **Actualidad en la etiología de la dislexia.** *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, (09), 009-011. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5594582>

Rojas, G. y Ruiz, P. (2014). **Innovación en el aula ante las dificultades de aprendizaje.** Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado de:  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FIW6BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Rojas,+G.+y+Ruiz,+P.+\(2014\).+Innovaci%C3%B3n+en+el+aula+ante+las+dificultades+de+aprendizaje.+Universidad+de+Castilla+La+Mancha.+&ots=cNCxl\\_DM82&sig=KV8-7Pvr3wXfufs2gnrNiHDxxw#v=onepage&q=Rojas%2C%20G.%20y%20Ruiz%2C%20P.%20\(2014\).%20Innovaci%C3%B3n%20en%20el%20aula%20ante%20las%20dificultades%20de%20aprendizaje.%20Universidad%20de%20Castilla%20La%20Mancha.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FIW6BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Rojas,+G.+y+Ruiz,+P.+(2014).+Innovaci%C3%B3n+en+el+aula+ante+las+dificultades+de+aprendizaje.+Universidad+de+Castilla+La+Mancha.+&ots=cNCxl_DM82&sig=KV8-7Pvr3wXfufs2gnrNiHDxxw#v=onepage&q=Rojas%2C%20G.%20y%20Ruiz%2C%20P.%20(2014).%20Innovaci%C3%B3n%20en%20el%20aula%20ante%20las%20dificultades%20de%20aprendizaje.%20Universidad%20de%20Castilla%20La%20Mancha.&f=false)

Ruíz, Y. (2010). **Los orígenes de la orientación educativa**. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7587.pdf>

Sampascual, G. (2011). **Dificultades de aprendizaje y trastornos de la lectura**. En Castejon, J. y Navas, L. (eds.), Dificultades del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria. Alicante: ECU. Recuperado de: <https://serproductivo.org/wp-content/uploads/2018/03/dificultades-y-trastornos-de-aprendizaje.pdf>

Sánchez Parra, H. (2013). **La dislexia y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas del segundo grado de educación básica**. Liceo Cristiano Emanuel del cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Master's thesis). Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5780/1/Tesis%20S%C3%A1nchez%20Parra%20Hugo%20Patricio.pdf>

Solano, M. (2010). **La dislexia: dificultad en el lenguaje**. Pedagogía Magna, (8), 127-133. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628028.pdf>

Suárez, A. et al. (2010). **Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto**. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/5/3>

Suárez, P. y Cuetos, F. (2012). **¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos**. Psicothema, 24(2),188-192. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3997.pdf>

- Tamayo, S. (2017). **La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura**. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1), 423-432. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Valero, M. (2011). **Problemas de lectoescritura**. Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales, 280, 2-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5170654.pdf>
- Vandermosten, M., et al. (2011). **Las deficiencias en el habla y la categorización del sonido no verbal en los niños con dislexia se deben a dificultades de procesamiento temporal**. Investigación en discapacidades del desarrollo 32, 593-603. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21269803>
- Villalba, C. (2010). **Efectos de interferencia ortográfica en el reconocimiento de palabras de lectores disléxicos y ordinarios**. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/10665/>
- Villalón, M. (2008). **Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida**. Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de: [https://issuu.com/villarricauc/docs/n4\\_recenci\\_n2](https://issuu.com/villarricauc/docs/n4_recenci_n2)
- Vizcaíno et al. (2011). **Dificultades en el aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía)**. EDITORIAL: ENSCI. Recuperado de: <https://www.calameo.com/books/001658253bd3c8dedd943>



# **ANEXOS**

**ANEXO N° 1**

**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES**

**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS  
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS  
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIFICULTADES EN EL  
APRENDIZAJE  
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES**

**Respetado(a) Estudiante:** Su colaboración en esta encuesta es de gran importancia, debido a que nos permitirá el desarrollo de la tesis de grado, para optar por el título de **Maestría en Psicopedagogía con Énfasis en Dificultades del Aprendizaje**. Dichas respuestas serán tratadas de manera confidencial y de uso investigativo.

**Objetivo:** Determinar las actividades, recursos y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

**Indicaciones generales:** Marque un  en la casilla que considere la (s) respuesta(s) correcta (s).

1. ¿Cuáles de estas actividades educativas utilizan los docentes, para detectar las dificultades en la lectura de los estudiantes?

Copia de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.  Juegos de orientación derecha- izquierda.

Lectura de sílabas, palabras y oraciones y párrafos.  Prueba de habilidad lectora.

Dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.  Ejercicios de los sonidos de las letras.

Completar palabras y oraciones.  Ejercicios de segmentación (división) de palabras en sílabas.

2. ¿Cuáles de los siguientes recursos educativos utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes con dificultades en la lectura?

Computadoras.

Tarjetas de sílabas y palabras.

Libros impresos.

Cartel de bolsillo.

Cuadernillos reeducativos.

Rotafolio de lecturas.

3. De las siguientes características, ¿En cuáles considera que aún requieres mayor ayuda?

Pronunciar palabras desconocidas.

Dificultad para organizar pensamientos al hablar.

Lectura en voz alta.

Deletrear.

Confundo el orden de las letras.

Combino la letra cursiva con la imprenta.

4. ¿Qué tipos de ajustes ha observado que realizan los docentes en el aula?

Ofrecen textos impresos con letras grandes y explican los conceptos nuevos e importantes.

Dan tiempo adicional para la lectura y escritura.

Desarrollan las actividades dando instrucciones paso a paso (orales y escritas).

Muestran modelos de los trabajos que puedan servirles de modelo a los estudiantes.

Realizan talleres en grupos pequeños y establecen lo que se les evaluará, según el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Incorporan nuevos objetivos y contenidos según las necesidades del estudiante.

5. Señale ¿cuáles actividades ha observado que los docentes utilizan para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, en edades entre los 8 a 9 años?

Completar frases u oraciones.

Copias y dictados.

Lectura comprensiva.

Ejercicios de división de palabras en sílabas.

Talleres individuales o grupales.

Juegos (con letras, sílabas, palabras y oraciones)

Lectura de cuentos infantiles.

Lectura por tiempo.

**ANEXO N° 2**

**ENCUESTA PARA PADRES DE**

**FAMILIA**

**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS  
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS  
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIFICULTADES EN EL  
APRENDIZAJE  
ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA**

**Respetado(a) Padre/ Madre de Familia:** Su colaboración en esta encuesta es de gran importancia, debido a que nos permitirá el desarrollo del trabajo de grado, para obtener el título de **Maestría en Psicopedagogía con Énfasis en Dificultades del Aprendizaje**. Dichas respuestas serán tratadas de manera confidencial y de uso investigativo.

**Objetivo:** Describir las actividades, recursos, estrategias y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

**Indicaciones generales:** Marque un  en la casilla que considere la (s) respuesta(s) correcta (s).

1. ¿Se le ha informado a usted, si a su hijo(a), le han aplicado pruebas para medir la habilidad lectora?

Sí

No

2. ¿Cuáles de estas actividades educativas utilizan los docentes de su hijo(a), para detectar las dificultades en la lectura?

Copia de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.  Juegos de orientación derecha-izquierda.

Lectura de sílabas, palabras y oraciones y párrafos.  Prueba de habilidad lectora.

Dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.  Ejercicios de los sonidos de los grafemas.

Completar palabras y oraciones.  Actividades de división de palabras en sílabas.

3. En el centro educativo que estudia su hijo(a); indique ¿qué tareas desarrollan debidamente coordinadas los docentes y padres de familia, para el aprendizaje de la lectura en los estudiantes?

Elaboración de recursos didácticos para estudiantes con dificultades en la lectura (tarjetas con sílabas y palabras, rota folio de lecturas, carteles, lámina del alfabeto ilustrado, otros.)

Impresión de cuadernillos reeducativos de lectura.

Compartir experiencias, sobre el uso de programas, a través de la computadora para la enseñanza de la lectura.

Ofrecer apoyo a estudiantes con dificultades en la lectura, a través de especialista en dificultades en el aprendizaje.

Coordinar evaluaciones trimestrales sobre el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes.

Realizar jornadas de capacitación al padre de familia, en cómo ayudar en casa a su hijo, ante dificultades en la lectura.

4. ¿Cuáles de los siguientes recursos educativos utilizan los docentes de su hijo(a), para ayudar al niño con dificultad en la lectura?

Computadoras.

Tarjetas de sílabas y palabras.

Libros impresos.

Cartel de bolsillo.

Cuadernillos reeducativos.

Rotafolio de lecturas.



5. De las siguientes características, ¿cuáles ha observado que su hijo(a), aún requiere mayor atención en la escuela?

Pronunciar palabras desconocidas.

Dificultad para organizar pensamientos al hablar.

Lectura en voz alta.

Deletrear.

Confunde el orden de las letras.

Combina la letra cursiva con la imprenta.

6. En el centro educativo que estudia su hijo(a); ¿qué tipos de ajustes ha observado, que realizan los docentes en el aula?

Ofrecen textos impresos con letras grandes y explican los conceptos nuevos e importantes.

Dan tiempo adicional para la lectura y escritura.

Desarrollan las actividades dando instrucciones paso a paso (orales y escritas).

Muestran modelos de los trabajos que puedan servirles de modelo a los estudiantes.

Realizan talleres en grupos pequeños y establecen lo que se les evaluará, según el desarrollo de destrezas de los estudiantes.

Incorporan nuevos objetivos y contenidos según las necesidades del estudiante.

7. En el centro educativo que estudia su hijo (a); señale ¿cuáles actividades ha observado que los docentes utilizan para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, en edades entre los 8 a 9 años?

Completar frases u oraciones.

Copias y dictados.

Lectura comprensiva.

Ejercicios de división palabras en sílabas.

Talleres individuales o grupales.

Juegos (con letras, sílabas y palabras.)

Lectura de cuentos infantiles.

Lectura por tiempo.

## **ANEXO N° 3**

# **ENTREVISTA PARA DOCENTES**

**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS  
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS  
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIFICULTADES EN EL  
APRENDIZAJE  
ENTREVISTA PARA DOCENTES**

**Respetado(a) Docente:** Su colaboración en esta entrevista es de gran relevancia, debido a que nos permitirá el desarrollo del trabajo final de grado, para obtener el título de **Master en Psicopedagogía con Énfasis en Dificultades del Aprendizaje**. Dichas respuestas serán tratadas de manera confidencial y de uso investigativo.

**Objetivo:** Describir las actividades, recursos, estrategias y ajustes educativos que realizan los docentes, ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.

**Indicaciones generales:** Responda a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál de los siguientes test se emplea en su escuela, para medir la habilidad lectora de los estudiantes?
  - Test de Figura Inversa.
  - Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE).
  - Test de lectura y escritura (Dr. Olea).
  
2. ¿Cuáles de estas actividades ha comprobado que son más eficaces para detectar las dificultades en la lectura de los estudiantes?
  - Copia de sílabas, palabras, oraciones y párrafos
  - Lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.
  - Dictado de sílabas, palabras, oraciones y párrafos.
  - Completar palabras y oraciones.
  - Juegos de orientación derecha- izquierda.
  - Prueba de habilidad lectora.
  - Ejercicios de los sonidos de las letras.

3. Indique ¿qué tareas desarrollan debidamente coordinadas los docentes y padres de familia, para el aprendizaje de la lectura, en los estudiantes de su escuela?

- Elaboración de recursos didácticos para estudiantes con dificultades en la lectura (tarjetas con sílabas y palabras, rota folio de lecturas, carteles, lámina del alfabeto ilustrado, otros.).
- Compartir experiencias, sobre el uso de programas, a través de la computadora para la enseñanza de la lectura.
- Coordinar evaluaciones trimestrales, sobre el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes.
- Impresión de cuadernillos reeducativos de lectura. Impresión de cuadernillos reeducativos de lectura.
- Ofrecer apoyo a estudiantes con dificultades en la lectura, a través de especialista en dificultades en el aprendizaje.
- Realizar actividades de instrucción a padres de familia, en cómo ayudar en casa a su hijo, ante dificultades en la lectura.

4. ¿Con cuáles de los siguientes recursos educativos ha logrado mejores resultados en estudiantes con dificultades en la lectura?

- Softwares (programas) educativos.
- Libros impresos o digitales.
- Cuadernillo reeducativo.
- Bingo de sílabas y palabras.
- Cartel de bolsillo.
- Rotafolio de lecturas.

5. De las siguientes características, ¿cuáles considera que son propias de un niño con dificultad en la lectura?

- Dificultad para pronunciar palabras desconocidas.
- Evita la lectura en voz alta.
- Dificultad para agarrar el lápiz.
- Dificultad para realizar cálculos matemáticos.
- Dificultad para deletrear.
- Mezcla letra cursiva con imprenta.

6. Señale, ¿qué tipos de adecuaciones se realizan en su centro educativo, en cuanto a los elementos del currículo?
- No Significativas (tiempo, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación).
  - Significativas (eliminación o incorporación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación).
7. En su centro educativo, ¿hay especialista en dificultades en el aprendizaje?
- Sí
  - No
8. Señale ¿cuántos periodos de 45 minutos semanales se les ofrece reeducación a estudiantes con dificultades en la lectura, en su centro educativo?
- Un periodo
  - Dos o más periodos
  - Ninguno
9. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted, para reeducar a los estudiantes que manifiestan dificultad en la lectura a nivel de aula?
- Favorece el aprendizaje de la lectura empleando métodos basados en las facultades auditivas, visuales, táctiles y de movimientos.
  - Adapta el programa a las necesidades educativas del niño.
  - Evita que el niño con dislexia, lea delante del grupo y valora sus esfuerzos.
  - Establece un equipo los padres del alumno para ayudarlo y acompañarlo en su dislexia.
  - Refuerza la nueva información que recibe el niño.
  - Ofrece atención individualizada.

**ANEXO N° 4**

**DESCRIPCIÓN DEL TEST**

**EXPLORATORIO DE DISLEXIA**

**ESPECÍFICA (TEDE)**

Descripción del Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE)				
Autor	Mabel Condemarin y Marlins Blomquist (1970) Olga Berdiceski, Neva Milicic y Eugenia Orellana (1974)			
Objetivo	Ubicar el nivel de lectura de un niño, explorar errores específicos en la lectura oral que caracterizan la modalidad lectora de los niños disléxicos, para utilizar los resultados como guía del tratamiento correctivo individual.			
Destinatarios	Niños entre 6 años y 10 años 11 meses			
Estructura	Consta de 2 partes: 1° nivel de lectura con 100 ítems y el 2° nivel de errores específicos con 71 ítems. Los niños deben leer letras, sílabas y palabras sin significado en complejidad creciente.			
Áreas evaluadas	<b>Instrumental/Lectura/Decodificación</b>			
	<table border="1"> <tr> <td>Nivel lector</td> <td> Nombre de la letra.  Sonido de la letra.  Sílabas directas con consonante de sonido simple.  Sílabas directas con consonante de doble sonido.  Sílabas directas con consonante de doble grafía.  Sílabas directas con consonante seguida de "u" muda.  Sílabas indirectas de nivel simple.  Sílabas indirectas de nivel complejo.  Sílabas complejas.  Sílabas con diptongo de nivel simple.  Sílabas con diptongo de nivel complejo.  Sílabas con fonograma de nivel simple.  Sílabas con fonograma de nivel complejo.  Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple.  Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo. </td> </tr> <tr> <td>Errores específicos</td> <td> Letras confundibles por sonido al principio de la palabra.  Letras confundibles por grafías semejante.  Inversiones de letras.  Inversiones de palabras completas.  Inversiones de letras dentro de las palabras.  Inversiones de orden de la sílaba en la palabra. </td> </tr> </table>	Nivel lector	Nombre de la letra. Sonido de la letra. Sílabas directas con consonante de sonido simple. Sílabas directas con consonante de doble sonido. Sílabas directas con consonante de doble grafía. Sílabas directas con consonante seguida de "u" muda. Sílabas indirectas de nivel simple. Sílabas indirectas de nivel complejo. Sílabas complejas. Sílabas con diptongo de nivel simple. Sílabas con diptongo de nivel complejo. Sílabas con fonograma de nivel simple. Sílabas con fonograma de nivel complejo. Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple. Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo.	Errores específicos
Nivel lector	Nombre de la letra. Sonido de la letra. Sílabas directas con consonante de sonido simple. Sílabas directas con consonante de doble sonido. Sílabas directas con consonante de doble grafía. Sílabas directas con consonante seguida de "u" muda. Sílabas indirectas de nivel simple. Sílabas indirectas de nivel complejo. Sílabas complejas. Sílabas con diptongo de nivel simple. Sílabas con diptongo de nivel complejo. Sílabas con fonograma de nivel simple. Sílabas con fonograma de nivel complejo. Sílabas con fonograma y diptongo de nivel simple. Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo.			
Errores específicos	Letras confundibles por sonido al principio de la palabra. Letras confundibles por grafías semejante. Inversiones de letras. Inversiones de palabras completas. Inversiones de letras dentro de las palabras. Inversiones de orden de la sílaba en la palabra.			
Criterio de validación	Estandarizada para puntaje bruto traducido a puntaje T y percentiles, según edad y curso.			
Administración	Individual. Prueba de lectura. Tiempo estimado 15 minutos.			
Materiales	Tarjetas con letras, sílabas y palabras, protocolo y lápiz.			
<b>Fuente:</b> Condemarin, Mabel y Blomquist, Marlins (1970); la dislexia – manual de lectura correctiva, Santiago: editorial universitaria, (16° ed., 1988), 188 págs. Berdiceski, Olga; Milicic, Neva; Orellana, Eugenia (1974); elaboración de normas para la prueba de dislexia específica de Condemarin-Blomquist, documento n° 7, programa de educación especial, facultad de educación, Universidad Católica de Chile, 1983, 72 págs.				



**PROTOCOLO**

Nombre.....

Edad.....

Fecha de Nacimiento.....

Escolaridad.....

Examinador.....

Fecha.....

**PRIMER NIVEL DE LECTURA**

1. Nombre de la letra.

b \_\_\_ m \_\_\_ c \_\_\_ l \_\_\_ a \_\_\_ g \_\_\_ d \_\_\_ p \_\_\_  
s \_\_\_ e \_\_\_ ch \_\_\_ q \_\_\_ ñ \_\_\_

2. Sonido de la letra.

l \_\_\_ s \_\_\_ ll \_\_\_ q \_\_\_ r \_\_\_ t \_\_\_ e \_\_\_ ch \_\_\_  
j \_\_\_ y \_\_\_ v \_\_\_ d \_\_\_ m \_\_\_

3. Sílabas directas con consonantes de sonido simple.

sa \_\_\_ te \_\_\_ mo \_\_\_ lu \_\_\_ ri \_\_\_ fa \_\_\_

**SEGUNDO NIVEL DE LECTURA**

1. Sílabas directas con consonantes de doble sonido.

co \_\_\_ ci \_\_\_ ga \_\_\_ ge \_\_\_ cu \_\_\_ gi \_\_\_

2. Sílabas directas con consonantes dobles.

llo \_\_\_ cha \_\_\_ rri \_\_\_ lle \_\_\_ rru \_\_\_ cho \_\_\_

3. Sílabas directas con consonantes seguidas de "u" muda.

gue \_\_\_ qui \_\_\_ gui \_\_\_ que \_\_\_

4. Sílabas indirectas de nivel simple.

is \_\_\_ ac \_\_\_ in \_\_\_ em \_\_\_ ul \_\_\_ ar \_\_\_

5. Sílabas indirectas de nivel complejo.

ob \_\_\_ et \_\_\_ ap \_\_\_ ex \_\_\_ af \_\_\_ ad \_\_\_

6. Sílabas complejas.

til \_\_\_ pur \_\_\_ mos \_\_\_ cam \_\_\_ sec \_\_\_ lin \_\_\_

7. Sílabas con diptongo de nivel simple.

mia \_\_\_ tue \_\_\_ feu \_\_\_ rou \_\_\_ nio \_\_\_ pia \_\_\_

**TERCER NIVEL DE LECTURA**

1. Sílabas con diptongo de nivel complejo.

lian \_\_\_ reis \_\_\_ viul \_\_\_ siap \_\_\_ boim \_\_\_ siec \_\_\_

2. Sílabas con grupos consonánticos o fonogramas de nivel simple.

bra \_\_\_ fli \_\_\_ gro \_\_\_ dru \_\_\_ cle \_\_\_ tri \_\_\_

3. Sílabas con grupos consonánticos o fonogramas de nivel complejo.

glus \_\_\_ pron \_\_\_ tris \_\_\_ plaf \_\_\_ blen \_\_\_ frat \_\_\_

4. Sílabas con grupos consonánticos o fonogramas y diptongos de nivel simple.

brio \_\_\_ crue \_\_\_ trau \_\_\_ glio \_\_\_ pleu \_\_\_ drie \_\_\_

5. Sílabas con grupos consonánticos o fonogramas y diptongos de nivel complejo.

crian \_\_\_ flaun \_\_\_ prien \_\_\_ cluos \_\_\_ triun \_\_\_ blauc \_\_\_

**ERRORES ESPECIFICOS**

1. Letras confundibles por sonidos al principio de la palabra.

chado	y	j	s	ll	ch	deco	f	d	t	l	n
fido	f	j	v	b	s	llotio	ll	ch	ñ	j	g
tarpo	c	k	t	m	d	gupa	y	r	j	m	g
boso	b	ñ	t	f	p	jallon	g	y	ll	j	f
pola	s	t	b	m	p	querpo	g	s	j	q	c
mite	s	m	n	l	b	ñumo	ll	j	ñ	m	ch

2. Letras confundibles por grafía semejante.

nomino \_\_\_ ohnado \_\_\_ deste \_\_\_ alledo \_\_\_  
 rechido \_\_\_ chaquillo \_\_\_ laqueta \_\_\_ sagueso \_\_\_  
 quiguifi \_\_\_ ifjuti \_\_\_ voyate \_\_\_ quellimi \_\_\_

3. Inversiones de letras.

bado \_\_\_ dipo \_\_\_ babe \_\_\_ quebo \_\_\_ quido \_\_\_ dudo \_\_\_  
 bapi \_\_\_ quipi \_\_\_ dubopi \_\_\_ pebade \_\_\_ numo \_\_\_ saute \_\_\_

4. Inversiones de palabras completas.

la \_\_\_ sol \_\_\_ se \_\_\_ las \_\_\_ nos \_\_\_  
 los \_\_\_ al \_\_\_ es \_\_\_ son \_\_\_ le \_\_\_ sal \_\_\_

5. Inversiones de letras dentro de la palabra.

palta \_\_\_ sobra \_\_\_ trota \_\_\_ plumón \_\_\_ turco \_\_\_ trono \_\_\_  
 balcón \_\_\_ negar \_\_\_ sabré \_\_\_ calvo \_\_\_ nobel \_\_\_ pardo \_\_\_

6. Inversiones de orden de la sílaba dentro de la palabra.

loma \_\_\_    saco \_\_\_    dato \_\_\_    tapa \_\_\_    tala \_\_\_    cabo \_\_\_  
sopa \_\_\_    toga \_\_\_    saca \_\_\_    choca \_\_\_    cala \_\_\_    caro \_\_\_

### ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADO

#### PRIMER NIVEL

No. aciertos \_\_\_\_\_  
No. errores \_\_\_\_\_

#### SEGUNDO NIVEL

No. Aciertos \_\_\_\_\_  
No. Errores \_\_\_\_\_

#### TERCER NIVEL

No. aciertos \_\_\_\_\_  
No. errores \_\_\_\_\_

#### NIVEL DE LECTURA:

1. El dominio del primer nivel indicará un nivel elemental de lectura correspondiente a un primer semestre de primer grado.
2. El dominio del Segundo Nivel indicará haber completado el primer grado.
3. El dominio del tercer nivel indicará haber completado segundo grado, por lo cual es capaz de leer cualquier material en forma independiente

#### ERRORES ESPECÍFICOS:

No. aciertos \_\_\_\_\_  
No. errores \_\_\_\_\_

#### ANÁLISIS CUALITATIVO:

1. El niño **no disléxico** de más de siete años, con inteligencia normal y, habiendo cursado un año de escolaridad, presentará una hoja de respuesta "limpia" o con uno o dos errores.
2. El niño **disléxico** presentará errores en los distintos ítems según cual sea la intensidad de su dificultad. El número de errores cometidos no guarda relación con la edad del sujeto sino con el grado de intensidad del problema.
3. El **disléxico típico** revelará más de un error en la mayoría de los ítems, especialmente en el ítem 1 (letras confundibles por sonido al principio de palabras), en el ítem 3 (inversiones de letras) y en el ítem 5 (palabras completas). En este último, es típica la lectura de plata por palta, pulmón por plumón, blanco por balcón y noble por nobel.

## HOJA PARA USO DEL NIÑO

b m c l a g d p s e ch q ñ

l s ll q r t e ch j y v d m

sa te mo lu ri fa

co ci ga ge cu gi

llo cha rri lle rru cho

gue qui gui que

is ac in em ul ar

ob et ap ex af ad

til pur mos cam sec lin

mia tue feu rou nio pia

lian reis viul siap boim siec

bra fli gro dru cle tri

glus pron tris plaf blen frat

brio crue trau glio pleu drie

crian flaun prien cluos triun blauc

y j s ll ch  
f j v b s  
c k t m d  
b ñ t f p  
s t b m p  
s m n l b

f d t l n  
ll ch ñ j g  
y r j m g  
g y ll j f  
g s j q c  
ll j ñ m ch

nomino ohnado deste alledo

rechido chaquillo laqueta sagueso

quiguifi ifjuti voyate quellimi

bado dipo babe quebo quido dudo

bapi quipi dubopi pebade numo saute

la sol se las nos

los al es son le sal

palta sobra trota plumón turco trono

balcón negar sabré calvo nobel pardo

loma saco dato tapa tala cabo

sopa toga saca choca cala caro

**ANEXO N° 5**  
**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**Título:** *Plan de intervención psicopedagógica para docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado.*

**Descripción:** La propuesta, *Plan de intervención psicopedagógica para docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado*, tiene como finalidad ofrecer docencia al docente del sistema educativo regular, en cuanto a los aspectos más relevantes relacionados con la dificultad lectora (dislexia) que presenten los estudiantes de tercer grado. La propuesta de intervención psicopedagógica contempla el desarrollo de diversos aspectos relacionados con dificultades de aprendizaje y la dislexia (concepto, origen, clasificación, etiología, síntomas y diagnóstico e intervención), ejercicios prácticos para desarrollar algunas funciones básicas para el aprendizaje en estudiantes con indicadores disléxicos (motricidad gruesa, motricidad fina, ritmo, esquema corporal, lateralidad (dominancia lateral), direccionalidad, orientación espacial y temporal, atención, memoria y lenguaje).

Además, se sugiere el uso de un cuadernillo para la reeducación de la dislexia II-III, con el que se busca desarrollar en el alumno disléxico habilidades como: percepción y coordinación visomotriz, psicomotricidad, orientación temporal, percepción auditiva, ritmo, atención, memoria, razonamiento, lenguaje, lectoescritura, léxico y cálculo. La duración del desarrollo de la propuesta es de 2 meses y los responsables de ejecutarla es un equipo interdisciplinario formado por: Psicopedagogo, Psicólogo, Especialista en Dificultades del Aprendizaje, Fonoaudiólogo y Trabajador Social.

**Área de intervención:** Orientación profesional

**Introducción:** La orientación educativa o psicopedagógica es una asistencia permanente en todas las etapas del desarrollo profesional, se centra en principios de prevención, desarrollo e intervención social, es por ello que se

considera indispensable proponer un plan de intervención psicopedagógica para docentes de tercer grado de educación primaria, que les permita apoyar al estudiante ante las dificultades de aprendizaje que presentan. La dislexia es una de las dificultades específicas más prevalentes en la población escolar, requiere de una atención especial, a través de buenas estrategias pedagógicas por parte del docente que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas para la adquisición de la lectura.

La dislexia del desarrollo o evolutiva es la más frecuente en el ámbito escolar, se caracteriza por dificultad en la exactitud y habilidad en el reconocimiento de palabras escritas, debido a deficiencias fonológicas que provocan en las actividades de lectoescritura: omisiones, inversiones, sustituciones, adiciones, etc. Con el plan de intervención psicopedagógica se busca fortalecer las competencias profesionales de los docentes, desarrollar técnicas y estrategias de aprendizaje y el incremento de la motivación para actuar de manera oportuna ante los síntomas disléxicos. Muchas veces los docentes se sienten incompetentes para ayudar a estudiantes con dificultades de aprendizajes, pero con una debida orientación pueden remediar muchos de los problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes, es por ello, que la orientación al docente por parte de profesionales especializados en el proceso de tratamiento de las dificultades de aprendizaje juega un papel importante para actuar ante la dislexia.

La propuesta de intervención psicopedagógica contempla, en primer lugar, los principios teóricos de las dificultades de aprendizaje y la dislexia, en segundo lugar, ejercicios prácticos para desarrollar las funciones básicas para el aprendizaje y finalmente, se sugiere un cuadernillo reeducativo para el tratamiento de la dislexia.



**Justificación:** El *Plan de intervención psicopedagógica para docentes ante la dislexia* es necesario debido a que muchos docentes de educación primaria están poco capacitados en cuanto a las dificultades específicas que frecuentemente presentan los alumnos a nivel de aula. Acompañar al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje va a permitir una mejor atención de las necesidades educativas individuales o grupales de sus estudiantes.

En Panamá, la mayoría de los centros educativos en educación primaria no cuentan con asistencia dada por profesionales de orientación psicopedagógica, psicólogos y especialistas en dificultades de aprendizaje, provocando que en muchas ocasiones se ignoren las necesidades educativas, tanto del docente como de los estudiantes que requieren de una atención apropiada. En el ámbito educativo, un modelo de intervención psicopedagógica expresa el diseño, la organización y los mecanismos fundamentales de un proceso de intervención, cuya función es establecer procedimientos concretos de acción, con la finalidad de potenciar competencias profesionales, a través de métodos directos o indirectos en el contexto escolar.

Hernández (2009), citado por García-López (2016) la intervención psicopedagógica alude a una serie de acciones directas y científicas que conciernen al profesional con formación académica en psicopedagogía. Por ello, el plan de intervención psicopedagógica que se ha planteado se desarrollará por medio de un seminario a docentes en un periodo de 2 meses, apoyado en un eje de intervención directo, grupal, interno y proactivo. Los beneficiarios con la ejecución de esta propuesta serán docentes de tercer grado del Centro Educativo Básico General Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, docentes de educación primaria y profesionales especializados en dificultades de aprendizaje que busquen intervenir la actitud docente ante la dislexia.

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

Fortalecer las competencias profesionales del docente de tercer grado, en cuanto a los principios teóricos de las dificultades de aprendizaje, la dislexia y el desarrollo de actividades psicopedagógicas a través de un plan de intervención.

### **Objetivos Específicos:**

Sensibilizar a las autoridades del Ministerio de Educación, sobre la importancia de orientar al docente del sistema educativo, ante indicadores disléxicos en estudiantes de tercer grado.

Explicar los fundamentos teóricos de las dificultades de aprendizaje y dislexia.

Realizar ejercicios prácticos para el perfeccionamiento de las funciones básicas para aprender, que beneficien a estudiantes con indicadores disléxicos.

**Fundamentos teóricos:** La orientación psicopedagógica como disciplina científica es un proceso de apoyo permanente, incorporado en la acción educativa y encaminado a los docentes, alumnos, padres de familia, etc., se vincula al consejo particular, académico y profesional, con el propósito de favorecer el desarrollo integral del individuo y educarse para el desenvolvimiento activo y crítico del entorno social con el que interactúa.

Es preciso señalar, que la orientación psicopedagógica se vincula al acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo humano. Comprende un conjunto de áreas de intervención: proceso de enseñanza-aprendizaje, necesidades educativas especiales orientación profesional y atención a la

diversidad, prevención y desarrollo; las cuales son dirigidas por el psicopedagogo y otros agentes de la comunidad educativa, apoyado en modelos de intervención (clínico, consulta y programa) en las instituciones educativas de manera grupal o individual, con la finalidad de potenciar el desarrollo integral de los miembros que conforman la comunidad educativa (Álvarez y Bisquerra, 2012).



**Fuente:** Álvarez y Bisquerra (2012, p. 24).

Dentro de las áreas de intervención psicopedagógica encontramos la atención a la diversidad. En este concepto se circunscriben una gran multiplicidad de condiciones: diferentes modos de aprendizaje, discrepancias intelectuales, sujetos con dificultades de aprendizaje, con imposibilidades físicas, psicológicas y sensoriales, que viven en un entorno perjudicial, agrupaciones sociales en riesgo, minorías étnicas y culturales, otras. La atención a la diversidad supone determinar las particularidades propias de cada estudiante, la educación básica debe proveer a todo el alumnado una formación basada en las necesidades educativas; el sistema educativo debe promover el uso de adecuaciones curriculares de acuerdo a las discrepancias individuales y ritmos de aprendizaje

de los alumnos. Los alumnos disléxicos forman parte de la diversidad, por tanto, en los centros educativos se les debe proveer los recursos, estrategias didácticas y adaptaciones educativas que favorezcan el aprendizaje de la lectura (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Las finalidades generales que se pretenden alcanzar con la intervención psicopedagógica a docentes son: integrar al estudiante con necesidades educativas especiales al entorno social del aula, desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos, ayudar a superar los obstáculos de aprendizaje, aplicar técnicas y estrategias de aprendizaje acorde a las necesidades formativas de los alumnos, enviar a los profesionales especializados aquellos niños cuya atención requiera de las competencias y funciones de la intervención psicopedagógica y promover la participación de la familia y el alumnado en la educación del sujeto con trastornos de aprendizaje.

En los procedimientos de enseñanza y aprendizaje entran en vínculo el alumno y el docente. El primero, pone interés en el aprendizaje, en tanto el segundo, en la enseñanza, la actitud del docente es una representación importante del proceso de enseñanza, al igual que la actividad del alumno. La exploración de la conducta del docente es fundamental; el psicopedagogo, como asesor del docente, en sus cargos de intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe conocer ciertos rasgos del predominio del docente sobre el aprendizaje; además el papel del psicopedagogo es orientar a los docentes en temas relacionados con el desarrollo profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje y todos aquellos aspectos concernientes con la calidad educativa.

Algunas funciones que caracterizan el rol del psicopedagogo como agente de cambio son: facilitar el trabajo en equipo entre los docentes, promover una cultura de calidad del proceso educativo, favorecer el progreso profesional del educador, promover la colaboración de la familia como agente importante en los

procedimientos de enseñanza-aprendizaje, trabajar en equipo con personal especializado en el tratamiento de dificultades de aprendizaje de los alumnos, liderar en los procesos de innovación educativa, promover la evaluación de la intervención psicopedagógica, entre otros.

**Desarrollo de la propuesta:** para el desarrollo del plan de intervención psicopedagógica para docentes ante la dislexia, se ejecutarán las siguientes etapas:

Etapa 1: sensibilizar a las autoridades de las instituciones educativas sobre la importancia de orientar al docente del sistema educativo, ante indicadores disléxicos en estudiantes de tercer grado.

Etapa 2: desarrollar los diversos aspectos de la intervención psicopedagógica para docentes, ante indicadores disléxicos en estudiantes de tercer grado.

**a)** Explicar los fundamentos teóricos de las dificultades de aprendizaje y la dislexia.

- Dificultades de aprendizaje
  - Origen
  - Concepto.
  - Clasificación
  - Etiología
  - Diagnóstico e intervención

Disponible en:

<http://bibliosjd.org/wp-content/uploads/2017/03/Dificultades-en-el-aprendizaje.pdf>

[http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades\\_de\\_aprendizaje.pdf](http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf)

<http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/PIU/MATERIALES/garibaldi.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=vjdoGDFRpz4>

- Dislexia
  - Origen
  - Concepto
  - Clasificación
  - Etiología
  - Síntomas
  - Diagnóstico e intervención

Disponible en:

<http://candi.salonadistancia.com/articulos/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINEY-castellano.pdf>.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>

<http://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029522&name=00000001.original.pdf>

<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/731/2.%20una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20La%20dislexia%20y%20su%20tipolog%C3%ADa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

<https://www.youtube.com/watch?v=u7a1Mak-rMA>

<https://www.youtube.com/watch?v=eJQdnM5pOvU>

**b)** Realizar ejercicios prácticos para desarrollar algunas funciones básicas para el aprendizaje, en estudiantes con indicadores disléxicos.

- Motricidad gruesa
- Motricidad fina
- Ritmo
- Esquema corporal
- Lateralidad (dominancia lateral)
- Direccionalidad
- Orientación espacial
- Orientación temporal
- Atención
- Memoria
- Lenguaje

- c) Sugerir el cuadernillo reeducativo de la dislexia II-III, para estudiantes con indicadores disléxicos de las autoras: Mariana Pelarda de Rueda y Albertina Gómez Álvarez, año 1995.

Disponible en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1fG0Shk2HAbCG13uo4TtMFF45pg8Pazhv?usp=sharing>

**Duración de la propuesta:** 2 meses.

**Responsables de ejecutar la propuesta:** Equipo Interdisciplinario (Psicopedagogo, Especialista en Dificultades del Aprendizaje, Fonoaudiólogo, etc.).

### **Bibliografía e Infografía**

Aguilera, A. (2004-2009). **Introducción a las dificultades de aprendizaje.**

Alvarado, H. et al. (2007). **Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar.** Revista Enginy, 16, 1.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). **Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos,** Editorial Wolters Kluwer España, 440 pp.

Ansadis. (2010). **Guía general sobre dislexia.**

Begoña, D. (2007). **Teorías etiológicas de la dislexia,** núm. 8, pp. 119-136, España.

Castejón, J. y Navas, L. (2013). **Dificultades y trastornos del aprendizaje desarrollo en infantil y primaria**, Editorial, ECU. Alicante, España, 566 pp.

Coveñas, R. y Sánchez, M. (2013). **Dislexia: un enfoque multidisciplinar**. Editorial Club Universitario (ECU). Alicante, España. 280 pp.

García-López, M (2016). **El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio**. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

Garibaldi. (2011). **Dificultades de aprendizaje**. Enfoque psicopedagógico, curso de capacitación PIU.

Hudson, D. (2017). **Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos: guía básica para docentes** (Vol. 210). Narcea Ediciones.

La dislexia en el aula. (2011). **Estrellas de la tierra**. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=u7a1Mak-rMA>

Psicología Infantil (2015). **Cómo detectar los problemas de aprendizaje en los niños y cómo tratarlo**. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=vjdoGDFRpz4>

Sanchiz, M. (2009). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica**, Editorial, Universidad Jaime I, Castellón de la Palma, España. 252 pp.



## PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA DOCENTES

### Aspectos generales de las dificultades de aprendizaje y la dislexia.

Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar los aspectos conceptuales y la clasificación de las dificultades de aprendizaje escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificultades de aprendizaje.  Origen, concepto, fundamentos teóricos, clasificación y evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa de un interrogatorio ¿qué son las dificultades de aprendizaje?</li> <li>Realiza un resumen de: origen, concepto, teorías clasificación de las dificultades de aprendizaje.</li> <li>Elabora un mapa conceptual del tema.</li> <li>Participa de un debate del concepto y clases de dificultades de aprendizaje.</li> <li>Observa y discute el vídeo: cómo detectar los problemas de aprendizaje en los niños y cómo tratarlos.</li> <li>Realiza una dramatización sobre: niños que manifiestan dificultades de aprendizaje en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Material impreso</li> <li>Hojas blancas</li> <li>Marcadores</li> <li>Lápices</li> <li>Equipo multimedia</li> </ul>	3 periodos de 45 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir los aspectos generales de la dislexia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dislexia  Concepto, tipos, etiología, síntomas, diagnóstico e intervención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa de una lluvia de ideas, sobre el tema.</li> <li>Investiga sobre el concepto, tipo, etiología, síntomas, diagnóstico e intervención de la dislexia.</li> <li>Exponga lo investigado a través de Power Point.</li> <li>Elabora esquemas relacionados con los tipos, etiología y síntomas de la dislexia.</li> <li>Organiza una conferencia sobre el tema.</li> <li>Observa discute los vídeos: cómo afecta la dislexia a los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Material impreso</li> <li>Hojas blancas</li> <li>Bolígrafo</li> <li>Equipo multimedia</li> <li>Marcadores</li> <li>Lápices</li> </ul>	3 periodos de 45 minutos

**Ejercicios prácticos para desarrollar algunas funciones básicas para el aprendizaje, en estudiantes con indicadores disléxicos.**

<b>Objetivos</b>	<b>Áreas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la motricidad gruesa con movimientos del cuerpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidad gruesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorra caminos trazados (caminando, corriendo, saltando, rodando).</li> <li>• Realiza ejercicios de dependencia segmentaria.</li> <li>• Corra lento, rápido en diferentes direcciones.</li> <li>• Realiza ejercicios de saltar, trepar, balanceo.</li> <li>• Participa en juegos populares imitación de movimientos de animales.</li> <li>• Suba y baje gradas.</li> <li>• Salta soga, obstáculos con un solo pie, con los pies juntos, con los ojos cerrados en varias direcciones.</li> <li>• Haga ejercicios de pararse en talones y punta de pies.</li> <li>• Arma rompecabezas.</li> </ul>	<p>Área recreativa</p> <p>Grabadora</p> <p>Juegos</p> <p>Balancín</p> <p>Soga</p> <p>Rompecabezas</p>	2 periodos de 45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plasmar sus ideas combinado técnicas grafo plásticas con materiales de desecho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidad fina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza ejercicios de: trozar, rasgar, colorear, pintar, graficar, recortar, ensartar, arrugado, punteado de figuras, picado, presiona pinzas de ropa, etc.</li> <li>• Gira las muñecas en diferentes direcciones, sobre la espalda del compañero, en la superficie del pupitre.</li> <li>• Realiza actividades de la vida diaria: escoger, tapan, destapar, barrer, limpiar, etc.</li> <li>• Calca.</li> <li>• Amasa.</li> </ul>	<p>Periódico</p> <p>Colores</p> <p>Pintura</p> <p>Hojas</p> <p>Tijeras</p> <p>Hilo sorbete</p> <p>Pinzas de ropa</p> <p>Masilla</p>	2 periodos de 45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mover el cuerpo de forma armónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza ejercicio de ritmo con un patrón visual (000 0 000 0 00 0 se le indica que cada círculo corresponde a un golpe, teniendo en cuenta el espacio entre círculo y círculo ya que los círculos unidos son golpes seguidos).</li> <li>• Realiza ejercicio de ritmo con un patrón auditivo.</li> </ul>	<p>Patrones visuales</p> <p>Música de variados ritmos</p>	2 periodos de 45 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcar con palmadas el ritmo de canciones o marchas.</li> <li>• Realiza ejercicios de: caminar, trotar, correr, saltar, con diferentes ritmos.</li> <li>• Marca el ritmo respiratorio de los compañeros de clase.</li> <li>• Baila</li> <li>• Canta</li> </ul>	<p>Videos</p> <p>Grabadora</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar su cuerpo con ritmo, equilibrio para que sirva como medio de expresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señaliza y localiza las partes gruesas del cuerpo (en su propio cuerpo, espejo, en otras personas, en láminas, etc.)</li> <li>• Indica las partes que conforman la cabeza, el tronco y las extremidades.</li> <li>• Completa la figura humana.</li> <li>• Reproduzca la figura humana.</li> <li>• Establezca el funcionamiento de los elementos del cuerpo.</li> <li>• Tapa los ojos, nariz, boca para deducir su utilidad.</li> <li>• Impida movimientos de miembros superiores e inferiores para deducir su funcionamiento.</li> <li>• Dividida en dos frente al espejo, señala las parte derecha e izquierda de su cuerpo.</li> </ul>	<p>Espejo</p> <p>Rompecabezas</p> <p>Gráficos</p> <p>Láminas</p> <p>Niños</p> <p>Maestro</p>	<p>2 periodos de 45 minutos</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar ejercicios de lateralidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lateralidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza ejercicios con el brazo izquierdo /derecho.</li> <li>• Movimiento de los ojos izquierdo/derecho.</li> <li>• Encuentra la simetría en su propio cuerpo, en la de sus compañeros.</li> <li>• Señala en su compañero, puesto de espaldas, la parte de su lado derecho e izquierdo.</li> <li>• Haga ejercicios simultáneos cruzados: con la mano izquierda toca el ojo derecho.</li> <li>• Lea carteles, trazos de líneas de izquierda a derecha, dictado de dibujos.</li> <li>• Dominancia del ojo: mira por un tubo, pico de una botella, rendija de la puerta.</li> </ul>	<p>Espejo</p> <p>Rompecabezas</p> <p>Niños</p> <p>Maestro</p> <p>Fotos</p> <p>Gráficos</p> <p>Carteles</p> <p>Tubo</p> <p>Reloj</p>	<p>3 periodos de 45 minutos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominancia del oído: escucha un reloj, teléfono, caracol, secreto.</li> <li>• Dominancia de las manos: enciende un fosforo, borra, peina, simula el aseo en el baño, manipula pinzas para ropa, tinga bolitas.</li> <li>• Dominancia del pie: pateo, salta en un solo pie, conduzca una pelota o empuja una ficha con el pie dominante.</li> </ul>	<p>Teléfono</p> <p>Botella</p> <p>Pinza de ropa</p> <p>Bolitas</p> <p>Peinilla</p> <p>Pelota</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar diversos ejercicios de direccionalidad para desenvolverse positivamente con su entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direccionalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala frente al espejo la parte derecha e izquierda de su cuerpo.</li> <li>• Realiza dibujos con movimientos: dibuja un cuadro y salta a la derecha, izquierda, al frente, atrás, dentro, fuera.</li> <li>• Ejercita trazos en diferentes direcciones.</li> <li>• Traza un cuadro en el pizarrón y dividir en dos con una línea horizontal y luego combina la ejercitación de las nociones de arriba, abajo derecha, izquierda, dentro y fuera.</li> <li>• Coloca objetos en diferentes posiciones.</li> <li>• Determina la ubicación de objetos con relación a otros.</li> <li>• Reproduzca figuras con modelos en diferentes posiciones.</li> <li>• Traza un círculo en el piso y pedir colocarse: dentro - fuera; derecha-izquierda, delante-detrás.</li> <li>• Camina con música hacia adelante, atrás, hacia los lados.</li> <li>• Cruza los pies, caminar hacia adelante, atrás, a los lados.</li> <li>• Lanza pelota, caminar, colocarse: arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha.</li> </ul>	<p>Patio</p> <p>Soga</p> <p>Cuaderno</p> <p>Pizarra</p> <p>Grabadora</p> <p>Pelota</p> <p>Maestro</p> <p>Niños</p>	3 periodos de 45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar nociones de espacio con seguridad para relacionarse mejor con el entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación espacial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona las horas del día con las actividades que realiza (a qué hora se levanta, desayuna, sale a la escuela, sale al recreo, va a la salida.)</li> <li>• Memoriza el orden de los días de la semana con actividades cotidianas, canciones, recitaciones.</li> </ul>	<p>Gráficos</p> <p>Cuentos</p> <p>Niños</p> <p>Maestro</p>	2 periodos de 45 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona estados del tiempo, características climáticas, ropas, alimentos propios de la región.</li> <li>• Proporciona gráficos de historietas en forma desordenada y se pide que sean ordenadas.</li> <li>• Copia dibujos, líneas, etc. Con cuadrículas: utilizar cuaderno de cuadros.</li> <li>• Traza diseños en la pizarra para que se copien.</li> <li>• Imita figuras y letras en el cuaderno.</li> <li>• Realiza ejercicios con sopa de letras.</li> </ul>	Alimentos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar nociones de tiempo para relacionarse mejor con el entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación temporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla ejercicios de noción día-tarde, antes-después, hoy-ayer-mañana, asociando las actividades diarias.</li> <li>• Ordena en secuencias temporales reforzando: primero, segundo, tercero, último.</li> <li>• Realiza ejercicios de diferente ritmo discriminando el tiempo: lento, rápido, normal, utilizando tambor, palmadas, etc.</li> <li>• Diferencia unidades básicas de tiempo como: segundo, minuto, hora, día, semana, año.</li> <li>• Realiza ejercicios para el uso del calendario ubicar los meses del año y los días de la semana.</li> </ul>	<p>Cuadernos</p> <p>Hojas</p> <p>Pizarra</p> <p>Aula</p> <p>Lápices</p> <p>Marcadores</p>	2 periodos de 45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr conseguir en el niño la atención para el desarrollo de su aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta gráficos en un tiempo limitado y luego preguntar que observan.</li> <li>• Relata historietas cortas dibujando en el pizarrón gráficas, patrones para reconstruir la historieta.</li> <li>• Anota las diferencias entre dos dibujos dados.</li> <li>• Completa las figuras.</li> <li>• Ponga un punto en cada cuadro durante un minuto.</li> </ul>	<p>Historietas</p> <p>Lápices</p> <p>Hoja</p> <p>Pizarrón</p> <p>Hojas cuadrículadas</p>	2 periodos de 45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la memoria auditiva, visual, táctil,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria</li> </ul>	<p><b>Memoria visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensarta bolitas, fideos, sorbetes, siguiendo las órdenes</li> </ul>	<p>Bolitas</p> <p>Fideos</p>	6 periodos de 45 minutos

<p>gustativa y olfativa para lograr nuevos conocimientos.</p>		<p>dadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa láminas y describe las mismas.</li> <li>• Contesta preguntas referentes a las láminas observadas, sin mirarlas.</li> <li>• Identifica las formas geométricas básicas.</li> <li>• Identifica los colores en objetos personales, láminas, gráficos, etc.</li> <li>• Presenta varios objetos en una bandeja, mostrarlos durante 5 segundos, retirarlos y pedir a los niños que los nombren.</li> <li>• Dibuja en el pizarrón objetos, figuras geométricas pedirles que miren con atención durante 10 segundos, borrar una de ellas y pedirles que la reproduzcan.</li> <li>• Lea por imitación nombre de objetos y útiles del aula; reconózcalos y coloque las tarjetas sobre el mueble o cosa respectiva.</li> <li>• Una con líneas conjunto de animales, palabras, etc.</li> <li>• Encierra en un círculo las palabras que se repiten, que empiecen con la misma sílaba, que terminen con la misma sílaba.</li> <li>• Reproduzca dibujos.</li> <li>• Clasifica palabras por su extensión.</li> <li>• Observa láminas en secuencia lógica, mezclarlas y pedir que las ordenen. Pregunta sobre las características, detalles, personajes, etc.</li> </ul> <p><b>Memoria Auditiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica sonidos que escuchen en el ambiente escolar: voces de maestros, compañeros, sonidos de timbres.</li> <li>• Escucha los cuentos que relata el maestro y distinga las inflexiones de la voz que expresan alegría, sorpresa, tristeza.</li> <li>• Imita sonidos de animales y de máquinas.</li> <li>• Distinga sonidos onomatopéyicos: viento, lluvia, mar,</li> </ul>	<p>Sorbetes Figuras geométricas Laminas Colores Plastilina Lija Algodón Lana  Grabadora CD Palos Panderetas Tambores Rimas Trabalenguas Voces</p>	
---	--	--	---	--

		<p>gemidos de animales, canto de aves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza ejercicios con palabras que rimen pato- gato, cuchillo – cepillo.</li> <li>• Ejecuta ejercicios con palabras que empiecen con la misma letra: barca-banca, gallo-gato.</li> <li>• Pronuncia trabalenguas y rimas.</li> <li>• Recita diferentes ritmos y melodías musicales.</li> <li>• Cumpla órdenes orales.</li> <li>• Forma conjuntos musicales con instrumentos sencillos, palos, maracas, pandeetas, tambores, etc.</li> <li>• Marcha, juega al compás de palmoteos, música o cantos.</li> </ul> <p><b>Memoria táctil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozca varias texturas y contextos: liso- áspero, blando-duro, seco-húmedo, espeso-líquido. Temperatura: frío, caliente y tibio. Dolor.</li> <li>• Descubra cantidad: mucho, poco, nada.</li> </ul> <p><b>Memoria gustativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozca sabores: dulce, amargo, salado, ácido aromático. sabores agradables y desagradables. Con los ojos vendados descubrir el gusto, sabores de algunos alimentos.</li> </ul> <p><b>Memoria olfativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinga los olores agradables y desagradables: putrefacto, mentolado, floral, alcanforado.</li> </ul>	<p>Algodón Piedras Manguera Lija Agua Periódico Granos Limón Azúcar Chicle Alimentos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar sus ideas a través de diferentes tipos de mensajes para que se puedan comunicar con fluidez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> </ul>	<p><b>Pronunciación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haga movimientos con la lengua: poner miel alrededor de los labios y hacer que se limpie con la lengua, meter y sacar la lengua en forma rápida y lenta, topar con la lengua la nariz, la quijada, imitar con la lengua tener caramelos en la boca.</li> </ul>	<p>Canciones Miel Trabalenguas Objetos varios</p>	<p>4 periodos de 45 minutos</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Realiza ejercicios con la boca: bostezar, gritar, toser, gargarismo con agua.</li><li>• Enseña canciones populares, trabalenguas, adivinanzas, cuentos, poesías, etc.</li><li>• Aparea oralmente objetos. Poner un conjunto de objetos, hacer que el sujeto diga su nombre, concepto y los clasifique por su uso.</li></ul> <p><b>Cierre auditivo vocal</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrolla la integración auditivo-vocal o completación ejemplo: azú-car, monta-ña, carreti-lla, etc.</li></ul> <p><b>Asociación auditiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrolla codificaciones y decodificaciones. Ejemplo: Juan es un niño, María es una...Un pan es para comer, la leche es para... Un pájaro vuela, un pez...</li></ul> <p><b>Área receptiva auditiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrolla la capacidad del niño para escuchar una orden y codificarla en respuesta. Ejemplo: Los pájaros comen ¿por qué? Los peces nadan ¿por qué? Las aves vuelan ¿por qué?</li></ul>		
--	--	---	--	--



**Cuadernillo reeducativo de la dislexia II-III, para estudiantes con indicadores disléxico.**

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerir el uso del cuadernillo reeducativo de la dislexia II-III, para estudiantes con indicadores disléxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadernillo reeducativo de la dislexia II-III. Áreas a desarrollar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción y coordinación visomotriz.</li> <li>• Psicomotricidad: esquema corporal, percepción y orientación espacial, simetría.</li> <li>• Percepción auditiva.</li> <li>• Percepción y orientación temporal ritmo</li> <li>• Atención</li> <li>• Memoria</li> <li>• Razonamiento</li> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lectura</li> <li>• Escritura</li> <li>• Vocabulario y expresión</li> <li>• Cálculo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa de un interrogatorio ¿qué es reeducar?</li> <li>• Discuta las normas generales del cuadernillo.</li> <li>• Realiza una revisión de los diversos ejercicios que se desarrollan en el cuadernillo.</li> <li>• Determina los objetivos a lograr con cada uno de los ejercicios del cuadernillo.</li> <li>• Exponga las dudas para aclarar.</li> <li>• Discuta el uso de las fichas de cada uno de los ejercicios del cuadernillo.</li> <li>• Elabora un esquema de la utilidad del cuadernillo.</li> <li>• Haga recomendaciones para el uso del cuadernillo.</li> <li>• Saca copia del cuadernillo.</li> </ul>	Material impreso Hojas blancas Marcadores Lápices Equipo multimedia	2 periodos de 45 minutos

# **ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y FIGURAS**

## ÍNDICE DE CUADROS

	<b>Páginas</b>
<b>Cuadro N° 1:</b> Actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>112</b>
<b>Cuadro N° 2:</b> Recursos educativos que utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes con dificultad lectora, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>113</b>
<b>Cuadro N° 3:</b> Características que requiere mayor ayuda, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>114</b>
<b>Cuadro N° 4:</b> Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>115</b>
<b>Cuadro N° 5:</b> Actividades que utilizan los docentes para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>116</b>
<b>Cuadro N° 6:</b> Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el nivel lector, 2017.	<b>117</b>
<b>Cuadro N° 7:</b> Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el número de errores específicos, 2017.	<b>118</b>
<b>Cuadro N° 8:</b> Se le ha informado de la aplicación de pruebas a estudiantes para medir la habilidad lectora, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>119</b>
<b>Cuadro N° 9:</b> Actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura en los estudiantes, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>120</b>

<b>Cuadro N° 10:</b>	Tareas que desarrollan con los docentes para el aprendizaje de la lectura en estudiantes, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>121</b>
<b>Cuadro N° 11:</b>	Recursos educativos que utilizan los docentes para ayudar a los niños con dificultades en la lectura, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>122</b>
<b>Cuadro N° 12:</b>	Características que su hijo(a) requiere mayor ayuda, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>123</b>
<b>Cuadro N° 13:</b>	Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>124</b>
<b>Cuadro N° 14:</b>	Actividades que utilizan los docentes para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>125</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

	<b>Páginas</b>
<b>Gráfica N° 1:</b> Actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>112</b>
<b>Gráfica N° 2:</b> Recursos educativos que utilizan los docentes para ayudar a los alumnos con dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>113</b>
<b>Gráfica N° 3:</b> Características que requiere mayor ayuda, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>114</b>
<b>Gráfica N° 4:</b> Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>115</b>
<b>Gráfica N° 5:</b> Actividades que utilizan los docentes para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, según estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>116</b>
<b>Gráfica N° 6:</b> Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el nivel lector, 2017.	<b>117</b>
<b>Gráfica N° 7:</b> Porcentaje de estudiantes de tercer grado del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, según el número de errores específicos, 2017.	<b>118</b>
<b>Gráfica N° 8:</b> Se le ha informado de la aplicación de pruebas a estudiantes para medir la habilidad lectora, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>119</b>
<b>Gráfica N° 9:</b> Actividades que utilizan los docentes para detectar dificultades en la lectura en los estudiantes, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>120</b>

<b>Gráfica N° 10:</b>	Tareas que desarrollan con los docentes para el aprendizaje de la lectura en estudiantes, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>121</b>
<b>Gráfica N° 11:</b>	Recursos educativos que utilizan los docentes para ayudar a los alumnos con dificultad lectora, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>122</b>
<b>Gráfica N° 12:</b>	Características que su hijo(a) requiere mayor ayuda según, padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>123</b>
<b>Gráfica N° 13:</b>	Ajustes educativos que realizan los docentes en el aula, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>124</b>
<b>Gráfica N° 14:</b>	Actividades que utilizan los docentes para ayudar a estudiantes con dificultades en la lectura, según padres de familia del C.E.B.G. Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2017.	<b>125</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Páginas</b>
<b>Figura N° 1:</b> La dislexia como déficit fonológico.	<b>64</b>
<b>Figura N° 2:</b> Áreas lectoras del cerebro.	<b>70</b>
<b>Figura N° 3:</b> Proceso lector a través de la ruta léxica y fonológica.	<b>97</b>