

PROPUESTA PSICOEDUCATIVA PARA NIÑOS CON DISLEXIA Y DISGRAFIA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA SOCIAL, EMPRESARIAL Y SOLIDARIA

AGENCIA “LICEO LOS CISNES”

LINA JIMENA DÍAZ LAVERDE – ID 292176

ANDREA STEFANIA NARVÁEZ OREJUELA – ID 288946

Practicantes

MARCELA TASCÓN

Magister en Desarrollo Infantil

Supervisor académico

ELVIA ORTIZ LONDOÑO

Licenciada en Básica Primaria

Cooperador



UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI

FEBRERO 2016



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
CALLE 14 # 13-15 BARRIO LA VIGIA BOGOTÁ

NOTA DE ACEPTACIÓN

Marcela Tascón G.

Director(a) de Modalidad de Grado Práctica social, empresarial y solidaria
(*Marcela Tascón Gutiérrez*)
Docente

Carolina Victoria Oramas

Representante del comité de investigaciones
(*Carolina Victoria Oramas*)
Decana Facultad de psicología

ENERO 2016

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	7
1. CARACTERIZACIÓN DE LA AGENCIA.....	9
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	11
2.1 ANÁLISIS DE INVOLUCRADOS.....	14
2.2 ÁRBOL DE PROBLEMAS.....	17
2.3 ÁRBOL DE OBJETIVOS.....	18
3. JUSTIFICACIÓN.....	20
4. REFERENTE TEÓRICO.....	23
4.1 ANTECEDENTES.....	37
5. OBJETIVOS.....	44
5.1 OBJETIVO GENERAL.....	44
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
6. METODOLOGÍA.....	45
6.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN.....	50
6.2 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN.....	50
6.3 CRONOGRAMA.....	52
6.4 PROCEDIMIENTO.....	53
6.4.1 Plan de acción.....	53
6.4.2 Líneas de acción.....	54

6.4.3 Estrategias.....	54
6.4.4 Actividades.....	54
6.4.5 Evidencias/productos a entregar.....	55
6.5 INDICADORES VERIFICABLES.....	56
6.5.1 Indicadores de cobertura.....	57
6.5.2 Indicadores de gestión.....	57
6.5.3 Indicadores objetivos verificables.....	58
7. RESUPUESTO.....	61
8. RESULTADOS.....	63
DISCUSIÓN.....	90
CONCLUSIONES.....	107
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	110
ANEXOS.....	114
RECOMENDACIONES.....	123

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. <i>Análisis de involucrados</i>	15
Tabla 2. <i>Metodología</i>	49
Tabla 3. <i>Cronograma</i>	52
Tabla 4. <i>Procedimiento</i>	55
Tabla 5. <i>Indicadores de cobertura</i>	57
Tabla 6. <i>Indicadores de gestión</i>	57
Tabla 7. <i>Indicadores objetivos verificables</i>	59
Tabla 8. <i>Presupuesto</i>	61
Tabla 9. <i>Resumen de presupuesto</i>	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. *Procesos afectados por las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura....*30

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. <i>Consentimiento informado</i>	114
Anexo 2. <i>Hoja de anotación Test de Bender</i>	116
Anexo 3. <i>Cuestionario para docentes</i>	117
Anexo 4. <i>Encuesta de percepción</i>	119
Anexo 5. <i>Escuela de padres</i>	120

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de intervención tuvo como propósito la elaboración de una cartilla que contiene estrategias psicoeducativas que contribuyen al mejoramiento de las dificultades específicas del aprendizaje: dislexia y disgrafía en cuatro niños que cursaban tercero y cuarto de primaria en el Liceo los Cisnes de la ciudad de Santiago de Cali, lo cual favorece su calidad de vida.

Para esto se tomaron como referentes teóricos a Lubs y Cols (1993), Azcaoga (1997), Marti y Onrubia (2002), Llanos (2006), Varela (2006), Narvate (2008), Roselli *et al.* (2010), Alcántara (2011), Navas Y Castejon (2011), el DSM V (2014), y Celdrán y Zambrano (s. f.), quienes abordan las temáticas aprendizaje, dificultades de aprendizaje, dificultades específicas del aprendizaje, sus criterios diagnósticos, etiologías, tipos, manifestaciones cognitivas, conductuales y emocionales, entre otros aspectos.

Así mismo, se destacaron investigaciones como las de Martínez y Orrantla (2004) y Talero, Espinosa y Vélez (2005), las cuales han sido de gran relevancia para la elaboración de esta propuesta, puesto que dichas investigaciones plantean casos de niños con dislexia y disgrafía, proponiendo además un plan de intervención, dando muestra de la efectividad del mismo; además, plantean la prevalencia con la que estas dificultades de aprendizaje se presentan.

De igual forma, se planteó una metodología psicoeducativa que permite una intervención integral al involucrar aspectos académicos y familiares en el desarrollo de la misma, contribuyendo al mejoramiento de las dificultades de aprendizaje que cada uno de los casos presentó, teniendo en cuenta las características propias de cada uno.

De este modo, se identificaron las necesidades específicas de cada uno de los participantes a partir de la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI – 2, El Test de Bender y el Test de la Familia, proponiendo una cartilla como estrategia psicoeducativa, involucrando el ámbito cognitivo, emocional y comportamental, resaltando que cada cartilla es personalizada, de acuerdo a las necesidades, gustos e intereses de cada niño y niña participante.

Así mismo, se llevó a cabo una escuela de padres con la finalidad de darles a conocer un poco sobre la temática de la Dislexia y la Disgrafía, además de sensibilizarlos a cerca de la

percepción que tienen de sus hijos y el papel que asumen en cuanto al acompañamiento que dan en el proceso de aprendizaje de los mismos.

Es así como puede decirse que la intervención tuvo gran impacto, pues no solo se brindaron las estrategias psicoeducativas a los cuatro niños y niñas que cursan tercero y cuarto de primaria diagnosticados con Dislexia y Disgrafía, sino que también se brindaron ciertas estrategias a los cuidadores primarios y docentes, los cuales están orientados hacia un ambiente de aprendizaje significativo, resaltando que fue de gran importancia la reflexión que ellos realizaron acerca de la percepción que tenían sobre cada uno de los participantes.

1. CARACTERIZACIÓN DE LA AGENCIA

El “Liceo Infantil Los Pequeños Cisnes” es una institución educativa de carácter privado que está ubicado en la comuna 5 (carrera 1G # 68 – 08 en el barrio Guayacanes) de la ciudad de Santiago de Cali; fue fundado el 26 de Marzo de 1979, enfocándose en brindar una educación de alto nivel académico para entregar a la sociedad niños y jóvenes con alto grado de pertenencia (Liceo Los Cisnes, 2015).

Es preciso resaltar que esta institución educativa educa con gran espiritualidad, dándole al estudiante una formación basada en los valores, además de educar a partir de la perspectiva de la inteligencia múltiple, permitiendo que los estudiantes demuestren su desarrollo y aptitudes más destacadas (Liceo Los Cisnes, 2015).

De acuerdo a su P.E.I. (Liceo Los Cisnes, 2015), la filosofía de la institución menciona que el eje de su labor educativa es el estudiante, el cual es concebido como una persona que debe desarrollar su potencialidad a nivel integral (física, religiosa, afectiva, intelectual y creativa), perfilándolo como una persona útil que genere e impulse procesos propios de transformación en busca de su propia felicidad, por tanto, el lema de la institución es: “educación para una mejor convivencia”.

Además, “el Liceo Los Cisnes, se identifica con el estudiante como un ser social que crece y se humaniza por la integración e interrelación de experiencias con el mundo que lo rodea” (Liceo Los Cisnes, 2015, p. 49).

Así mismo, la institución estimula en el niño el auto estima y el pensamiento creativo que promueve en él la búsqueda de su propia identidad y transcendencias con criterios definidos, los cuales han de ser coherentes con lo que el niño o la niña piensa, dice y hace, es decir, el ser, hacer y conocer.

De igual forma, “en su sentir ético y religioso se orienta sobre pedagogía de los valores fundamentales, en el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, el amor, la amistad y la fe entendida como el compromiso del ser humano” (Liceo Los Cisnes, 2015, p. 49).

Misión:

Nuestro Liceo es de carácter privado, y con una formación moral y familiar que conlleva al estudiante a plantearse problemas y darles soluciones de múltiples maneras, la naturaleza de la institución es formar al niño en la práctica.

Lo fundamental del Liceo es contribuir a la formación integral de la persona humana, en los niveles de Educación Preescolar y Básica Primaria. Basado en los planes de humanización, personalización, socialización, trascendencia, en los valores de la verdad, la confianza, los ideales, la justicia, la esperanza, y la vocación por la paz, promueve en sus estudiantes el acceso de manera crítica y creativa al conocimiento humanístico científico, tecnológico y potencialidad, preparándolo como persona para su desempeño responsable y autónomo en la sociedad, el trabajo y los niveles superiores del proceso educativo.

Son necesidad de la comunidad educativa talleres de artes, para las madres de familia, además del pensum académico y las actividades lúdicas. Existen convenios de seguridad, salud y valores con entidades como son la policía Nacional, el Centro de Salud La Rivera, Cali 5, la Parroquia San Rafael Arcángel, entre otros.

Nuestra calidad educativa la mediremos en estándares de calidad, eficiencia y realización. (Liceo Los Cisnes, 2015, p. 33)

Visión:

Modelo de comunidad organizada y fundamentada en los valores de la verdad, los cuales son el centro de la formación y desarrollo humano, en lo espiritual, personal, académico, comunitario, impulsado a la investigación, el trabajo en equipo, la creatividad, la cultura de paz, en pro de construir un mundo activo, justo y solidario. (Liceo Los Cisnes ,2015, p. 34)

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Todos los seres humanos se encuentran en un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida, estos son adquiridos desde la infancia y se consolidan y actualizan con las diversas experiencias de aprendizaje a la que se ven expuestas las personas con el fin de adaptarse a las demandas del medio. De esta forma el proceso de maduración que se lleva a cabo en el interior del infante y el aprendizaje en la etapa escolar son fundamentales para su periodo evolutivo, puesto que este sienta las bases para toda la vida, y de esta forma puede dejar huellas no deseadas, por tanto, y de acuerdo con Narvarte (2009, p. 7), “el fracaso prematuro en ese proceso de adaptación y aprendizaje coloca al niño ante el riesgo de ser seguro candidato a futuras dificultades en el desarrollo de la personalidad”.

Por tal motivo, las dificultades de aprendizaje han sido ampliamente investigadas, permitiendo así conceptualizarlas, determinando su etiología, tipos, diagnóstico y tratamiento; de esta forma, es posible definir las como diversos trastornos en el desarrollo neuromadurativo que implican un déficit en la adquisición y/o desarrollo de determinadas funciones cognitivas básicas para el aprendizaje. En este sentido, Valdivieso (citado por Varela, 2006) refiere que se debe tener en cuenta la distinción que implican estos trastornos, puesto que algunos implican problemas globales en el aprendizaje, llamados problemas generales del desarrollo, mientras los otros consisten en problemas o dificultades específicas, relacionadas con contenidos propios del grado escolar que cursa el niño, quien tiene un apropiado coeficiente intelectual y condiciones ambientales y socioculturales adecuadas, llamados dificultades específicas del aprendizaje.

A partir de lo anterior, el DSM V (2014), expone que las dificultades específicas del aprendizaje, se caracterizan por ser un retraso en el aprendizaje y utilización de una o varias aptitudes académicas, siendo estas la lectura, la escritura y el cálculo, lo cual se presenta durante la etapa escolar, en donde dichas aptitudes académicas se encuentran por debajo de lo esperado para su edad cronológica y nivel de escolaridad, y en donde no hay presencia de otros déficit o discapacidad intelectual. Así mismo, Narvarte (2008) refiere que estas se hacen evidentes en edad escolar, a través de diversas manifestaciones, especificadas por Celdrán y Zamorano (s.f.) siendo estas: emocionales, conductuales y cognitivas. Por lo que lo antes mencionado, remite a lo que refiere el DSM V (2014), en uno de sus criterios, donde precisa que estas dificultades impactan de forma significativa el rendimiento académico, laboral y/o social del niño.

Con respecto a la dificultad para el aprendizaje de la lectura, también conocido como dislexia, Lores *et al.* (2014, p.3) refiere hay niños que por lo general “no logran descodificar letras en los primeros grados de la escuela” por lo que determina que en algunos se presenta una “inercia patológica” para la adquisición de los códigos escritos, y en esa misma línea autores como Narvarte (2008), Rosselli *et. al* (2010) y Varela (2006) definen la dislexia como una dificultad para la decodificación de las palabras, así como para la comprensión de la lectura, caracterizándose por ritmo y velocidad lento para la lectura y el aprendizaje del lenguaje escrito, reflejado en la lectoescritura. Además cabe destacar que la dislexia debe distinguirse en 5 tipos diferentes (Romero y Lavigne, 2005), relacionados con las funciones cognitivas que se ven más comprometidas.

Por su parte, la dificultad para el aprendizaje de la escritura, se relaciona con dos fases fundamentales en este proceso, “la recuperación de letras palabras y números” y la “comprensión escrita”, cuando se presentan dificultades en la primera fase, estas tienen el nombre de disgrafía, entendida por autores como Figueredo (citado por Lores, et al. 2014), Alcántara (2011) y Narvarte (2008) como un trastorno que se presenta en el proceso de aprendizaje de la escritura, en cuanto a la recuperación de grafemas, porque lo que además hay una relación con la lectura, en cuanto estas se dan de forma conjunta. Es preciso resaltar que al igual que la dislexia, la disgrafía debe distinguirse en 3 tipos diferentes (Romero y Lavigne, 2005), relacionados con las habilidades cognitivas implicadas.

A partir de lo anterior, los estudios a nivel mundial realizados por Chan, Sunk- han, Tsang, Lee, & Chung (2007); Karande, Satam, Kulkami, & Sholapurwala (2007, citados por Bolaños y Gómez, 2009) exponen que la prevalencia de la dificultad para la lectura se encuentra entre el 5 y el 20%. Mientras en Colombia, la investigación realizada por De los Reyes *et al.* (2008) refiere que es del 3.31%, con una mayor prevalencia en niños (varones). Estas cifras muestran que estos trastornos se hacen presentes en la vida infantil, en algunos niños, sin embargo, si estos no son intervenidos trascienden a la vida adulta, en donde, de acuerdo con Soriano (2004, citado por Bolaños y García, 2009), va más allá del ámbito educativo, en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura, estos trastornos pueden continuar a lo largo de toda la vida, con consecuencias variables.

Teniendo en cuenta lo anterior, la institución “Liceo Los Cisnes”, cuenta con una psicóloga de planta que brinda acompañamiento a diversas problemáticas que se presenten en la población vinculada a esta, no obstante, debido a las ocupaciones de la profesional, y al hecho de que desempeña otros roles dentro de la institución, como el de docente, algunas de las necesidades psicológicas identificadas a través de la aplicación de pruebas psicológicas, aplicadas por ella misma, no son cubiertas completamente, o no son atendidas.

Es pertinente mencionar que dichas necesidades psicológicas identificadas se manifiestan por medio de dificultades de aprendizaje, lo que da muestra de una necesidad prioritaria direccionada a la intervención de las dificultades de aprendizaje, principalmente dislexia y disgrafía, puesto que, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación psicológica realizada por la institución algunos de los niños de estos cursos, en donde ya debe haberse consolidado el aprendizaje de la lectoescritura, se evidencian dificultades, tales como atención inestable, omisiones de letras en escritura y lectura de textos, inversiones grafemas- fonemas, entre otras, las cuales interfieren de forma significativa en su rendimiento académico, ya que dificulta el aprendizaje de otras materias.

Por lo tanto, y de acuerdo a lo que menciona Narvarte (2008), cuando se presentan casos de dislexia y disgrafía, estas se ven extendidas sobre los demás aprendizajes, y por ende, se presentan casos de pérdida del año escolar, además de presentar manifestaciones de tipo conductual como la agresividad y aspectos emocionales como la baja autoestima y la ansiedad, por lo que esta problemática afecta la esfera global del niño y por ende su adecuado desarrollo intelectual.

Así mismo, se encuentra que los cuidadores y/o padres de familia de los niños, no dan el acompañamiento que estos requieren, y en algunas ocasiones no cuentan con recursos, ni estrategias adecuadas para dicho proceso, las cuales contribuyan a mejorar su proceso de aprendizaje. Es por esto que, según Narvarte (2008, p. 5), el proceso de aprendizaje no es responsabilidad única de las instituciones educativas, sino además de ámbito familiar, por lo que se habla de un proceso compartido, en donde el apoyo afectivo es fundamental para “el cabal y completo desarrollo de su yo personal”.

Por otro lado, aunque la institución se preocupa por conocer el proceso de desarrollo cognitivo que tienen los niños al ingresar a la institución, en los casos en los que se presentan dificultades de aprendizaje, resulta una dificultad para la profesional de psicología, por la gran demanda de ocupaciones, diseñar unas estrategias acorde al tipo de dislexia y disgrafía que presente el niño, en donde cabe resaltar, que a pesar de que estos trastornos tiene unas características generales en todos los niños, existen unos factores que son particulares en cada uno, tales como dificultades asociadas a problemas de emocionales, inadecuadas pautas de enseñanza, entre otras, lo cual implica que cada niño que presente estos trastornos, tenga un plan de intervención centrado específicamente en su caso.

De este modo, se plantea una propuesta de intervención que permita contribuir al mejoramiento de la lectura y la escritura, siendo de suma importancia establecer ¿Cómo brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con diagnóstico de dislexia y/o disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali?

2.1 ANÁLISIS DE LOS INVOLUCRADOS

Los involucrados en la siguiente propuesta de intervención son cuatro niños y niñas que cursan tercero y cuarto de primaria en el Liceo los Cisnes, ubicado en el norte de la ciudad de Santiago de Cali, resaltando que las interventoras son psicólogas en formación que cursan X semestre de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia.

El análisis de involucrados se llevó a cabo a partir de una entrevista con la directora y los docentes de la institución educativa, así como con las madres de familia y sus respectivos hijos e hijas (los cuatro niños y niñas participantes de la presente propuesta).

Por tanto, el análisis de involucrados es el siguiente:

Tabla 1. *Análisis de involucrados*

	Actores	Intereses	Problemas percibidos	Causas del problema	Responsables del problema	Posibles soluciones	Recursos y mandatos
Beneficiarios directos	Niños y niñas con dificultades de aprendizaje (dislexia y disgrafía)	<p>“Que no me vaya mal en el colegio”.</p> <p>“No perder materias”.</p> <p>“Mejorar mi escritura y lectura”.</p>	<p>“Me va mal en el colegio”.</p> <p>“Perdí materias”.</p> <p>“Copio mal en el cuaderno”.</p>	<p>“Me distraigo y no presto atención”.</p> <p>“No practico la lectura en casa”.</p>	“Yo”.	<p>“Ponerle más cuidado al profesor”.</p> <p>“No solo hacer las tareas sino más ejercicios”.</p>	<p>“Tengo libros para leer”.</p> <p>“Mi mamá me hace dictados en un cuaderno que tengo para eso”.</p>
Beneficiarios indirectos	Padres, madres y/o acudientes de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje	<p>“Que mi hijo pueda mejorar su rendimiento académico”.</p> <p>“Que mi niño pueda superar las dificultades que tiene en la escritura”.</p>	<p>“Mi hijo bajo su rendimiento escolar y le cogió más pereza al colegio desde que cambiaron de profesor”.</p> <p>“Mi hijo tiene una dificultad de aprendizaje que no le permite aprender como los otros niños”.</p> <p>“A mi hijo se le dificulta leer y escribe muy mal”.</p>	<p>“A mi niño le da pereza”.</p> <p>“El profesor no valora los esfuerzos ni está pendiente de ellos”.</p> <p>“Mi niña está pasando por la separación de los padres”.</p>	<p>“El profesor”.</p> <p>“Mi hijo”.</p> <p>“Nosotros como padres de familia”.</p>	<p>“Que el profesor esté más atento con los niños que se quedan atrás”.</p> <p>“Ayudarlos con las cosas que no entiendan en vez de regañarlos”.</p> <p>“Poner de nuestra parte para que situaciones de la casa no</p>	<p>“Hablar con el profesor para que este más atento”.</p> <p>“Saber manejar las situaciones para que no le afecten a los niños”.</p> <p>“Ayudarlos en casa y corregirles cuando tengan errores”.</p>

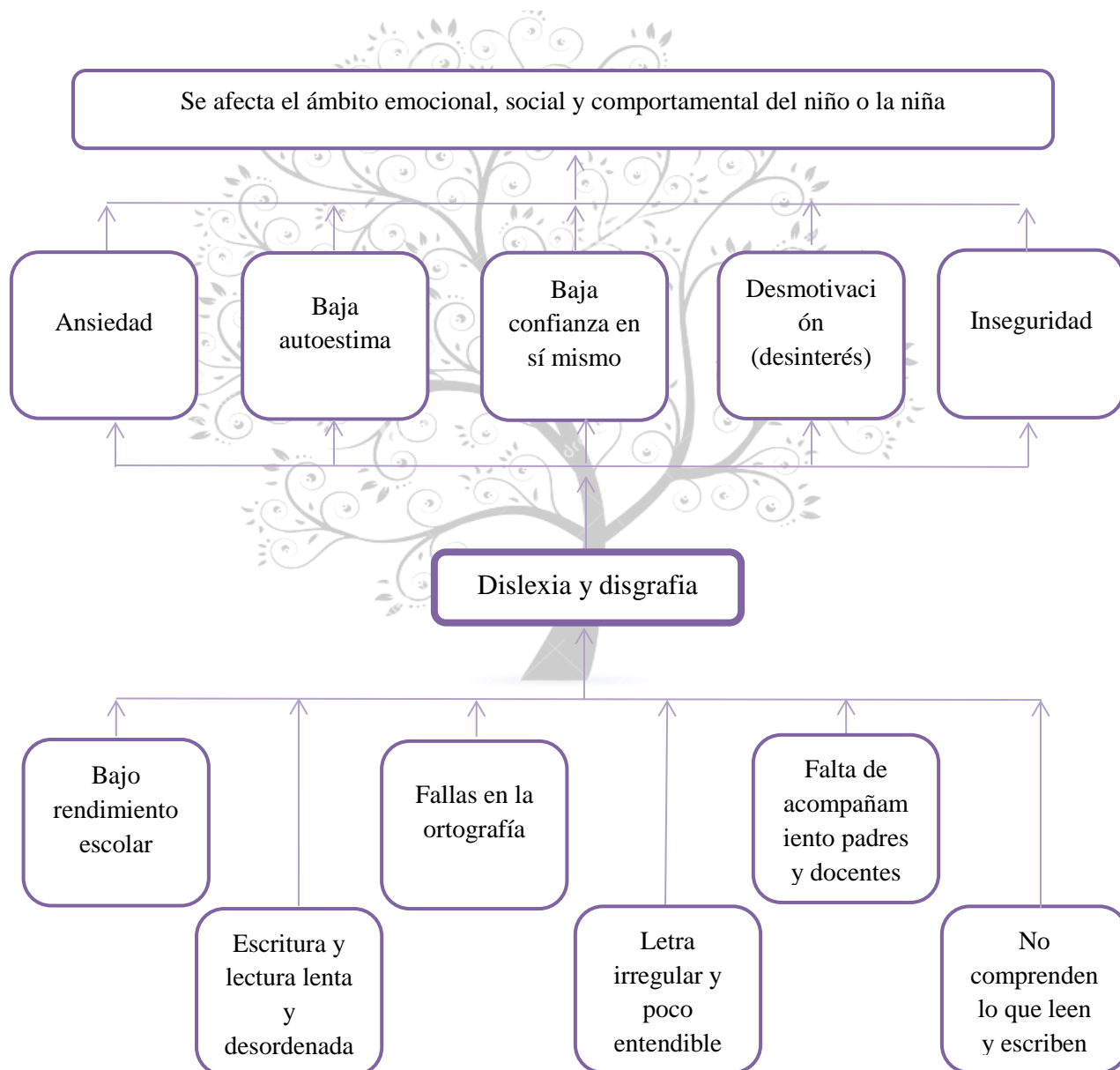
						afecten el rendimiento escolar”.	
	Docentes titulares de los cursos a los que están inscritos los niños y niñas con dificultades de aprendizaje	“Que los niños puedan superar las dificultades académicas que tienen para que mejore su desempeño”.	“Cuando escriben, bien sea en un dictado o copiando del tablero o tareas, presentan omisiones de letras, sustituciones, la letra es grande y desordenada”. “Se le dificulta leer, no tiene fluidez, cambia las palabras, las lee mal”.	“Falta de acompañamiento en casa”.	“Los padres de familia o las personas que los cuidan en las tardes”.	“Se les ha hecho un refuerzo académico por las tardes en el colegio para nivelarlos”. “Trabajar en conjunto con la familia pero es muy difícil”.	“Tenemos identificadas las dificultades que presenta cada niño”. “Reforzarlos para que puedan nivelarse”.
Interventoras	“Brindar estrategias psicoeducativas que contribuyan al mejoramiento de la dislexia y la disgrafía en los cuatro niños y niñas que cursan tercero y cuarto de primaria”.	“Los niños y niñas que presentan dislexia y disgrafía vivencian situaciones que les afecta a nivel emocional, resaltando que se presenta de diferentes maneras en cada uno de los casos”.	“Insensibilidad frente a las dificultades de aprendizaje que presentan los cuatro niños por parte de los docentes y directivos”. “Falta de acompañamiento y apoyo por parte de los docentes,	“Docentes y padres de familia”.	“Identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes para proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo,	“Conocimiento teórico que permite percibir de forma diferente el porqué de la problemática, lo que permite contribuir al mejoramiento de las dificultades encontradas”.	

			directivos y padres de familia”.		emocional y comportamental”. “Sensibilizar a los acudientes y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo”.	
--	--	--	----------------------------------	--	--	--

2.2 ÁRBOL DE PROBLEMAS

El árbol de problemas utiliza la representación de un árbol, donde las raíces, el tronco y las ramas permiten analizar y comprender una problemática específica la cual puede transformarse. Por tanto, se debe ubicar en las raíces del árbol los problemas, en el tronco se ubica la temática central y en las ramas las consecuencias o efectos que pueden surgir a partir de esos problemas, que en este caso, gira en torno a dificultades específicas del aprendizaje (Quiroz *et al.*, 2011).

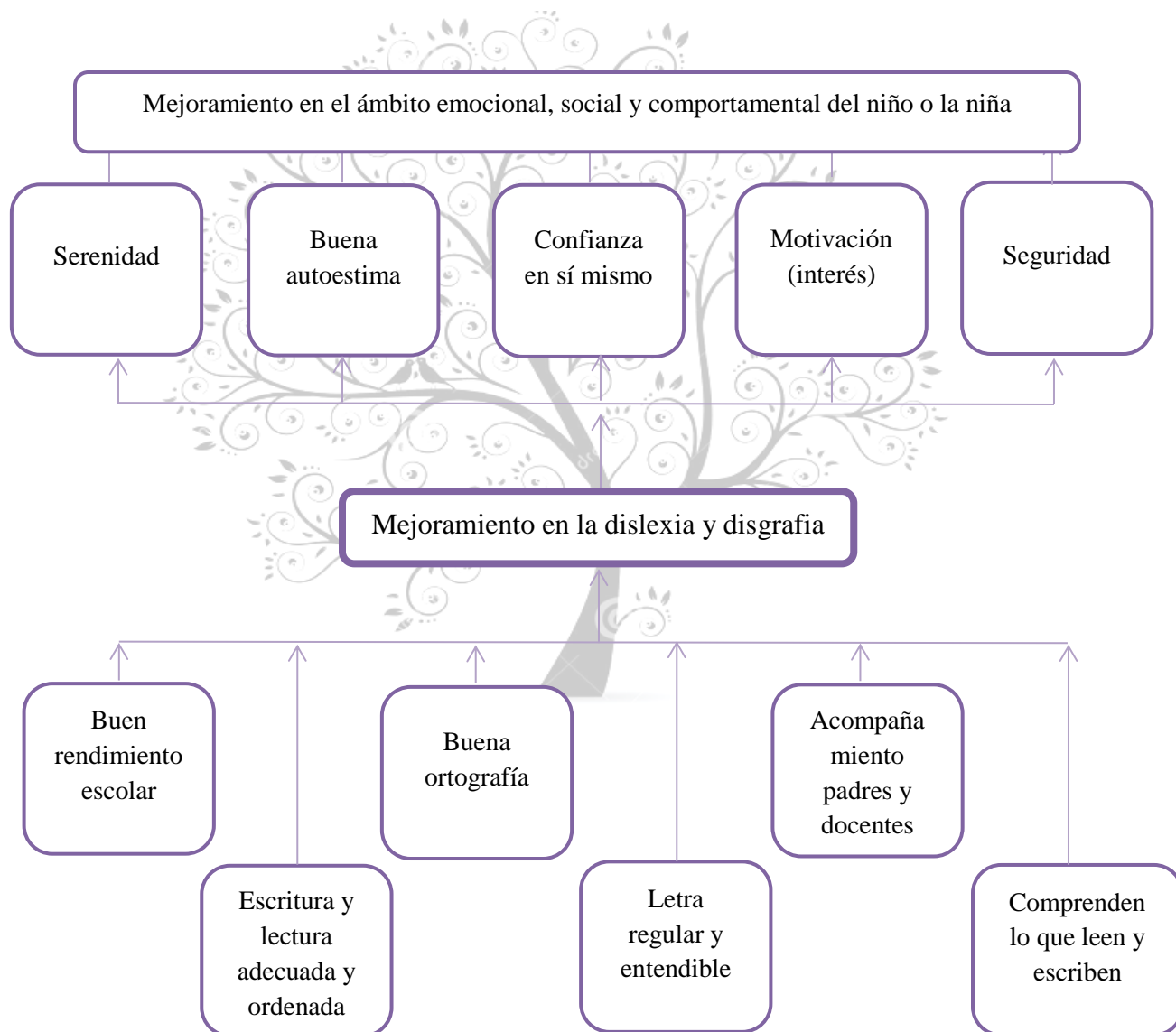
A partir de lo anterior, se presenta el árbol de problemas:



2.3 ÁRBOL DE OBJETIVOS

El árbol de objetivos surge a partir del árbol de problemas, el cual es planteado en términos positivos para el lograr así contribuir al fortalecimiento de las habilidades adaptativas.

A partir de lo anterior, se presenta el árbol de objetivos:



3. JUSTIFICACIÓN

Considerando la importancia que tiene la vida escolar en el desarrollo de las personas, el niño debe tener una adecuada adaptación al ámbito escolar, puesto que, de lo contrario este estructurará modelos de conducta que lo llevaran al fracaso escolar, por tanto, se debe buscar que el niño tenga una adecuada adaptación, la cual sea guiada de forma inteligente, lo que permitirá que las dificultades que presente puedan ser superadas y se generen avances significativos. De este modo, aquellas dificultades deben ser intervenidas durante los primeros años escolares, debido a que este es un momento en el que el cerebro se encuentra con mayor “plasticidad neuronal”, lo que implica una recuperación más eficaz de los trastornos o déficit que pueda presentar (Navarte,2008, p. 7).

En este sentido, el aprendizaje de la lectura y la escritura ocupan un lugar esencial dentro del ámbito escolar, por lo que Lores (2014, p. 14) las denomina como la base de las demás enseñanzas, siendo el “eje de las materias escolares”; al igual que la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (2010, p. 41), la cual refiere que la educación primaria se centra en el aprendizaje y consolidación de aprendizajes básicos como la lectura, escritura y aritmética; lo que implica proporcionar atención especial a estas dentro de las actividades escolares, puesto que de su adecuado aprendizaje se determinara el “éxito o fracaso escolar” (Narvarte, 2008, p. 14).

De esta forma, la educación primaria se convierte en un espacio en donde es posible hacer detección de dificultades en el aprendizaje, puesto que, de acuerdo a Lores (2014), niños entre los 5 y 11 años demandan atención especial debido a dificultades en la lectura y la escritura, por lo que Magaña y Ruiz-Lázaro (2005) sugieren que una oportuna detección e intervención en este momento de escolaridad permite que el niño logre una adecuada integración en el ámbito escolar y social, además de prevenir que dichas dificultades escolares lleven a que el niño tenga fracaso escolar y por ende impacte en su futuro profesional.

No obstante, aunque en la edad escolar se hagan presentes los problemas de aprendizaje, es necesario resaltar que el proceso de aprendizaje, al darse de forma independiente en cada individuo, implica que en el caso de presentar dificultades de aprendizaje, estas se deban a diversas variables, por tanto, se hace necesario llevar a cabo un evaluación individual, la cual

permita evidenciar de forma concreta las necesidades que requiere cada niño, además de tener en cuenta de que en el caso de la lectura, al ser un aprendizaje que se da por etapas, supone la utilización de diversas estrategias de intervención, de acuerdo con el desarrollo de las habilidades cognitivas del infante; es así como Meneses; Valles-Majora, Rois & Navarra (citados por Bolaños y Gómez, 2009, p. 38 - 39), afirman que las dificultades de la lectura, al tener diversas formas de manifestarse, implica que sus características sean especificadas en cada caso.

Por su parte, Lores (2014) refiere que para llevar a cabo el aprendizaje de forma satisfactoria, se requiere de unos “factores psíquicos, motrices y afectivos”; y en este sentido, el proceso de evaluación en los casos de las dificultades de aprendizaje de dislexia y disgrafía, demandan de un tamizaje de los dispositivos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura, la cual permita evidenciar si estos han alcanzado la madurez adecuada, siendo dichos dispositivos: la atención, la memoria, lateralidad, percepción, entre otros (Narvarte, 2008), lo que permite plantear estrategias de intervención centradas en las necesidades específicas en cada caso evaluado.

De este modo, tras la realización de una adecuada evaluación, es posible realizar una intervención directa hacia las necesidades evidenciadas, la cual, de acuerdo a Magaña y Ruiz-Lazaro (2005, p. 22), debe hacerse dentro de la institución educativa por medio de “programas individualizados para cada dificultad específica y siempre en colaboración de profesionales específicos en cada área”, puesto que en el caso de la dislexia y la disgrafía, estas no desaparecen de forma espontánea.

Es así, como al delimitar estrategias de intervención de forma específica para cada niño que presente dislexia y disgrafía, teniendo en cuenta los dispositivos psicológicos básicos implicados en la lectura y la escritura, así como estrategias centradas en fortalecer el ámbito familiar (emocional) en el proceso de aprendizaje, será posible obtener resultados favorables, en el mejoramiento de la lectoescritura, por ende en el rendimiento académico y la calidad de vida del niño.

Por otro lado y siguiendo a Narvarte (2008, p.5), es preciso resaltar que el aprendizaje implica la responsabilidad no solo de las instituciones educativas, sino del ámbito familiar, por lo que este se concibe como un proceso compartido, en donde “las condiciones familiares, sociales,

culturales, la estructuración y maduración de los procesos cognitivos; así como también el indispensable apoyo afectivo para el cabal y completo desarrollo de su yo personal”; lo que implica que los haya un involucramiento de los padres de familia y/o cuidadores del niño durante su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, es de suma importancia que en los casos de niños que presentan dislexia y disgrafia, los padres de familia y/o cuidadores primarios tengan un adecuado conocimiento acerca de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a las necesidades que presente cada niño, puesto que en algunos casos estas dificultades se ven asociadas por estilos de crianza permisivos o autoritarios, estrategias poco eficaces de aprendizaje, primeras experiencias de lectura, por mencionar algunas, los cuales marcan de forma significativa su adaptación al ámbito escolar y las cuales son determinantes a lo largo de su vida.

De esta forma, una intervención adecuada impactara el ámbito escolar, social y afectivo, a partir de una comprensión diferente por parte de sus padres y/o cuidadores sobre su dificultad de aprendizaje y por ende un acompañamiento direccionado a sus necesidades, resaltando lo que expresan Magaña y Ruiz-Lazaro (2005, p. 24): “con una orientación adecuada, y un tratamiento correcto, se consigue un mayor nivel de salud integral y calidad de vida en las etapas de desarrollo, y como consecuencia, en el adulto”.

4. REFERENTE TEÓRICO

La **Psicología Educativa** es una “disciplina puente” que nace para dar explicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde dos disciplinas: la psicología y la pedagogía, por tanto, la psicología educativa aplica los principios psicológicos en el ámbito educativo (Sampascual, citado por Castejón *et al*, 2010).

En otras palabras, la Psicología Educativa es una rama de la psicología que se desarrolla en el contexto educativo o escolar, ocupándose de temáticas propias de este entorno como lo es el proceso de aprendizaje, los dispositivos que éste implica, las dificultades del aprendizaje, entre otros.

De este modo, de acuerdo con Castejón *et al* (2010), esta disciplina a lo largo de su historia ha permitido el desarrollo de teorías acerca del aprendizaje, la cognición y el desarrollo humano, proporcionando bases de gran relevancia para la toma de decisiones que respecta a la práctica educativa.

Esta disciplina ha sido considerada desde dos perspectivas, autores como Thordike, Glaser, Hunt, entre otros, la categorizan como una ciencia básica, pues desde sus perspectivas, la Psicología Educativa “consiste en aplicar la psicología a la educación”, lo que da muestra de la relación dependiente de esta disciplina con la Psicología General, lo que a su vez la limitaría únicamente a situaciones educativas (Castejón *et al*, 2010, p. 9).

No obstante, autores como Bruner, Wittrock, Scandura, entre otros, consideran la Psicología Educativa como una ciencia aplicada e independiente de la Psicología General, pues es concebida, desde esta perspectiva, como una “ciencia con teorías, métodos, principios y leyes propias, que tienen su fundamentación y su razón de existir en los propios entornos educativos, ya sea la escuela, la familia u otros ambientes educativos no formales” (Castejón *et al*, 2010, p. 9).

Desde la perspectiva de la Psicología Educativa se ha generado gran cantidad de modelos explicativos para los procesos de enseñanza – aprendizaje, resaltando que cada uno de ellos hace énfasis en una forma particular de aprendizaje, pues “la complejidad de la acción educativa, su origen multicausal, los distintos contextos donde se producen los aprendizajes y los distintos

tipos de aprendizaje que el ser humano realiza a lo largo de su vida”, son algunos de los argumentos para comprender el hecho de que no haya sido posible establecer, hasta el momento, un modelo general explicativo de cómo las personas aprenden (Castejón *et al*, 2010, p. 11).

Es así, como el concepto de **Aprendizaje** ha sido desarrollado por diversos teóricos, concibiéndolo, desde la perspectiva constructivista, cuyo máximo exponente es Piaget (citado por Marti y Onrubia, 2002), como aquel que se da de forma progresiva, es decir, por fases o estadios en donde se producen desfases en los que se actualizan los esquemas propios de cada individuo con los nuevos conocimientos que ésta ha adquirido, por tanto, desempeña un lugar esencial en su aprendizaje, puesto que es él quien construye su conocimiento.

Así mismo, desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky propone que el Aprendizaje se da en un proceso de relación con el otro, en donde el conocimiento se construye a partir de las capacidades que el sujeto tiene, es decir, que ya ha adquirido y controla de forma autónoma y aquellas capacidades que desarrolla o potencializa con la guía de otro que es experto, permitiéndole así direccionarse al perfeccionamiento del aprendizaje, lo que el mismo autor determino como “zona de desarrollo próximo” (ZDP) (Marti y Onrubia, 2002).

Por otro lado, desde una perspectiva Neuropsicológica, Azcoaga (1997) plantea que el Aprendizaje es un proceso que impacta el comportamiento del individuo, el cual logra tener un carácter estable, realizándose frente a los cambios del medio externo, por tanto, el autor refiere que el cerebro humano tiene tal plasticidad que permite que en periodos cortos de tiempo sea posible establecer diversas formas de conducta, debido a su gran capacidad de aprendizaje. Además, afirma que los individuos al nacer poseen comportamientos innatos, los cuales a lo largo de su desarrollo, se van reemplazando por comportamientos adquiridos a partir del aprendizaje de hábitos, por lo que destaca la influencia de la cultura en este proceso.

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje es visto como una reorganización del comportamiento, puesto que cuando el individuo se ve frente a un medio ambiente nuevo, los cuales implican nuevas formas de actuar, la plasticidad cerebral permite que se dé una reorganización del comportamiento, por ende mediante el aprendizaje se hace posible el surgimiento de procesos de aprendizaje más complejos y adaptivos al medio.

A partir de lo anterior, el Aprendizaje es entendido como un proceso que se da de forma continua, demarcado por la reorganización de la forma de sentir, pensar y actuar previamente aprendidos, los cuales le permiten al individuo adaptarse a los diferentes medios en los que interactúa, dándose esto mediante un proceso de plasticidad y flexibilidad neuronal.

No obstante, en algunos individuos se presentan **Dificultades En El Aprendizaje**, los cuales, de acuerdo a Kirk (citado por Llanos, 2006, p. 11), son originadas por “un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos, que abarcan la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito”, lo cual se hace manifiesto en diversos trastornos tales como del lenguaje escrito, de la lectura, o de las matemáticas, teniendo en cuenta que estos no se relacionan con “retrasos visuales, auditivos motores, retrasos mentales, trastornos emocionales graves o desventajas ambientales”.

Por su parte, El Comité Nacional de los EEUU define las Dificultades de Aprendizaje como un grupo de trastornos y dificultades para la adquisición y el uso de “la audición, el habla, la lectura, el razonamiento o habilidades matemáticas”, los cuales son intrínsecos al individuo, relacionados con el funcionamiento del sistema nervioso central; así mismo, se destaca que este tipo de dificultades, sin ser resultado directo, puede estar asociado a otros factores intrínsecos tales como “deterioro sensorial, retraso mental” o factores extrínsecos como “instrucción insuficiente o inapropiada, diferencias culturales”, entre otros (Navas y Castejón, 2011, p. 48).

De este modo, las Dificultades en el Aprendizaje son posibles entenderlas como aquellas que se dan por causas biológicas, es decir, son intrínsecas al individuo, puesto que se presenta una disfunción en el adecuado desarrollo de los procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje, aunque se destaca que su etiología podría estar relacionada con otros factores tanto intrínsecos como extrínsecos.

Valdivieso (citado por Llanos, 2006) menciona que las Dificultades de Aprendizaje, implican unos “problemas generales en el aprendizaje”, los cuales se hacen evidentes de múltiples formas, afectando el rendimiento global del individuo en diversas áreas de su desempeño escolar, en conjunto con desinterés, falta de atención y concentración en las actividades.

Es así como, las Dificultades en el Aprendizaje implican un amplio espectro de consideraciones, las cuales proponen diversas formas de ver el aprendizaje y desarrollo del individuo, en este sentido, Valdivieso (citado por Varela, 2006) precisa en la distinción que implican los problemas generales del aprendizaje, en donde hay una afectación en el rendimiento escolar de diversas formas, así como fallas en los procesos atencionales y de concentración, trabajo lento y desinterés; mientras los trastornos específicos del aprendizaje, implican dificultades específicas para el aprendizaje de contenidos propios del grado escolar que cursa el niño, quien tiene un apropiado coeficiente intelectual y condiciones ambientales y socioculturales adecuadas.

En este sentido, el DSM V (2014) plantea las **Dificultades Específicas del Aprendizaje** como un trastorno, las cuales se caracterizan por ser “dificultades en el aprendizaje y en la utilización de aptitudes académicas” en mínimo uno de las siguientes dificultades: la lectura, comprensión de la lectura, la ortografía, en la escritura, el dominio los datos numéricos y el razonamiento matemático; lo cual ha presentado durante un periodo de seis meses y ha recibido intervención. Dichas aptitudes académicas del individuo, se encuentran por debajo de lo esperado para la edad cronológica y afectan de forma significativa su rendimiento en el ámbito escolar y/o laboral y/o social. Es pertinente resaltar estas dificultades se hacen evidentes en edad escolar, cuando las demandas académicas sobrepasan las capacidades del individuo, así mismo, se determina que no se presentan debido a otras dificultades tales como “discapacidades intelectuales, trastornos mentales, instrucciones inadecuadas”, ente otros (p. 38, 39).

Además, es necesario tener en cuenta los tres criterios diagnósticos para los trastornos específicos del aprendizaje, expuestos por Varela (2006, p. 2):

- Criterio de exclusión: el individuo debe tener una capacidad intelectual normal, por tanto no debe estar asociado retraso mental, alteraciones sensoriales, emocionales o motoras, así como no debe deberse a patrones inadecuados de enseñanza o deprivaciones socioculturales.
- Criterio de discrepancia: refiere que debe existir una falta en la concordancia entre las capacidades cognitivas que se esperan del niño y su resultado real, lo cual se evidencia por a partir de dos formas, la primera por medio del curso escolar, en donde el niño esta uno o dos años por debajo de lo esperado para su edad cronológica, y la

segunda hacer una comparación de la habilidad intelectual y el rendimiento académico.

- Criterio de especificidad: determinar en qué dominio del conocimiento se encuentra la dificultad de aprendizaje, los dominios son las áreas instrumentales básicas, es decir la lectura, la escritura y el cálculo.

De acuerdo con lo anterior, debe tenerse en cuenta los siguientes aspectos para el diagnóstico de una Dificultad Específica del Aprendizaje:

- El individuo debe estar escolarizado, pues una Dificultad Específica del Aprendizaje suele conocerse durante los primeros años escolares, aunque en ocasiones estos no se manifiesten hasta enfrentarse a actividades que sobrepasen las capacidades del mismo.
- No se considera una Dificultad Específica del Aprendizaje cuando el individuo ha tenido privaciones educacionales o sociales.
- El individuo debe presentar un rendimiento en la lectura o la escritura por debajo de lo esperado para su edad cronológica y nivel escolar (lectura y escritura lenta y con esfuerzo, errores ortográficos, no comprende el significado de lo que lee, etc.).
- El individuo debe presentar un nivel de inteligencia normal, es decir, un coeficiente intelectual por encima de 80, esto teniendo en cuenta que de acuerdo con el DMS V (2014), un coeficiente intelectual por debajo de 70 referencia una discapacidad intelectual.
- El individuo no debe presentar problemas y/o trastornos visuales o auditivos (sensoriales) no corregidos.

Continuando con lo anterior, es preciso resaltar que las Dificultades Específicas del Aprendizaje, precisan en dificultad para la lectura, el lenguaje escrito, y el cálculo, por lo que a continuación se profundizará en las dos primeras dificultades antes mencionadas (lectura y escritura).

Con respecto a las **Dificultades De La Lectura o Dislexia**, es necesario inicialmente definir y conceptualizar la lectura, la cual es definida por Romero y Lavigne (2005, p. 52) como un “proceso constructivo e inferencial” en el que no solo se lleva a cabo un acto de decodificación o unión de significados, sino que además permite que se haga una reconstrucción

de conocimientos y experiencias previas. De esta forma, la lectura se compone de dos fases, la primera es la de reconocimiento y la segunda es la de comprensión lectora, las cuales son distinguibles con mayor facilidad cuando el niño está iniciando el proceso de aprendizaje lector, puesto que se da el reconocimiento de letras, conjuntos de letras y palabras, así como el significado de las mismas, mientras la comprensión del lenguaje escrito se da tras el aprendizaje de la comprensión oral y por ende la comprensión de lenguaje escrito integra ambas experiencias (oral y escrita).

Por consiguiente la Dificultad Para La Lectura o Dislexia, es definida por diversos autores, entre ellos Romero y Lavigne (2005), Roselli *et al.* (2010), y Varela (2006), como la dificultad para la decodificación de las palabras, así como para la comprensión lectora. Sin embargo Narvarte (2008, p. 22) refiere que la dislexia es un “trastorno del desarrollo”, en el cual el procesamiento de la información relacionada con el lenguaje escrito se ve afectado, debido a que se produce un déficit en algunas de las funciones psicológicas que hacen parte del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, además resalta que lo antes mencionado se presenta en niños con un coeficiente intelectual promedio, sin embargo no cumplen con los logros académicos esperados para su edad cronológica y nivel de escolaridad, caracterizándose por tener un “ritmo y velocidad” lento en el aprendizaje del lenguaje escrito, lo que se refleja el proceso de la lectoescritura.

En cuanto a su etiología, Llanos (2006) refiere la existencia de unos factores hereditarios, sin embargo, manifiesta que podría deberse a causas congénitas, genéticas, lesiones cerebrales, déficit de tipo espaciotemporal, así como dificultades emocionales o de adaptación escolar. En este mismo sentido, autores como Lubs y cols (1993), Olson y Cols (1990), Vogler, DeFries y Decker (1985, citados por Roselli *et al.* 2010) refieren que existen unos factores genéticos, en donde hay mayor probabilidad de un niño tenga Dislexia, cuando un familiar de primer grado de consanguinidad ha sido diagnosticado con esta, así mismo se ha encontrado a partir de diversas investigaciones que algunos cromosomas como “2p, 3p-q” entre otros, están relacionados con la lectura y por ende con el desempeño lector de esta (p. 141)

Por su parte Celdrán y Zamorano (s.f., p.8), mencionan que en la etiología de la Dislexia, además de factores genéticos, hay otros dos factores, los primeros son los neurológicos, por lo que podría deberse a un procesamiento inferior del hemisferio izquierdo, el procesamiento

espacial propio del hemisferio derecho se da de forma bilateral en ambos hemisferios, por lo que afecta el procesamiento de “las funciones lingüísticas del hemisferio izquierdo”, así como dificultades en un menor nivel de la coordinación, retraso “neuroevolutivo”, problemas neuromadurativos los cuales inciden en “la percepción visual, auditiva, la memoria y el desarrollo psicomotor”.

Los factores cognoscitivos, relacionan déficit perceptivos y de memoria, así como en el procesamiento verbal, en donde hay dificultades para la percepción estímulos de tipo visual, decodificación verbal y fonológica, dificultades para la abstracción y la generalización de la información verbal hacia tareas que requieren transferir o integrar esquemas visuales y verbales, escasa fluidez en la lectura, comprensión pobre, fallas para analizar grafemas, y en la codificación fonológica (Celdrán y Zamorano, s.f.).

De esta forma la etiología de la Dislexia, se encuentra enmarcada por factores genéticos, neurológicos y cognoscitivos, los cuales refieren que se presentan retrasos neuromadurativos que inciden en las funciones psicológicas necesarias para la lectura, igualmente cabe destacar la importancia del hemisferio izquierdo, debido a que es el encargado del procesamiento lingüístico, lo que a su vez determina la etiología del trastorno, al presentarse una tasa de procesamiento menor a lo esperado.

A partir de lo anterior, es de suma importancia considerar las principales manifestaciones emocionales, conductuales y escolares, las cuales según Celdrán y Zamorano (s.f.), se dan debido a las dificultades que se presentan el niño con Dislexia, por lo tanto, se evidencia en torno a lo emocional, la ansiedad y baja confianza en sí mismo; mientras en lo conductual, comportamientos de inseguridad, agresividad, desmotivación, falta de curiosidad, desinterés por sus deberes escolares, atención inestable, trastornos psicósomáticos. Las principales manifestaciones escolares se dan en torno a la lectura, caracterizándose por ser lenta y desordenada; la escritura, en donde se presenta letra poco entendible, cansancio muscular, tamaño de letras irregular, fallas en la ortografía; dificultades en la orientación, direccionalidad y psicomotricidad, dificultad en la lateralidad, esquema corporal, y en la orientación.

En esta medida, Romero y Lavigne (2005) proponen cuatro (4) tipos de Dislexia, siendo estos:

Figura 1. *Procesos afectados por las Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura.*

- | |
|--|
| <p>Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none">- de superficie.- fonológicas.- mixtas.- de comprensión. |
|--|

Fuente: Romero, J. y Lavigne, R. (2005, p. 53)

La Dislexia de Superficie, se caracteriza por fallas en la lectura, lo que implica errores de precisión perceptivo - visual para letras, palabras, signos de ortografía, dificultades para revisión ordenada de textos, reconocimiento de grafemas (forma gráfica de las letras), confundir palabras homófonas (similares en forma), así como omisión y sustitución de sonidos, discriminación de letras o palabras similares, errores en el reconocimientos de diversas tipografías, dificultad para la forma adecuada de llevar a cabo la lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia debajo de la página, así como para la retroalimentación del proceso que está realizando, es decir, qué y cómo está llevando a cabo una tarea, dificultad en la integración de lo lingüístico y lo visual, en la discriminación de estímulos perceptivo - visual, la identificación y reconocimiento de letras, signos, palabras y grupos de letras (Romero y Lavigne, 2005).

Los errores más frecuentes en este tipo de Dislexia, tales como la lectura fonológica de palabras desconocidas o difíciles, ejemplo en palabras homófonas dificultad para la lectura visual, por lo que se lee por la vía fonológica, dando un significado equivocado, puesto el individuo relaciona la palabra que lee con el significado que hace parte de su repertorio, ejemplo “caza” por “casa”; al realizar una lectura deletreando y silabeando, se da una lectura lenta e incomprensible, además de errores para el acento de las palabras como “papá” por “papa”.

Por su parte, Varela (2006) expone que la Dislexia Fonológica, se caracteriza por dificultades en el procesamiento de la información fonológica, falla en la memoria operacional, por tanto dificultad para el acceso al léxico. Así mismo, Romero y Lavigne (2005) refieren que hay dificultades en la producción del lenguaje expresivo, la conversión de los grafemas en fonemas (lectura) y viceversa (dictados), y grafemas en grafemas (copiar un texto), números en

palabras y palabras en números, el ensamblaje de fonemas para leer silabas y palabras, inhibición de estímulos en la discriminación perceptual audio - fonológica, lo cual se vincula al proceso atencional, representación de grafemas, fonemas y morfemas en la memoria fonológica y de largo plazo, lo cual permite recodificación fonológica de letras, palabras, números, llevar a cabo los procesos de conversión de forma automática y recuperación fonológica.

Los errores se evidencian en la lectura de palabras desconocidas, debido a que no hay una representación del mismo por lo que no es posible su reconocimiento, además de sustituciones de letras, al no haber un afianzamiento entre el grafema y el fonema, ejemplo: “tarro” por “barro”, así como en grafemas compuestas (ch, qu, entre otros.), lee solo una de las letras, ejemplo: en lugar de “guerra” lee “gera” y en silabas inversas y complejas cambia la palabras por otra similar, ejemplo: “plato” por “pato”, lo cual se da al no conocer las reglas de conversión grafema- fonema; las inversiones de grafemas, se dan por una falla en la memorización del grafema, no por una dificultad en la lateralidad o la percepción, por consiguiente no hay una adecuada memorización de este, ejemplo leen “dedo” en lugar de “debo”; cambios, adiciones, omisiones o sustituciones de los grafemas, ejemplo leen “pare” en lugar de “padre” (omisión), estas se dan por la dificultad para el ensamble de los grafemas en fonemas; dificultades en la atención y la memoria de trabajo verbal, en donde al llevar a cabo lecturas rápidas se comenten diversos errores; no obstante presenta adecuada lectura de palabras que le son frecuentes (Romero y Lavigne, 2005).

Otro tipo de Dislexia, es la Mixta, caracterizada, según Romero y Lavigne (2005), por dificultades en la ruta fonológica y en la ruta visual o léxica, esto implica que se vean afectados los procesos de identificación y reconocimiento que se presentan en las dos rutas, junto con limitaciones para inhibir de forma automática los estímulos que no son relevantes para el individuo, dificultades en la representación en la memoria a largo plazo y la memoria fonológica, lo que tiene como consecuencia dificultades para identificar y reconocer, poder acceder al significado de las palabras y por ende en la comprensión. Los errores más frecuentes, mencionados por Romero y Lavigne (2005) se evidencian en la lectura incomprensible, puesto que al leerla se hace imposible otorgarle un significado; al realizar una lectura letra a letra, se dificulta recordar lo que se ha leído previamente y por ende esta se pierde; paralexias, en donde

se frente a una palabra difícil o poco frecuente, esta es asociada a una que les resulte más fácil de pronunciar o le sea familiar, ejemplo leen “carro” en lugar de “vehículo.

La Dislexia De Comprensión Lectora, de acuerdo con Romero y Lavigne (2005, p. 61 - 62), se caracteriza por una dificultad en el procesamiento semántico, lo cual implica la “construcción de ideas, supresión de información no relevante, inferencias, elaboración de estrategias de comprensión y autorregulación del proceso de comprensión”. Los errores más frecuentes son no realizar ideas globales tras la lectura de un texto, puesto que la comprensión se da “palabra a palabra”, dificultad para inhibir significados de palabras que no son relevantes; se les dificulta la producción espontanea, así como para estrategias de comprensión.

Por otro lado, **las Dificultades Para El Lenguaje Escrito o Disgrafía**, se relacionan con las dos fases fundamentales para el aprendizaje de la escritura, estas son “la recuperación de letras palabras y números” conocida como disgrafia y “la comprensión escrita” conocida como dificultades de la composición escrita (Romero y Lavigne, 2005, p. 66).

En este sentido, la Disgrafía es una dificultad del lenguaje escrito relacionada con el proceso de recuperación de los grafemas, por lo que Figueredo (citado por Lores, *et al.* 2014) la define como un trastorno específico el cual se da de forma estable y parcial en el proceso de lectoescritura; Alcántara (2011), refiere que la disgrafia se debe a una alteración neuropsicológica, la cual genera retrasos significativos en la recuperación de las letras y las palabras, por consiguiente en el aprendizaje de la lectura. Narvarte (2008) y Romero y Lavigne (2005) proponen que esta es un trastorno de la escritura, el cual se relaciona con determinadas habilidades cognitivas necesarias indispensables para la escritura, incidiendo en el desarrollo y el aprendizaje de la misma, estando caracterizada por escritura de palabras “deformadas”, “escritura defectuosa” y vaga.

Además, algunos autores como Narvarte (2008) y la APA (citado por Rosselli *et al.* 2010) afirman que este trastorno a pesar de no estar relacionado de forma específica con la Dislexia u otros déficit como el motor, suele estar asociado a otros trastornos como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad según lo refiere Johnson (citado por Rosselli, *et al.* 2010).

En cuanto a la etiología del trastorno, autores como Rosselli *et al.* (2010), plantean que se conforma por factores genéticos, prenatales y ambientales, así como a factores

neuromadurativos, en donde se manifiesta que hay unas zonas cerebrales las cuales participan en el lenguaje escrito, principalmente, de acuerdo con Pennington (citado por Rosselli et al. 2010), con una disfunción en el hemisferio derecho. Por otro lado, Serrano y Habib (citados por Rosselli, et al. 2010) nombran 3 etapas en este proceso, la primera se da cuando el cerebro recibe la información del mensaje al ser escrito, llamada percepción y comprensión, en donde participan la corteza cerebral auditiva primaria de los dos hemisferios, y la corteza temporal asociativa del hemisferio izquierdo, así como las áreas occipitales, encargadas de la comprensión; la segunda se presenta cuando debe tras codificarse el mensaje, pasarlo de lenguaje oral a lenguaje escrito, momento en el que se activan las zonas de la corteza asociativa, las cuales deben hacer la conversión fonema- grafema, en donde participan las áreas sensoriales y el área de Broca; y por último planeación y escritura del mensaje escrito, en este momento participan la corteza motora primaria, el hipocampo, la corteza sensorial asociativa, el hemisferio derecho en cuanto a lo espacial y la visión de la palabra escrita, así como las zonas frontales para la planeación.

Además de lo antes mencionado, autores como Linares (1993) y Portellano (1985 citados por Celdrán y Zamorano, s. f.) y Llanos (2006) refieren que la Disgrafía se debe a unas causas madurativas, dadas por dificultades en la “lateralización”, dificultades en el desarrollo de la psicomotricidad, tales como torpeza y debilidad motora, problemas del esquema corporal, factores de la personalidad del niño, y causas pedagógicas, dadas por orientación poco adecuada, deficiencias en la enseñanza.

En este sentido, al presentar retrasos en el desarrollo de las funciones cognitivas, como la memoria, atención, entre otros, necesarios para la escritura, hay limitaciones para el desarrollo de los procesos cognitivos complejos, entre estos la escritura en los primeros años escolares, los cuales se van agudizando en años escolares superiores (Berninger, citado por Rosselli, et al. 2010). De igual forma existen unas variables afectivas, y de acuerdo con Gregg y Mather (citados por Rosselli, *et al.* 2010, p. 168) son “la ansiedad, la preocupación y la motivación”, las cuales tienen una influencia en la escritura, pues los niños con disgrafía frecuentemente presentan bajo auto concepto, baja autoestima y desadaptación al ámbito escolar.

A partir de lo antes mencionado, es importante destacar que los procesos implicados en la disgrafía (de recuperación de la forma de las letras y palabras, procesos motores, planificación,

traslación y revisión) están presentes en las diversas formas de la escritura, bien sea en escritura libre, dictados o copias de modelos; lo que da paso a distinguir 4 tipos de disgrafía según Romero y Lavigne (2005):

La primera es La Disgrafía “de superficie”, caracterizada por dificultades en la “ruta directa, visual o lexical”, lo que los conduce a utilizar la ruta fonológica, generando errores en la recuperación en palabras homófonas, poco frecuentes y poligráficas, estas se relacionan con una inhabilidad en el procesamiento viso - espacial, su almacenamiento y su significado, pocos recursos del proceso atencional y de memoria de trabajo necesarios para la escritura, y deficiente automatización de los procesos de recuperación de tipo visual. Sin embargo, los individuos que presentan este tipo de disgrafía escriben con facilidad palabras que sean frecuentes y familiares. Los errores más frecuentes son omisión o sustitución de grafemas, por ejemplo, escriben “mantequería” en lugar de “marquetería”, ya que al ser una palabra poco familiar, o la cual no se escribe como se pronuncia, al utilizar la vía fonológica recupera la palabra por su sonido y no por su estructura gramatical; deletrear las palabras, lo que lleva a una escritura lenta cuando se presentan palabras las cuales se escriben de forma diferente a como se pronuncia (Romero y Lavigne, 2005).

La segunda es la Disgrafía Natural o Fonológica, caracterizada por que las dificultades se encuentran en la ruta fonológica, permaneciendo de forma adecuada la ruta lexical, de esta forma la recuperación de la forma de las palabras se presentan en la conversión fonema - grafema, esto se debe a que se presenta retrasos en el desarrollo fonológico, falta de procesamiento automático para recuperar las palabras de forma fonológica, pobres procesos de atención y memoria de trabajo necesarios para la escritura, desconocimiento o mal uso de las reglas de conversión fonema - grafema (Romero y Lavigne, 2005).

Los errores más frecuentes, de acuerdo a Romero y Lavigne (2005. p.69) se presentan en dos tipos, el primero corresponde a “sustituciones de un grafema por otro, omisión de grafemas, cambiar grafemas de posición, añadir grafemas, romper/unir palabras” siendo la sustitución el más común; y el segundo hace referencia a:

errores en los grafemas “che, ll, qu, gu, rr”; errores en la “g” antes de “e” y de “i” (por ejemplo “gerra” por “guerra”, “ginda” por “guinda”, etc.); errores en los grafemas “k” y “c” seguidos de la vocal “a”; errores con la diéresis; omisiones de “l” y “r” (ejemplo: “poglama” por “programa”).

Además, se evidencian otros errores como “escritura en espejo”, en donde existen problemas de lateralidad, esquema corporal, atención y memoria de trabajo, por tanto hay dificultad para la representación de las palabras, ejemplo “ave” por “eva”, por lo que al convertir la palabra fonema grafema olvidan su orden; las letras que gráficamente se parecen, como b/d, p/q, f/t, al no tener claridad de su representación se invierten por sus semejantes.

El tercer tipo de Disgrafía es la Mixta, en donde se presenta las alteraciones mencionadas en los dos tipos anteriores, siendo estas dificultades para el procesamiento fonológico y visual, procesos de automatización de la recuperación visual y fonológica, así como en la atención y la memoria de trabajo. Por tanto los errores más frecuentes se presentan en la escritura de palabras homófonas, poco familiares para el niño, palabras que se escriben de una forma diferente a su pronunciación, lectura en espejo, inversiones, además de los errores mencionados de tipo I y II (Romero y Lavigne, 2005).

Y el cuarto tipo es la dificultad en la Composición Escrita, la cual se caracteriza por procesos de recuperación de las palabras de forma adecuada, sin embargo se presentan dificultades marcadas en tareas que impliquen recuperación escrita o escritura espontánea. Cabe resaltar que de acuerdo a (Romero y Lavigne, 2005) deben precisarse dificultades de bajo y alto nivel, en donde las primeras corresponden a escritura de letras y palabras, mientras la segunda a la composición. Con respecto al último, es preciso mencionar que existen unos procesos necesarios para esta (planificación, traslación y revisión), los cuales a su vez están vinculados con los procesos de memoria a largo plazo, comunicación, proceso de escritura y control.

En este sentido, todos los procesos antes mencionados operan en las tareas de composición, en cuanto los conocimientos y contenidos necesarios para escribir sobre algún tema, la organización de la información, las intenciones del escritor, las cuales le permitan estructurar un texto de forma adecuada.

A partir de lo antes mencionado, pueden presentarse dificultades específicas en los tres procesos necesarios para la composición escrita antes mencionados, encontrándose en el caso del

aprendizaje de la planificación que no se logra establecer un plan para guiar su escritura, es decir “generar ideas, organizar ideas y establecer metas y submetas” (Romero y Lavigne, 2005.p. 72).

Por lo que los sujetos con esta dificultad no realizan planificación previa a iniciar con el proceso de escritura, si no que en la medida en que se esta se está llevando a cabo se hacen planificación en las oraciones que compone el texto, dejando de lado una planificación global del mismo; demás hay una tendencia mientras se lleva a cabo la tarea de realizar auto-dictado por lo que verbalizan en voz baja lo que van escribiendo; el tiempo que emplean para la planificación y la ejecución del texto, hay una diferencia sumamente grande puesto que es mínimo o nulo en la planificación previa y es prolongado entre el final y el inicio de cada oración, lo que se relaciona con el proceso de planificación antes mencionado; y finalmente al realizar una planificación mientras se realiza la escritura, implica que deben hacer dos proceso al mismo tiempo lo que resulta dificultando y afectando en mayor medida el resultado (Romero y Lavigne, 2005).

Mientras en el **aprendizaje de la traslación**, lo que corresponde al proceso morfológico, gramatical y semántico, se presentan dificultades en cuanto a errores mecánicos, es decir errores ortográficos, de disgrafía y signos de puntuación, por lo tanto cuando el sujeto no ha logrado un adecuado aprendizaje de estos, las demandas cognitivas son mayores, lo que incide de forma negativa en cuanto a la demanda cognitiva mayor junto con la traslación de ideas en la escritura; así mismo la escritura de las frases se da la misma forma en como aparecen en la mente, siendo una escritura simple puesto que se hace de forma de asociativa; y a su vez estas aparecen errores morfosintácticos, con falta de organización de las ideas, signos de puntuación y conectores lógicos (Romero y Lavigne, 2005).

Y finalmente en el **aprendizaje de la revisión**, es decir el proceso que se realiza tras realizar la composición escrita con el fin de evidenciar y corregir fallas, se encuentra que los sujetos con esta dificultad no revisan su escrito, o si lo hacen esta se realiza se lleva a cabo durante la ejecución del mismo en aspectos como la grafía, o la ortografía (Romero y Lavigne, 2005).

Para concluir es importante tener en cuenta que la escritura de forma similar a la lectura, puede presentar dificultades en los procesos cognitivos y metacognitivos, así como de orden

afectivo, lo cual incide en la generación de estrategias adecuadas para el aprendizaje de ambos procesos de orden superior, por tanto y de acuerdo a (Romero y Lavigne, 2005, p 66), es preciso denotar que el “aprendizaje de la escritura es simultaneo a la lectura”, lo que supone que ambos tiene proceso implicados en común, por tal motivo cuando uno de los dos procesos presenta una dificultad el otro se ven impactado.

4.1 ANTECEDENTES

Las Dificultades Específicas Del Aprendizaje, específicamente la Dislexia y la Disgrafía han sido temáticas de gran importancia para llevar a cabo diversas investigaciones, con el fin de indagar un poco más sobre su etiología, determinando la prevalencia, el diagnóstico y tratamiento a partir de múltiples estrategias de aprendizaje en niños que se encuentra en edad escolar.

Es así como se destaca el estudio: **“Intervención De La Lectoescritura En Una Niña Con Dislexia”**, llevado a cabo por Escotto (2014), fue realizado con la finalidad de presentar los resultados de un programa dirigido a la adquisición de la lectoescritura en una niña con diagnóstico de dislexia de desarrollo. La participante fue una niña de 6 años y 11 meses de edad, escolarizada, quien tiene un coeficiente intelectual (CI) esperado para su edad y escolaridad, en sus antecedentes se refiere que su desarrollo psicomotriz es dentro de lo esperado, así mismo que el desarrollo del lenguaje se dio dentro de lo esperado, sin embargo durante los tres años de educación escolar reporto dificultades para el reconocimiento visual de letras así como para su escritura, al igual que para la numeración y el cálculo elemental; lo que durante primero de primaria se acentúa requiriendo de diagnóstico y tratamiento de dificultades en el proceso de la lectoescritura.

La metodología utilizada consistió en inicialmente informar a los padres de la menor sobre la finalidad de la intervención: de tipo investigativo, y tras obtener el consentimiento por escrito, se dio paso a una valoración neuropsicológicas pretratamiento en cuanto a: las funciones del lenguajes (expresión, fluidez, coherencia narrativas, denominación, repetición), tareas viso espaciales, memoria visopraxica, conciencia fonológica, memoria audio verbal, tareas de regulación y control. Posteriormente se realizó el programa de rehabilitación el cual tuvo una

duración de 11 meses: 1 sesión semanal de 1 hora, además de incluir a la madre de la menor, con el fin de realizar de forma conjunta actividades propias de programa. El diseño de este se conformó por tres tipos de tareas: habilidades visopraxicas espaciales (para fortalecer el esquema corporal y ubicación espacial verbalmente determinada), concientización fonológica (para fortalecer la generación de asociaciones grafema- fonema) y fonoarticulación (con el fin de estimular la fluidez articulatoria y velocidad lectora). Tras la finalización de plan de intervención se llevó a cabo una valoración neuropsicológica postratamiento, con el fin de evidenciar la mejoría en el proceso de lectoescritura de la niña.

Los instrumentos utilizados para el pre y pos tratamiento fueron: índice de lateralidad hemisférica (elaborada en el Laboratorio de Psicología y Neurociencias de la FES Zaragoza, UNAM), Test de Bender, Figura Compleja de Rey para niños, Cubo de Necker de la Montreal Cognitive Assessment (MoCa; Nasreddine, s.f.), Evaluación neuropsicológica breve, Lectura y escritura (se aplicaron tareas no estandarizadas con el fin de evaluar la destreza de la niña en cuanto a la lectura de letras, palabras y oraciones, la copia libre, copia y dictado).

Los resultados obtenidos muestran que tras la realización de programa de rehabilitación hay una mejoría en las tareas visoespaciales y ubicación espacial, ya que la niña pudo ubicar de forma verbal orientaciones espaciales en las diferentes direcciones, como izquierda- derecha; además de ubicar las partes de su cuerpo. En cuanto a las tareas fonoarticuladoras se evidencia cierto grado de fluidez articuladora, especialmente en palabras largas y de baja frecuencia, como tiranosaurio. Y en tareas de conciencia fonológica y lectoescritura fonema- grafema se logra una comprensión de la regla fonema- grafema, lo que permitió que a lo largo de la intervención reprodujera palabras de mayor número de letras, articulándolas mediante tareas de dictado; en la comprensión de lectura la niña logra llevarla a acabo en narrativas breves y continuo dificultándose en narrativas extensas leídas a velocidad.

De esta forma se encuentra que hay una mejoría en la capacidad para la lectura y la escritura en oraciones con sentido, manteniéndose las dificultades iniciales frente al abordaje de textos amplios. Por lo que se requiere de un fortalecimiento de los procesos de memoria de trabajo y el lenguaje interno en la lectura silenciosa, lo que es necesario para la lectoescritura.

Por otro lado, se resalta de igual forma la investigación: **“Características Lectoras De Niños Con Trastorno Del Aprendizaje De La Lectura”**, realizado por Bolaños y Gómez (2009), con el objetivo de identificar las características de precisión, comprensión y velocidad lectora en niños con trastorno de aprendizaje de la lectura. La población se conformó por 14 niños entre 8 y 11 años de edad, quienes se encontraban matriculados en los grados 3°, 4° y 5° de primaria, de dos Colegios uno del sector privado y otro Publico, de la ciudad de Cartagena de Indias (Colombia), pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos.

Los criterios de inclusión fueron, que tuvieran diagnósticos de trastorno de aprendizaje de la lectura, edad, grado escolar, estrato socioeconómico, ausencia de otros trastornos o compromisos y un coeficiente intelectual (CI) mayor a 80.

La metodología fue un diseño no experimental, trasversal y de tipo descriptivo con la finalidad de identificar dichas características en los participantes, en donde inicialmente a partir de los criterios del DSM IV- TR, se realizó el diagnóstico de los participantes, para dar paso a la aplicación de las pruebas de precisión, comprensión velocidad de lectura; para posteriormente sistematizar la información con el Programa estadístico SPSS versión 15.0, para las variables demográficas de edad, género y estrato socioeconómico, mientras para las correspondientes a la lectura (precisión, comprensión y velocidad) se calcularon por medida de tendencia central y para el análisis de los errores más frecuentes presentados se realizó una recodificación de acuerdo al tipo de error.

Los instrumentos utilizados para el diagnóstico fueron la Escala de Inteligencia Weschler para Niños 3° edición, el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), al cual se le realizó una adaptación y la Mini Entrevista Psiquiátrica Internacional “Mini Internacional Neuropsychiatric Interview” (MINI); tras la identificación de los participantes se utilizó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), de donde se tomaron las pruebas de precisión, comprensión y velocidad lectora, al ser una herramienta con validez y fiabilidad para la evaluación infantil.

Los resultados obtenidos muestran que los niños presentan un desempeño más bajo en las tareas de precisión, especialmente para los de edades 8 y 9 años, además los participantes de género masculino reportan las puntuaciones más bajas en las tres categorías evaluadas, al igual

que los pertenecientes al grado 3°, mientras los de grado 4°, estas están en la comprensión y en el grado 5° en precisión y velocidad. Frente al análisis de las tareas se encuentra que en términos generales desempeño más bajo es en precisión de lectura de textos, en donde el desempeño es extremadamente bajo, y en lectura de pseudopalabras y comprensión silenciosa hay un buen desempeño. Además los errores más frecuentes están en la sustitución en lectura de textos, así como omisión, puntuación y en palabras funcionales. Lo que da cuenta de que la tarea de la lectura se realiza por vías no lexicales.

Para terminar, en la investigación precisan que ante los hallazgos, los trastornos de aprendizaje de la lectura al tener diversas manifestaciones, requieren de evaluaciones que enfatizan en tareas en las que los participantes presentan mayores dificultades y así mismo que la rehabilitación responda a este.

Así mismo, se destaca la investigación: **“Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia)”**, realizado por De los Reyes, Lewis y Peña (2008) con la intención de presentar el nivel de prevalencia de dificultades en la lectura en niños de 7 años. La población abordada inicialmente fue de 112 niños, para obtener posteriormente el estimado de 93 estudiantes, la edad de estos era de 7 años, los cuales cursaban segundo de primaria en 4 colegios no bilingües y pertenecían a estrato socioeconómico medio alto de la ciudad de Barranquilla.

La metodología utilizada, se centró en los criterios diagnósticos para el trastorno específico de la lectura del DSM IV, además de tomar como referencia la prevalencia aportada por este del 4%. El procedimiento consistió en 3 filtros, realizados a partir de la aplicación de diversas pruebas neuropsicológicas, y las notas aceptables y/o insuficientes otorgadas por el colegio en las asignaturas de español o lenguaje a cada niño. En donde inicialmente con la aplicación del Cuestionario de Aprendizaje (CEPA), además de las notas que cada niño obtuvo en las áreas de español o lenguaje, aquellos que obtuvieron puntuaciones por debajo de lo normal del CEPA y/o notas aceptables o insuficientes en las asignaturas continuaron el proceso; posteriormente con la aplicación de WISC- R abreviado, los niños que puntuaron un CI dentro del rango normal (>80) siguieron en el proceso y finalmente con la aplicación de las subescalas del ENI, los estudiantes que puntuaron debajo de lo esperado, se les dio el diagnóstico en la dificultad de la lectura sobre el total de la población. A lo largo de este procedimiento se utilizó

para la sistematización y análisis de la información el software Epiinfo versión 604 en español, con el fin de obtener la prevalencia del trastorno, además de realizar un cálculo proporcional la representatividad de cada colegio frente al total de la muestra.

Los instrumentos empleados para la aplicación fueron: el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) con el fin de evaluar aspectos como la expresión del lenguaje oral, atención, concentración y memoria, lectura, escritura, matemáticas; Escala Abreviada de Inteligencia de Wechsler- Revisada (WISC- R abreviado) de donde se tomaron subescalas verbales de semejanzas y vocabulario; subescalas manipulativas de diseño con cubos y ordenación de dibujos; Evaluación neuropsicológica infantil (ENI) seleccionando las subescalas de habilidades metalingüísticas (síntesis fonética, conteo de sonidos, deletreo, conteo de palabras), y de lectura (lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de oraciones, de texto en voz alta, lectura silenciosa de un texto).

Los resultados muestran que a partir de la muestra obtuvo de 93 sujetos, continuaron en el estudio 10 niños, quienes presentaron puntuaciones por debajo de lo esperado en el CEPA; 13 niños por obtener notas aceptables o insuficientes en español o lenguaje y 4 niños por cumplir con los dos criterios antes mencionados; siendo un total de 27 estudiantes. De los cuales tras la aplicación de la prueba ENI, en la subescala de habilidades metalingüísticas 8 niños presentaron una dificultad, mientras en la subescala de habilidades de lectura, otros 9 niños puntuaron por debajo de lo esperado; y solo 1 de estos presentó dificultad en las dos subescalas. Por consiguiente del total de la muestra, 7 estudiantes fueron diagnosticados con trastorno de lectura, lo que equivale al 3.31% del total de la muestra, y lo que se relaciona directamente con el porcentaje estimado por el DSM IV de 4%.

Por otro lado, se resalta igualmente la investigación “**Dificultad Del Aprendizaje De La Lectura En Las Escuelas De Una Localidad De Bogotá**”, realizada por Talero, Espinosa y Vélez (2005), la cual tiene como objetivo realizar una aproximación a la frecuencia con la que se presenta la dislexia en una de las localidades de Bogotá, surgiendo ante la frecuencia de veces que se ha documentado sobre este trastorno y la incidencia en el rendimiento escolar de los niños.

La muestra poblacional se conformó por 110 maestros de preescolar y primaria de 16 escuelas de una de las localidades de la ciudad de Bogotá, resaltando que la población escogida dictan clases en las tres jornadas existentes: día, tarde y noche

La metodología utilizada se centró en talleres para la orientación del desarrollo y el aprendizaje de la lectura en los niños, y su madurez cognitiva y un análisis descriptivo de los datos obtenidos. Los instrumentos utilizados fueron encuestas.

Los resultados obtenidos dan cuenta de que tras un total de 3647 alumnos, de los cuales 3014 cursaban de 1° a 5° de primaria, 836 de estos presentan la dificultad de aprendizaje, evidenciándose una mayor prevalencia de casos en niños de lateralidad zurda. A partir de lo anterior los investigadores concluyen que hay una alta prevalencia de casos, por lo que sugieren medida para que estos sean tratados.

Finalmente, se destaca la investigación: **“Dislexia y Disgrafía De Superficie Evolutivas En Español: Un Experimento De Rehabilitación”**, llevado a cabo por Martínez y Orrantla (2004), con la intención de presentar el estudio de caso de un niño que presenta dislexia y disgrafia; el caso plantea dos objetivos claramente delimitados, el primero es dar muestra de las particularidades de la dislexia y la disgrafia de superficie evolutiva, y cómo ésta se ha manifiesta de manera más significativa en una que en la otra, y como segundo objetivo proponen una intervención desde una perspectiva cognitiva.

La investigación se realizó a un niño de 12 años de edad, escolarizado, el cual se encuentra en 7 de bachillerato, sus antecedentes no dan cuenta de retrasos en el lenguaje, excepto en la articulación de fonema “r”, así mismo, no presenta antecedentes hereditarios de dislexia ni disgrafia.

La metodología utilizada se centró en un diseño de caso único de tipo transversal con múltiples líneas de base, teniendo cinco posibles hipótesis para el caso; los instrumentos utilizados fueron, para la evaluación inicial: la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC); para evaluar la lectura: el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE), L-CV con el fin de evaluar la rapidez de las conversiones grafema - fonema; para evaluar la escritura: la prueba errores ortográficos, escritura de pseudopalabras; para evaluar la denominación: prueba de denominación de Boston. Así mismo se llevó a cabo una revisión de los cuadernos escolares

del niño con el fin de evidenciar los errores más frecuentes y determinar el diseño del programa de intervención.

Los resultados dan muestra de que el tratamiento resulta ser “altamente efectivo” puesto que se evidencia una mejora en las palabras que fueron tratadas, sino además porque se evidenció una mejora en un grupo de palabras que no fue tratado, por lo que se refiere que se dio una generalización hacia las palabras que no fueron tratadas.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

- Brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con diagnóstico de dislexia y/o disgrafia que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes.
- Proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental.
- Sensibilizar a los acudientes y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo.

6. METODOLOGÍA

Partiendo desde una mirada psicológica educativa, se propuso realizar la aplicación de unos protocolos de evaluación tales como: el consentimiento informado, la evaluación neuropsicológica infantil ENI 2, el cuestionario para docentes y una encuesta de percepción para padres y docentes; además de la realización de la evaluación del coeficiente intelectual y la evaluación visual y auditiva en acompañamiento de profesionales expertos en dichos campos a evaluar.

De este modo, inicialmente se realizó el diligenciamiento del consentimiento informado, es decir, el documento donde se describen los objetivos, procedimientos y alcances de la propuesta de intervención, permitiendo que los acudientes directos sean conscientes de las implicaciones de la participación de los niños en la misa, dando finalmente, su aval.

Una vez diligenciado el consentimiento informado y retomando los aspectos a tener en cuenta para el diagnóstico de las Dificultades Específicas del Aprendizaje, se procedió a evaluar:

1. Coeficiente intelectual de cada uno de los participantes, puesto que es de suma importancia determinar que los niños y niñas tengan un coeficiente intelectual por encima de 80, pues esto permitió descartar discapacidad intelectual, criterio que, según el DSM V (2014), no permite explicar mejor la Dificultad Específica del Aprendizaje, aspecto que, en caso de que se cumpliera, descartaría la participación del individuo en la presente propuesta. Cabe resaltar que esta evaluación fue llevada a cabo por un psicólogo especialista en aplicación de pruebas psicológicas (para este caso específico se utilizó la prueba WISC- R), el cual adjuntó un informe detallado acerca de la evaluación del coeficiente intelectual de cada uno de los participantes.
2. La visión y la audición de cada uno de los niños y las niñas, resaltando que esta evaluación se llevó a cabo por un médico de la I. P. S. SALUD, ubicado en el norte de Santiago de Cali. Es preciso resaltar que si alguno de los participantes hubiera presentado problemas auditivos y/o visuales y no han sido corregido por medio de elementos como gafas, las cuales contrarrestan dicha afectación, no hubieran podido participar en la presente propuesta.

Una vez certificados los dos aspectos mencionados anteriormente, se procedió a la aplicación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2 (Matute *et al.*, 2013, p. 9) la cual tiene por objetivo principal, “determinar la presencia de cambios cognoscitivos y comportamentales en individuos en los que se sospecha algún tipo de alteración o disfunción cerebral”.

La Evaluación Neuropsicológica Infantil (Matute *et al.*, 2013) está conformada por diversos formatos de recolección de datos. De este modo, inicialmente se diligenció el formato de historia clínica en acompañamiento de la madre y/o el padre de los participantes, debido a que se indagó a cerca del desarrollo psicomotor, características del embarazo y el parto, la historia académica del niño especificando sobre sus éxitos y fracasos, la historia médica personal y familiar, características de la personalidad y el estilo de conducta.

Es preciso mencionar que esta información se requirió para contextualizar a las interventoras en cuanto al ámbito personal y familiar del niño que pueden dar cuenta de la etiología de la dificultad que manifiestan. Además, se diligenció el cuestionario para padres que integra la batería, puesto que por medio de este se puede dar cuenta de la percepción que tienen los padres de familia sobre las dificultades en la lectura y/o escritura que presenta su hijo (a), resaltando que fue tomado como la percepción inicial de ellos.

Por su parte, a los niños y niñas participantes se les aplicó las pruebas neuropsicológicas que componen la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2 (Matute *et al.*, 2013), la cual evalúa habilidades constructivas (construcción con palillos, habilidades gráficas, copia de figuras, copia de la figura compleja), memoria (codificación: verbal, auditiva y visual), habilidades perceptuales (percepción táctil, percepción visual, y percepción auditiva), memoria (evocación diferida: de estímulos auditivos y visuales), lenguaje (repetición de sílabas, palabras, oraciones, expresión, y comprensión), habilidades metalingüísticas (síntesis fonética, conteo de sonidos, deletreo, y conteo de palabras), lectura (precisión, comprensión y velocidad), escritura (precisión, composición narrativa y velocidad), aritmética (conteo, manejo numérico, y cálculo), habilidades espaciales (comprensión y expresión derecha – izquierda, dibujos desde ángulos diferentes, orientación de líneas y ubicación de coordenadas), atención (visual y auditiva), habilidades conceptuales (similitudes, matrices, problemas aritméticos), funciones ejecutivas (fluidez verbal a nivel semántico y fonémico, fluidez gráfica a nivel semántico y no semántico y

la flexibilidad cognoscitiva). Cabe resaltar que se omitió los reactivos que están relacionados con la aritmética, puesto que la presente propuesta se orientó específicamente hacia la Dislexia y la Disgrafía.

De igual manera, se les aplicó el Test de Bender (1938), prueba que es propuesta desde la Gestalt y tiene por objetivo evidenciar la madurez perceptivo viso-motriz del niño o la niña, así como la presencia de un deterioro neurológico. Esta prueba puede ser utilizada como un test de personalidad, puesto que permite dar cuenta de factores emocionales y actitudes, además de ser un test para la detección de las dificultades de aprendizaje. Cabe resaltar que se retomó la hoja de anotación diseñada por Pozo (2004).

Así mismo, se realizó la aplicación del Test de la familia (Corman, 1967), el cual es un test de personalidad de tipo proyectivo que deja poner en evidencia los sentimientos, deseos, temores, atracciones y repulsiones de quien lo realice hacia las personas que lo rodean, resaltando que al dibujar libremente el niño o la niña crea, por tanto, expone la visión que tiene de su mundo y de su personalidad, además de revelar mucho de su vida afectiva, pues:

La simple observación y un estudio detallado del dibujo permiten conocer, sin que el niño lo advierta, los sentimientos reales que experimenta hacia los suyos y la situación en que se coloca a sí mismo dentro de la familia, en una palabra, conocer a la familia del niño tal como él se la representa, lo que es más importante que saber cómo es realmente. (Porot, citado por Corman, 1967, p. 17)

Por otro lado, con la colaboración de los docentes se llevó a cabo el cuestionario para docentes, cuyo diseño está basado en el cuestionario para la detección de problemas infantiles (UCC, s. f.), retomando únicamente la escala de aprendizaje a excepción del apartado de matemáticas, y anexando otros puntos a tener en cuenta. Cabe resaltar que el apartado de matemáticas se omite debido a que esta propuesta está orientada hacia la Dislexia y la Disgrafía.

Este cuestionario fue diligenciado por el o la docente titular del curso en el que está inscrito el participante; por tanto, el o la docente encontró un listado de oraciones clasificadas de acuerdo a algunos aspectos que son tenidos en cuenta en el aprendizaje tales como la cognición, la atención, la motivación, el lenguaje y la motricidad. De este modo, debió marcar con una X la

opción que considere es la adecuada para el caso evaluado según una escala de Likert, donde 0 equivale a nunca, 1 a pocas veces, 2 a muchas veces, y 3 a casi siempre.

Adicional a lo antes mencionado, el cuestionario para docentes contiene un apartado donde la persona que lo diligencie registró de manera escrita la percepción que tenía sobre la dificultad que presenta actualmente el niño o la niña que estaba siendo evaluado a partir de la respuesta que dio a dos preguntas puntuales.

Una vez terminado el proceso de evaluación, se procedió al diseño y elaboración de una cartilla, la cual contiene estrategias psicoeducativas orientadas a trabajar los dispositivos psicológicos básicos necesarios para la lectura y la escritura, así como actividades que involucran el ámbito familiar, todo con la finalidad de contrarrestar las manifestaciones que se evidencian en cada uno de los casos a nivel comportamental, emocional y cognitivo.

Es preciso mencionar que las actividades planteadas dentro de la misma están basadas en las actividades propuestas por Narvarte (2008) para los trastornos escolares. De igual forma cabe mencionar que el diseño de la cartilla fue personalizado según los gustos, intereses y dificultades que presenta cada participante.

Así mismo, se planteó realizar una escuela de padres (para padres, cuidadores y docentes) con la finalidad de dar a conocer sobre el tema general de las Dificultades Específicas Del Aprendizaje (Dislexia y Disgrafía), y la importancia del apoyo afectivo para el desarrollo integral de los niños participantes (percepción positiva). Para este último punto (percepción positiva) se retomó el taller para padres “El Niño En Positivo” propuesto por Aulas en Paz (2014).

Finalmente, se planteó realizar un espacio con los padres de familia, docentes y participantes, de manera individual, es decir, un espacio diferente para cada participante, su respectiva familia y docente titular de curso, donde se socializaron los hallazgos encontrados en términos de conclusiones y recomendaciones (colegio – casa), además se hizo la entrega de la cartilla y sus instructivos de uso, puesto que es indispensable que ellos conozcan el uso de la misma (especialmente los padres) y se apoderen del acompañamiento que pueden desempeñar en el proceso de aprendizaje.

Es preciso mencionar que en este encuentro final se realizó una encuesta abierta que permitió dar cuenta si la percepción de los padres de familia y/o acudientes y los docentes ha cambiado en torno a las dificultades que presentan los participantes, resaltando que se toma como punto de partida la percepción tomada inicialmente en el cuestionario para padres y docentes. De este modo, los padres de familia y docentes escribieron nuevamente la percepción que tienen sobre dichas dificultades.

A partir de lo anterior, en la siguiente tabla se presentará un resumen de la metodología llevada a cabo en esta propuesta de intervención:

Tabla 2. *Metodología*

Objetivo General de la intervención: “Brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con diagnóstico de dislexia y/o disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali”.			
Metodología			
Tipo	Técnicas de diagnóstico e intervención	Instrumentos de diagnóstico e intervención	Población a intervenir
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con padres de familia y/o cuidadores primarios - Entrevista con docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación y diligenciamiento del formato de consentimiento informado, historia clínica y cuestionario para padres - Diligenciamiento del cuestionario para docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro (4) padres de familia y/o acudientes primarios - Dos (2) docentes titulares de curso
Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de evaluación - Escuela de padres 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la evaluación neuropsicológica infantil ENI 2, Test de Bender y Test de la familia - Percepción positiva de los niños y niñas, información sobre la dislexia y/o disgrafía 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro (4) niños y niñas con dislexia y disgrafía - Cuatro (4) padres de familia y/o acudientes primarios y dos (2) docentes titulares de curso

	- Encuesta	- Encuesta percepción sobre la dificultad	- Cuatro (4) padres de familia y/o acudientes primarios y dos (2) docentes titulares de curso
--	------------	---	---

6.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN

Las técnicas implementadas dentro de esta propuesta de intervención en primera instancia fue una entrevista, la cual permitió conocer aspectos relacionados con la historia de vida de los participantes, tanto personal como escolar, los cuales pueden influir en la dificultad específica que presentan actualmente.

Así mismo, se implementó unas encuestas que permitieron conocer la percepción de los padres de familia y docentes acerca de la dificultad de los participantes. De igual forma, el realizar una escuela de padres contribuirá a sensibilizar a los asistentes acerca de las Dificultades De Aprendizaje y la forma cómo perciben al niño.

Por su parte, el protocolo de evaluación permitió conocer con detalle las dificultades y la posible etiología de las mismas, generando a su vez un insumo para la elaboración de la cartilla, es decir, la escogencia de las herramientas psicoeducativas que contribuirán a contrarrestar las manifestaciones y las dificultades como tal.

Por lo tanto, en la intervención se hizo uso de estas técnicas para “brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con dislexia y/o disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali”, ejecutando los instrumentos de diagnóstico e intervención que hicieron posible el cumplimiento del objetivo planteado.

6.2 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La población con la que se trabajó son cuatro (4) niños y niñas del colegio Liceo los Cisnes del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali, cuyas edades oscilan entre los nueve

(9) y trece (13) años de edad, resaltando que estaban cursando tercero y cuarto grado de la Básica Primaria.

Es pertinente mencionar que los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra son:

- Estar inscrito en tercero o cuarto de primaria
- Ser remitidos por el/la docente titular del curso por manifestar dificultades en la lectura o la escritura
- Presentar un rendimiento en la lectura o la escritura por debajo de lo esperado para su edad cronológica y escolaridad
- No presentar dificultades en la escritura y la lectura debido a privaciones educacionales o sociales
- Presentar un nivel de inteligencia normal (C.I. de 80 en adelante)
- No presentar problemas sensoriales (auditivos o visuales) ni discapacidad intelectual (retardo mental)

Para la veracidad del cumplimiento de los criterios de inclusión de la población se tuvo en cuenta:

- Los registros del docente (listado de asistencia) en cuanto al curso en el que se encuentra inscrito el participante, puesto que esto daba cuenta del proceso de matrícula y la remisión del mismo.
- Sus notas evaluativas para dar cuenta del bajo rendimiento en dicha dificultades y la remisión del (la) docente, además de una revisión de los cuadernos que los niños y niñas están llevando actualmente.
- El informe psicológico que arrojó la aplicación del WISC – R realizado por un experto para determinar el coeficiente intelectual y asegurar que los participantes presentan una inteligencia normal y se descarte discapacidad intelectual.
- La entrevista con los padres de familia para descartar que los participantes no han sido privados del sistema educativo y/o social.
- El certificado médico que indique que los participantes no tienen problemas auditivos o visuales, entrevista con los padres de familia donde se resalten los antecedentes médicos

y si tienen dificultades auditivas y/o visuales, dar cuenta de que cuenta con elementos o intervenciones quirúrgicas o médicas que lo contrarrestan.

6.3 CRONOGRAMA

La siguiente carta de Gantt presenta el tiempo que se dedicó a la intervención, aclarando que este diagrama no relaciona el tiempo establecido con el número y desarrollo de las actividades.

Tabla 3. *Cronograma*

Cronograma “propuesta psicoeducativa para niños y niñas con dislexia y disgrafía						
Descripción de las actividades	Meses					
	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb
Ajustes a la propuesta de intervención, elaboración informe de avance						
Aplicación y diligenciamiento del consentimiento informado						
Revisión del coeficiente intelectual, visión y audición (a cargo de profesionales expertos)						
Aplicación y diligenciamiento de la historia clínica y cuestionario para padres y docentes						
Aplicación y diligenciamiento de la ENI 2, Test de Bender y Test de la Familia						
Diseño y elaboración de las herramientas psicoeducativas (cartilla)						
Ejecución de la escuela de padres (generalidades sobre el tema, “el niño en positivo”)						
Socialización conclusiones y recomendaciones padres y docentes						
Entrega de la cartilla y su instructivo de uso, ejecución encuesta de percepción						
Elaboración del informe final (resultados, discusión y conclusiones)						
Socialización de resultados en la agencia “Liceo Los Cisnes”						

6.4 PROCEDIMIENTO

A continuación, se describirá el plan de acción, la línea de acción, las estrategias y actividades que contribuyeron al desarrollo de la presente propuesta de intervención y al cumplimiento de los objetivos.

6.4.1 Plan de acción

Para el cumplimiento del primer objetivo específico: “Identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes”, se realizó una entrevista con los padres de familia y/o cuidadores primarios con la finalidad de diligenciar el consentimiento informado, el formato de historia clínica y el cuestionario para padres, así mismo, se realizará una entrevista con los docentes titulares de curso para diligenciar el cuestionario para docentes, de igual manera, se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2, el Test de Bender y el Test de la Familia a los cuatro participantes. Adicional a lo antes mencionado, se realizó una revisión de los cuadernos de cada uno ellos, resaltando que cada uno de estos procedimientos permitió la recolección de información en cuanto a la Dificultad Específica de Aprendizaje que presenta cada uno de los participantes.

Para el segundo objetivo específico: “proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental”, se diseñó y elaboró una cartilla que contiene estrategias psicoeducativas orientadas a trabajar los dispositivos psicológicos básicos necesarios para la lectura y la escritura, además de contener actividades que involucran el ámbito familiar (aspecto emocional), con la finalidad de contrarrestar las manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas que se evidencian en cada uno de los casos.

Finalmente, para el último objetivo específico: “sensibilizar a los acudientes y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo”, se realizó una escuela de padres (para padres y docentes) con la finalidad de dar a conocer sobre el tema de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (Dislexia y Disgrafía) y la importancia del apoyo afectivo para el desarrollo integral de los niños y niñas participantes. Así mismo, se hizo entrega de la cartilla y su respectivo instructivo de uso, puesto

que es indispensable que ellos conozcan el uso de la misma y se apoderen del acompañamiento que pueden desempeñar en el proceso de aprendizaje. De igual forma, se realizó una encuesta que permitió dar cuenta si la percepción de los padres de familia y/o acudientes y docentes ha cambiado en torno a las dificultades específicas que presentan los participantes, resaltando que se tomó como punto de partida la información obtenida a partir del cuestionario para padres y docentes.

6.4.2 Líneas de acción

Teniendo en cuenta que el objetivo general pretendía brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con diagnóstico de Dislexia y/o Disgrafía, las líneas de acción de la presente propuesta son las dificultades específicas del aprendizaje (Dislexia y Disgrafía), resaltando que la aplicación de los protocolos de evaluación contribuyeron al diseño y elaboración de la cartilla y, a su vez, ésta contribuirá al mejoramiento de dichas dificultades en los niños y niñas participantes.

6.4.3 Estrategias

Las estrategias que se desarrollaron a lo largo de esta propuesta de intervención, estuvieron enfocados hacia brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con diagnóstico de Dislexia y/o Disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria, por tanto, las estrategias para el cumplimiento del objetivo general giraron en función del diseño y elaboración de la cartilla, debido a que ésta es quien contiene las herramientas psicoeducativas para cada uno de los casos.

6.4.4 Actividades

Teniendo en cuenta el plan de acción, líneas de acción y las estrategias, las actividades que se desarrollaron fueron las siguientes:

- Aplicación y diligenciamiento del consentimiento informado

- Revisión del coeficiente intelectual, la visión y audición (profesionales expertos)
- Aplicación y diligenciamiento del formato de historia clínica
- Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para padres
- Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para docentes
- Aplicación y diligenciamiento del protocolo de evaluación (Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2, Test de Bender y Test de la Familia)
- Diseño y elaboración de las herramientas psicoeducativas (cartilla)
- Ejecución de la escuela de padres (generalidades sobre el tema, “el niño en positivo”)
- Ejecución reunión final (socialización conclusiones y recomendaciones padres y docentes, uso de la cartilla, encuesta de percepción -de manera individual-)

6.4.5 Evidencias/productos a entregar

Para dar muestra de la ejecución de las actividades que se realizaron de acuerdo con el cronograma planteado anteriormente, se hizo entrega de un insumo de documentos escritos o digitales de cada uno de los procesos ejecutados.

A continuación se muestra un resumen del procedimiento que se llevó a cabo para alcanzar el logro de los objetivos propuestos:

Tabla 4. *Procedimiento*

Objetivo Específico 1: Identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes.			
Meta indicadora	Actividades	Instrumentos	Sistema de evaluación
Cuatro (4) padres de familia y/o cuidadores primarios; cuatro (4) niños y niñas con dislexia y/o disgrafía y dos (2) docentes titulares de curso. Lo que equivale al 100% de la muestra poblacional	- Aplicación y diligenciamiento del consentimiento informado, formato de historia clínica y cuestionario para padres - Revisión del coeficiente intelectual, la visión y audición	- Entrevista con padres de familia y/o cuidadores primarios y docentes.	- Formato de consentimiento informado - Formato de historia clínica - Cuestionario para padres - Informe del CI y certificado médico - Cuestionario para docentes

	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para docentes - Aplicación de la evaluación neuropsicológica infantil ENI 2, Test de Bender y Test del dibujo de la Familia 		<ul style="list-style-type: none"> - Libreta de puntajes, libreta de respuesta, hojas de dibujo
Objetivo Específico 2: Proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental.			
Meta indicadora	Actividades	Instrumentos	Sistema de evaluación
Cuatro (4) niños y niñas con dislexia y/o disgrafia. Lo que equivale al 100% de la muestra poblacional	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de la cartilla 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguno 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartilla en formato digital
Objetivo Específico 3: Sensibilizar a los acudientes y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo.			
Meta indicadora	Actividades	Instrumentos	Sistema de evaluación
Cuatro (4) padres de familia y/o cuidadores primarios y dos (2) docentes titulares de curso. Lo que equivale al 100% de la muestra poblacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela de padres - Socialización conclusiones y recomendaciones padres y docentes - Entrega del kit 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta de percepción 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro fotográfico y encuesta diligenciada

6.5 INDICADORES VERIFICABLES

A continuación se detallarán los indicadores de gestión, de cobertura y de objetivos verificables.

6.5.1 Indicadores de cobertura

Tabla 5. *Indicadores de cobertura*

Actividad	Meta de Cobertura	Logro de Cobertura	Indicador
Aplicación y diligenciamiento del consentimiento informado	Cuatro (4) personas	Cuatro (4) personas	100%
Revisión del coeficiente intelectual, la visión y audición (profesionales expertos)	Cuatro (4) personas	Cuatro (4) personas	100%
Aplicación y diligenciamiento del formato de historia clínica	Cuatro (4) personas	Cuatro (4) personas	100%
Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para padres	Cuatro (4) personas	Cuatro (4) personas	100%
Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para docentes	Dos (2) personas	Dos (2) personas	100%
Aplicación y diligenciamiento de la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2, Test de Bender y Test de la Familia	Cuatro (4) personas	Cuatro (4) personas	100%
Ejecución escuela de padres y encuesta de percepción	Seis (6) personas	Seis (6) personas	100%
Reunión final (socialización conclusiones y recomendaciones)	Seis (6) personas	Seis (6) personas	100%
Total de cobertura			100%

6.5.2 Indicadores de gestión

Tabla 6. *Indicadores de gestión*

Actividad	Meta de Cobertura	Logro de Cobertura	Indicador
Aplicación y diligenciamiento del	Cuatro (4) consentimientos	Cuatro (4) consentimientos	100%

consentimiento informado	informados	informados	
Revisión del coeficiente intelectual, la visión y audición (profesionales expertos)	Cuatro (4) aplicaciones del WISC y cuatro (4) revisiones con médico general	Cuatro (4) aplicaciones del WISC y cuatro (4) revisiones con médico general	100%
Aplicación y diligenciamiento del formato de historia clínica	Cuatro (4) formatos de historia clínica	Cuatro (4) formatos de historia clínica	100%
Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para padres	Cuatro (4) cuestionarios de detección de problemas escolares	Cuatro (4) cuestionarios de detección de problemas escolares	100%
Aplicación y diligenciamiento del cuestionario para docentes	Cuatro (4) cuestionarios de detección de problemas escolares	Cuatro (4) cuestionarios de detección de problemas escolares	100%
Aplicación y diligenciamiento de la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2, Test de Bender y Test de la Familia	Cuatro (4) protocolos de procesos implicados en el aprendizaje	Cuatro (4) protocolos de procesos implicados en el aprendizaje	100%
Diseño y elaboración de las herramientas psicoeducativas (cartilla)	Cuatro (4) diseños y elaboración de las herramientas psicoeducativas	Cuatro (4) diseños y elaboración de las herramientas psicoeducativas	100%
Ejecución escuela de padres	Una (1) escuela de padres	Una (1) escuela de padres	100%
Reunión final y encuesta de percepción	Una (1) reunión final y una (1) encuesta	Una (1) reunión final y una (1) encuesta	100%
Total de cobertura			100%

6.5.3 Indicadores objetivos verificables

Para medir el objetivo general “brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con dislexia y/o disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali”, se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

- Una cartilla con herramientas psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental.
- Una escuela de padres dirigida para los padres de familia y/o cuidadores primarios y docentes de la institución educativa.

Para medir el primer objetivo específico: “identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes”, se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

- Los participantes tienen un bajo rendimiento escolar.
- Los participantes tienen una escritura y/o lectura lenta y desordenada.
- Los participantes tienen fallas en la ortografía.
- Los participantes tienen poco acompañamiento de los padres de familia y/o docentes.

Para medir el segundo objetivo específico: “proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental”, se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

- Las actividades implican los procesos psicológicos básicos como la atención.
- Las actividades implican un reforzamiento en la lectura y/o escritura.
- Las actividades implican un acompañamiento por parte de la familia.

Para medir el tercer objetivo específico: “sensibilizar a los acudientes y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo”, se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

- Los docentes manifiestan una percepción diferente a la inicial.
- Los padres de familia manifiestan una percepción diferente a la inicial.

A continuación, se muestra un resumen de los indicadores objetivos verificables según el objetivo a alcanzar:

Tabla 7. *Indicadores objetivos verificables*

Objetivos	Indicadores
General: Brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con dislexia	- Una cartilla con herramientas psicoeducativas que involucren el

y/o disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali.	<p>reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una escuela de padres dirigida para los padres de familia y/o cuidadores primarios y docentes de la institución educativa.
Específico 1: identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes tienen un bajo rendimiento escolar. - Los participantes tienen una escritura y/o lectura lenta y desordenada. - Los participantes tienen fallas en la ortografía. - Los participantes tienen poco acompañamiento de los padres de familia y/o docentes.
Específico 2: proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental.	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades implican los procesos psicológicos básicos como la atención. - Las actividades implican un reforzamiento en la lectura y/o escritura. - Las actividades implican un acompañamiento por parte de la familia.
Específico 3: sensibilizar a los acudientes y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes manifiestan una percepción diferente a la inicial. - Los padres de familia manifiestan una percepción diferente a la inicial.

7. PRESUPUESTO

Tabla 8. *Presupuesto*

Recurso	Cantidad	Valor unitario	Valor total
Recurso humano	2 personas	70.000 x día	8.400.000
Computador	2	700.000	1.400.000
Video beam	1	450.000	450.000
Lapices	12	2.500	2.500
Colores	4 cajas	3.000	12.000
Plastilina	4 cajas	1.500	6.000
Cuentos	12	1.000	12.000
Rompecabezas	4	1.500	6.000
Impresión	4	30.000	120.000
Decoración de cartillas	4	5.000	20.000
Trasporte	2	81.600	163.200
Medición Coeficiente intelectual	4	30.000	120.000
Revisión visual y auditiva	4	14.600	58.400
Test Gestaltico Viso Motor de Bender	1	82.600	82.600
Test del Dibujo de la Familia	1	123.000	123.000
Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2	1	1.261.000	1.261.000
Total:			12.236.700

Este presupuesto nace a partir de las actividades que se plantean para la ejecución del proyecto de intervención, las cuales contribuyen al cumplimiento de los objetivos.

A continuación se mostrará un resumen de la tabla de presupuesto.

Tabla 9. Resumen de presupuesto

RUBROS	FUENTES		TOTAL	%
	UCC	AGENCIA		
GASTOS ADMINISTRATIVOS	\$ -	\$ -	\$ -	0%
PERSONAL TÉCNICO Y PROFESIONAL	\$ 8.400.000	\$ -	\$ 8.400.000	69%
USO DE EQUIPOS	\$ 1.850.000	\$ -	\$ 1.850.000	15%
MATERIALES Y SUMINISTROS	\$ 1.823.500	\$ -	\$ 1.823.500	15%
SALIDAS DE CAMPO	\$ 163.200	\$ -	\$ 163.200	1%
TOTAL	\$ 12.236.700	\$ -	\$ 12.236.700	100%
%	100%	0%	100%	

8. RESULTADOS

A partir del proceso de evaluación realizado por medio de un cuestionario para docentes, un cuestionario para padres, el Test de la Familia, el Test de Madurez Visomotora de Bender y la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI - 2), en términos generales se encontró que:

- Docentes

Los docentes perciben que los participantes tienen dificultades a nivel cognitivo, pues consideran que los cuatro participantes presentan dificultades en el aprendizaje; tres de ellos presentan dificultad para finalizar un trabajo a tiempo, seguir múltiples instrucciones, comprenden mal las tareas que se les pide; dos de los participantes rechazan el aprendizaje de nuevos conceptos, olvidan fácilmente las cosas aprendidas, su inteligencia parece ser inferior a lo esperado para su edad y solo un participante olvida frecuentemente las cosas aprendidas.

En términos de atención, los cuatro participantes tienen dificultades para atender la clase del docente; tres de los niños y niñas no terminan las tareas que comienzan, se distraen con mucha facilidad, olvidan la instrucción académica y es necesario repetir varias veces, tiene dificultades para atender la clase del docente; dos de ellos no son capaz de concentrarse cuando están solos.

A nivel motivacional, los docentes perciben que dos de ellos se rinde fácilmente durante el aprendizaje de cosas nuevas, no son capaces de comprender el vocabulario usado por el docente, se frustran constantemente y pierde la iniciativa en las tareas; tres de los participantes son descuidados y despreocupados, se frustran fácilmente en sus esfuerzos; y consideran que ninguno tiene adecuados horarios de estudio.

En cuanto al lenguaje, los docentes consideran que a los cuatro niños se les dificulta aprender la correspondencia entre sonido y letra, presentan errores continuos al leer (como omitir, sustituir, entre otras), tienen problemas de ortografía, sus letras son ilegibles, presentan constantes tachones en sus cuadernos, sus caligrafías son desordenadas; y tres de ellos confunden letras como la /d/ con la /b/, la /s/ con la /c/ al escribir.

Por su parte, los docentes consideran que la motricidad de dos de los participantes es torpe, tienen pobre coordinación al caminar o saltar, y se les dificulta permanecer en la postura adecuada en el puesto de trabajo; tres de ellos presentan trazos son débiles y poco coordinados, y se les dificulta copiar en el tablero. Consideran que solo uno de los participantes tiene una motricidad adecuada.

Finalmente, los docentes perciben que las dificultades de aprendizaje se presentan en uno de los casos debido a la falta de acompañamiento e interés de los padres de familia y/o cuidadores primarios; en otro de los casos por la falta de y la poca capacidad de interpretación del participante, los cuales generan vacíos conceptuales, además de la ausencia de estimulación académica en casa y la falta de refuerzo en los temas aprendidos. En los dos últimos casos los docentes relacionan la dificultad de aprendizaje con la capacidad de pronunciación de los participantes, pues consideran que los niños escriben como hablan, además, consideran que hay falta de corrección en casa.

- Padres de familia y/o cuidadores primarios

Los padres de familia y/o cuidadores primarios, especialmente las madres, consideran que el principal problema académico de cada uno de los participantes se debe a desinterés y pereza por parte del niño; falta de atención y responsabilidad; falta de motivación, la madre refiere que el cambio de docente es de gran influencia en el bajo rendimiento del niño, puesto que consideran que no hay apoyo por parte de este; acompañamiento escolar inadecuado por parte de la abuela y el padre, no obstante, la abuela refiere que el principal problema académico se debe a la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje por parte de los padres, además refiere que la niña atraviesa por ciertas circunstancias que afectan su estado emocional (separación de los padres) y malas pautas de crianza.

Por otro lado, es preciso mencionar que las madres evidencian comportamientos en los cuatro niños y niñas tales como dificultad para aprender a leer y escribir, prestar atención y bajo rendimiento escolar; en dos de los participantes evidencian berrinches y un desarrollo lento caracterizado por conductas que no son las esperadas para la edad cronológica correspondiente; y en uno de los participantes evidencian desobediencia y enuresis nocturna y en otro dificultades para hablar.

- **Ámbito emocional**

A partir de la realización del Test de la Familia, se observa que en el ámbito emocional dos de los participantes muestran un autoestima media que puede verse afectada y decrecer; por un lado, uno de los participantes vivencia una rivalidad para con su hermano menor, a quien percibe como el centro de atención familiar, lo que puede generar ambivalencia emocional al expresar sus capacidades escolares ante sus padres, pues posiblemente considere que su hermano lo hace mejor, lo que a su vez puede generar burla a las normas y figuras de autoridad en el momento de hacer las tareas escolares o actividades similares.

Por su parte, en el segundo caso se evidencian sentimientos ambivalentes y de frustración ante los padres por una etapa edípica no resuelta, lo que conlleva a que el niño presente represiones fuertes por el complejo de Edipo, por ende, el niño no se identifica con el padre puesto que tal identificación estaría vedada, sin embargo, refiere que es de su agrado pasar tiempo con él, por lo tanto, en relación con lo antes mencionado se manifiesta en el niño cierto recelo hacia sus hermanos al suprimirlos en el dibujo, así como una inhibición, pues reproduce en el dibujo su propia familia, resaltando que niega la realidad de la misma.

En los dos participantes restantes, se evidencia un autoestima baja, pues uno de los participantes manifiesta comportamientos ensimismados y temores en cuanto a su abuelo como figura de autoridad, así mismo, se evidencia sentimientos de pérdida y el deseo de que la familia permanezca unida, lo que genera en el niño sentimientos ambivalentes, por lo que puede inferirse que existe cierta cohibición en la forma de relacionarse con su familia, así mismo, se evidencia que hay cierta facilidad para establecer relaciones sociales, especialmente con personas menores que él, lo que puede deberse a la necesidad de expresar su afecto a otros, situación que se evidencia con su sobrino de un año de edad.

Por otro lado, en el último de los casos manifiesta sentimientos de inseguridad y temor en el momento de relacionarse con otras personas, sobre saltándose ante movimientos o ruidos (que no precisamente son fuertes), de igual manera, la niña se muestra cohibida e introvertida al entablar conversaciones, incluso con sus pares. Otro de los factores que es importante resaltar es la separación de sus padres, factor que se manifiesta por medio sentimientos ambivalente de

rabia, angustia y la rebeldía como expresión de su frustración ante la situación, en donde se conserva la esperanza de que la familia vuelva a estar unida.

En cuanto a la frustración, se puede decir que, en cada uno de los casos, uno de los niños al no cumplir con las expectativas de sus padres, especialmente de su padre frente al proceso escolar, se conflictúa al no hacer las cosas bien, entrando en conflicto con sí mismo y con su hermano al ser elogiado por sobresalir académicamente. En el segundo caso, se evidencia que el niño al sentirse cohibido y presentar comportamientos ensimismados manifiesta una frustración que no es expresada abiertamente, especialmente con su abuelo, quien asume la figura de autoridad en su familia. En el tercer caso, al niño sentir sentimientos ambivalentes hacia el padre, se llena de frustración debido a los sentimientos de amor y odio debido a la etapa edípica no resuelta por la que pasa, además, se siente frustrado cuando debe hacer actividades que no son de su agrado, expresando dicha situación a través del llanto y el berrinche. En el último de los casos, la niña manifiesta por medio de la rebeldía hacia su abuela, quien es la cuidadora primaria actualmente, como una forma esconder la razón real de sus sentimientos, dados por la separación de sus padres; sus comportamientos se dan de forma verbal o no verbal, por tanto, la niña se siente conflictuada actuando con impulsividad ante su cuidadora únicamente.

Con respecto a la auto regulación emocional y conductual, se observa que dos de los niños presentan una hiper-regulación emocional y conductual ante las situaciones que se le presenten, de esta forma, no expresan las emociones, sino que las introyecta, uno de los casos cuando su abuelo le demanda alguna cosa, en el otro caso, opta una mala actitud para realizar las labores académicas que le corresponden.

En uno de los casos restantes, se evidencia que aunque el niño ha adquirido estrategias de afrontamiento que le permiten auto regularse, cuando debe enfrentarse a actividades que no le agradan, especialmente actividades escolares que impliquen lectura y escritura, reacciona optando una actitud negativa, reusándose a llevarlas a cabo.

En el otro caso, se observa que la niña no ha adquirido estrategias de afrontamiento que le permitan hacer frente a situaciones que le generan ansiedad y frustración, expresando toda esa energía solo con una persona en particular (su abuela). Por otro lado, se observa igualmente que ante otras figuras de autoridad, como los padres, la niña se muestra totalmente hiper regulada,

tanto a nivel emocional como conductual, lo que puede estar relacionado con temor o ansiedad que ellos generan en la niña.

En cuanto a la autoridad, se evidencia que, uno de los participantes tiende a burlarla cuando él debe hacer tareas que le implican cierta complejidad como el tener que leer, puesto que se ve enfrentado a pronunciar las palabras que probablemente se le dificulta. En otro caso, aunque la autoridad es asumida por su abuelo materno en mayor medida, puesto que la madre, aunque es considerada como la principal figura de autoridad, tiende a ser flexible; mientras en el caso de su padre hay una tendencia a invisibilizarlo y a no ser una figura representativa para él. Por lo que es preciso mencionar que Andrés tiende a respetar a las figuras de autoridad y en ocasiones muestra temor por ellas.

En el tercer caso, el niño manifiesta acatamiento ante las normas y respeto por sus figuras de autoridad, busca evitarlas cuando se trata de actividades que no son de su interés o representan algún reto para él. Los padres de Yair asumen las normas de forma compartidas, no obstante, la madre refiere en la historia clínica que ella aunque es más exigente en cuanto al cumplimiento del orden en casa, es quien más le “alcahuetea” cuando se trata de las actividades que no son del agrado del niño.

En el cuarto caso, la familia de la niña presenta normas y límites difusos, los cuales en diversas ocasiones se dan a través de una autoridad coercitiva, por lo tanto, a partir de la separación de sus padres, el establecimiento ciertas normas causan un impacto negativo en la niña, llevando a causar conflictos y perturbaciones emocionales. Es preciso mencionar que ante la norma y autoridad que trata de imponer la abuela, la niña reacciona de forma impulsiva, no obstante, de acuerdo a la información suministrada por el colegio, se infiere que solo se presenta con esta, puesto que con los docentes, la niña se muestra respetuosa ante la norma y otras figuras de autoridad, actuando de forma continua bajo el temor y la ansiedad.

Finalmente, en cuanto a la comunicación, se observa que en uno de los casos se infiere que hace falta comunicación por parte del niño con su núcleo familiar, puesto que el niño no se expresa de la forma adecuada reprimiendo sus sentimientos e inconformidades asumiendo actitudes que tienden a generar conflictos. En el segundo caso, el niño tiende a comunicarse de manera efectiva con sujetos que tienen una edad inferior a la de él, mientras frente a personas de

su misma edad se evidencia distanciamiento, no obstante, al comunicarse con iguales o mayores logra entablar conversaciones aunque no sea por iniciativa propia, sin embargo responde ante las demandas y al dialogo.

En el tercer caso se infiere que en la familia del niño hay una buena comunicación, al menos entre él y sus padres, no obstante, se evidencia cierta dificultad para expresar aquellas cosas que no son de su agrado, manifestándose a nivel no verbal por medio del berrinche y la pataleta. En el cuarto caso, la comunicación entre la familia de la niña se ha distanciado a partir de la separación de sus padres, además crean confusión y ansiedad en la niña, puesto que a pesar de evidenciar que sus padres se comunican a través de la agresión verbal, ella espera que puedan hacerlo de una forma asertiva, deseando que vuelvan a estar juntos, “*una familia feliz*” (madre, padre e hija).

- Evaluación procesos de aprendizaje

A continuación se describirán los hallazgos encontrados en cada uno de los participantes a partir de la evaluación realizada:

Caso 1: frente a las Funciones Cognoscitivas, las Habilidades Perceptuales del niño muestran inmadurez en su proceso perceptual, lo que implica que tarde un tiempo prolongado en la realización de tareas que implican posiciones espaciales, cierres visuales, mantener la forma de las figuras. No obstante cabe resaltar que las habilidades visomotoras presentan mayores dificultades, mientras las habilidades visuales y auditivas alcanzan un promedio normal, lo que indica que el adolescente logra compensar las falencias que se presentan a nivel viso-motor, alcanzando un buen desempeño, aunque el tiempo empleado sobrepase el nivel esperado para su edad cronológica y escolaridad.

El Proceso Atencional presenta dificultades, puesto que pierde constantemente el foco atencional en la ejecución de tareas, a causa de estímulos insignificantes, así como tareas en tareas que impliquen tiempos prolongados de concentración y atención selectiva, lo que de acuerdo a su edad cronológica y escolaridad debe corresponder a la consolidación del proceso atención por tiempos más prolongados que le permitan finalizar las tareas en un tiempo acorde con el nivel de dificultad.

Por su parte, en cuanto a la Memoria se puede decir que hay una dificultad en la codificación inmediata y recobro de estímulos a largo plazo especialmente en el subdominio visual, lo que puede relacionarse con una inmadurez en el proceso atencional, puesto que los resultados en este dominio puntúan igualmente bajo.

Así mismo, en cuanto a las Habilidades Construccionales se encuentran dificultades relacionadas con el proceso perceptual viso-motor, al presentarse una tendencia a no realizar el cierre de estímulos presentados, distorsionar la forma de modelos, y en ocasiones hacer rotación del estímulo y sin tener en cuenta la perspectiva de los mismos.

Por su parte, en cuanto a las Habilidades Espaciales, el niño logra reconocer sus modalidades sensoriales, sin embargo, se le dificulta discriminar izquierda- derecha en sí mismo y en otras personas, lo que conlleva a que presente dificultad para ubicarse espacialmente.

En cuanto al Lenguaje presenta dificultades de tipo articulatorio, especialmente del fonema /r/, el cual es sustituido por el fonema “l”; además cuando se trata de oraciones extensas, el niño tiende a omitir palabras y sustituirlas. En cuanto a la expresión del lenguaje, presenta un buen desempeño, así como en la comprensión, por tanto se resalta que a pesar de las dificultades articulatorias, y de repetición (omisión y sustitución de letras y palabras) puede inferirse que estas no afectan en la expresión y comprensión del adolescente.

En las Habilidades Metalingüísticas se encuentra una escasa conciencia fonológica, puesto que presenta dificultades para relacionar grafema – fonema, lo que se acentúa cuando se presentan fonemas de forma individual o cuando el estímulo es demasiado largo.

Por otro lado, en cuanto a las Habilidades Conceptuales el niño logra reconocer los aspectos más significativos de diversos elementos destacando los aspectos que estos comparte, no obstante en tareas que implican la identificación visual de elementos y sus relaciones comunes se le dificulta el reconocimiento de estos.

Por su parte, en cuanto a la Dimensión Motora, el niño tiene una lateralidad zurda en pie, mano y ojo; su Motricidad Fina presenta dificultades al evidenciarse trazos bruscos y temblorosos especialmente en tareas de dibujo, además su pinza alcanza una madurez intermedia, lo que lo ubica con una inmadurez intermedia. No obstante, la Motricidad Gruesa es

adecuada, encontrándose un buen equilibrio y coordinación motriz, marcha adecuada, con ambos y un pie. En cuanto a la Postura Corporal se puede evidenciar que esta es variable, especialmente relacionada con actividades que no son de su interés o agrado, por ende tiende a manifestar pereza, recostarse sobre la mesa, entre otras.

En las Funciones Ejecutivas el niño da cuenta de una capacidad media baja, donde las tareas verbales son las que presentan mayor dificultad en comparación con tareas manipulativas, siendo de suma importancia resaltar que cuando él cuenta con mayor número de tiempo para la ejecución de la actividad tiende a mejorar su desempeño. De esta forma, en cuanto a la fluidez verbal y semántica se evidencia una dificultad para mantener la búsqueda adecuada de la información para ser evocada. Así mismo, se evidencia que este hace un esfuerzo por la búsqueda organizada de información a pesar de presentarse respuestas perseverativas, lo que puede relacionarse con estrategias metacognitivas, planeación y organización de la información que le permitan emitir juicios prácticos, analizar información y discriminar alternativas para la resolución de problemas. Finalmente en cuanto a este aspecto se encuentra que cuando se le proporciona retroalimentación o tiempos prolongados su desempeño mejora.

Por su parte las Habilidades de Rendimiento Académico, se encuentra que el Proceso de Lectura es silábica con un ritmo rápido, la precisión de la lectura es muy bajo, comete frecuentemente errores de omisión de letras, segmentos, tildes, sustituciones literales y semánticas; adiciones de palabras, omisión de signos de puntuación y entonación de las palabras, en la lectura principalmente de palabras, oraciones y textos en voz alta, de acuerdo con la complejidad e estas y el tamaño del estímulo; así mismo el adolescente presenta una velocidad para la lectura inferior a lo esperado para su edad y escolaridad lo que incide en su desempeño; cabe resaltar que la comprensión lectora del niño es adecuada a pesar de las dificultades antes mencionadas, lo que indica que estas pueden estar relacionadas con la decodificación de las palabras (conversión grafema-fonema), es decir escasa conciencia fonológica y los procesos de atención y habilidades perceptuales.

En cuanto a la Escritura se evidencia que su desempeño es muy bajo, presentando una velocidad de 9 palabras por minuto en tareas de copia, y de 4 para tareas de recuperación escrita, además de errores de precisión en la escritura como sustituciones literales (de letras) ortográficas, semánticas, derivacionales; omisión de letras especialmente el fonema /s/, no utiliza

ningún signo de puntuación, ni uso adecuado de mayúsculas; es importante resaltar que la coherencia narrativa es deficiente en las tareas de escritura alcanzando un nivel significativamente bajo al hacer una composición a partir de oraciones, lo que corresponde al grado segundo de primaria.

La Escritura es legible, no obstante el tamaño es variable de acuerdo a la demanda de escritura, así mismo se encuentra que hay dificultad para la realización de los grafemas /s/, /r/, /a/, /o/ cuando se escriben en minúscula, además de no tener en cuenta algunas reglas gramaticales como el uso de mayúsculas y signos de puntuación. Es preciso resaltar que el niño hace buen uso del renglón, mostrando esfuerzo por mantener el orden de su escritura.

Caso 2: frente a las Funciones Cognoscitivas, las Habilidades Perceptuales del niño muestran un promedio normal a nivel táctil y visual, no obstante se evidencian algunas dificultades relacionadas con la rotación del material, distorsión de la forma de algunas figuras y una baja capacidad para la organización y planificación. Mientras a nivel auditivo el niño alcanza un promedio bajo, lo que puede estar relacionado con el proceso atencional; Sin embargo, a partir de los resultados anteriores no es posible terminar estos hallazgos exclusivamente a factores madurativos, puesto que hay diversos aspectos emocionales que llevan a este tipo de respuestas y que en el niño se presentan a partir de una tendencia a encontrarse en una confusión mental relacionada con dificultades emocionales, posiblemente a causa de inestabilidad o perturbaciones, lo que puede llegar a ocasionar sentimientos de agresividad hacia sí mismo, mientras hacia lo demás se refleje en conductas de timidez.

El Proceso Atencional presenta una capacidad para focalizar y mantener su atención limitada a nivel visual y auditivo, lo que muestra dificultades para mantener su foco atencional, llevándolo a perder su concentración a causa de estímulos irrelevantes, presentados errores en respuestas que requieran de inhibición de estímulos, así como resolver tareas que impliquen tiempos atencionales prolongados.

Cabe mencionar que las preferencias del niño, se encuentran significativamente relacionadas con su capacidad atencional, puesto que en tareas escolares especialmente en aquellas que impliquen lectura y escritura muestra fatiga y se distrae fácilmente, mientras otras

tareas como dibujo, deporte o juegos, permanece durante tiempos prolongados sus niveles atencionales, lo que indica aspectos actitudinales que requieren tenerse en cuenta.

Por su parte, en cuanto a la Memoria se encuentra que su nivel de aprendizaje de nueva información en las formas visual y verbal es limitado presentando una curva de memoria en una proporción de 4/12 y 5/12 respectivamente, lo que puede relacionarse con escasas estrategias para la selección de la información, y al proceso atencional visual y auditivo donde igualmente presenta promedios bajos, lo que implica que su desempeño en estas tareas sea pobre y significativamente variable de entre un intento de recobro de información y otro.

Posteriormente la memoria a largo plazo, presenta una capacidad de recuerdo y evocación variable, lo que puede estar relacionado con el proceso atencional evidenciado en el niño, llevando a que las tareas de codificación y recobro de información alcancen un desempeño bajo, aspecto contrario a lo evidenciado en el subdominio visual, donde alcanza un recobro de información superior a la obtenida en la tarea de codificación.

Así mismo, en cuanto a las Habilidades Construccionales se encuentra un buen desempeño en la realización de tareas en las que debe determinar la copia de dibujos o realizar dibujos de forma espontánea a pesar de las dificultades en cuanto a la precisión o cierre de la figura. Por tanto, a pesar de las dificultades de toma de perspectiva, omisión de elementos o cierre de las figuras, logra compensar dichas debilidades a partir de la capacidad para tener en cuenta las proporciones y dimensiones de las figuras, lo que se relaciona con sus habilidades perceptuales visuales y tácticas.

Por su parte, en cuanto a las Habilidades Espaciales, el niño reconoce sus modalidades sensoriales, identificar su esquema corporal y el de otros, a pesar de que ante las tareas de comprensión del mismo le cueste dificultad comprender las direcciones dadas, además logra identificar la ubicación de los ángulos: frente, arriba, lado izquierdo, lado derecho, al igual que coordenadas; esto indica que el niño ha logrado la generalización del concepto izquierda-derecha al mundo externo de acuerdo a su edad cronológica, logrando ubicarse especialmente y dar indicaciones a otros de forma efectiva.

En cuanto al Lenguaje su desarrollo es inferior al esperado para su edad presentando fallas articulatorias importantes que afectan su expresión verbal mas no el contenido (expresión y

comprensión), teniendo en cuenta su condición de labio leporino. Es importante mencionar que el niño logra un lenguaje lo suficiente descriptivo para el contexto, mostrando un dominio de un vocabulario acorde para su edad.

Por otro lado, se evidencian dificultades en la comprensión de material verbal complejo, como instrucciones largas en las que debe discriminar información, no obstante logra obtener los resultados esperados para su edad cronológica y escolaridad. Así mismo se resalta que el niño presenta Hipofonía al tener una voz baja en intensidad, timbre y tono, por lo que en algunos momentos se requiere que vuelva a repetir sus respuestas.

Por su parte, las Habilidades Metalingüísticas se encuentra una escasa conciencia fonológica presentando dificultades para la identificación fonológica (sonido) de cada uno de los fonemas (letras) que forman una palabra, así mismo para el conteo de sonidos, letras y palabras, y deletreo; lo que corresponde a dificultades en la comprensión del forma y su representación (grafema), la formación de sílabas y palabras, presentándose errores de omisión, sustitución y traslocaciones de letras, las cuales se acentúan de acuerdo al tamaño del estímulo.

Las Habilidades Conceptuales muestran que el niño a pesar de mostrar un desempeño bajo, logra reconocer los aspectos más significativos de los estímulos, enfocándose principalmente en características físicas, mientras en tareas que implican un procesamiento visoespacial complejo, en el que se requiere la integración de las partes como un todo presenta dificultades, lo que puede estar relacionado con los resultados obtenidos en el subdominio de atención visual más que de percepción visual.

Por su parte, en cuanto a la Dimensión Motora, el niño tiene una lateralidad diestra en pie, mano y ojo; su motricidad gruesa y fina adecuada para su edad, no obstante se encuentra que su pinza alcanza una madurez intermedia y en algunos casos sus trazos son fuertes, lo que se puede relacionar con su estado emocional; su postura corporal es adecuada, excepto en las actividades que implican escritura mostrando una tendencia a inclinar el tronco y la cabeza sobre la mesa, lo que se relaciona con aspectos actitudinales y motivacionales frente a este tipo de tareas.

En cuanto a las Funciones Ejecutivas su desempeño es adecuado frente a tareas de fluidez verbal, lo que indica que logra la información de conceptos e información propia de su entorno,

no obstante ante demandas le cuesta analizar y recordar alguna información, lo que puede relacionarse con la búsqueda organizada de información, estrategias metacognitivas. En tareas manipulativas se rendimiento es más bajo en la generación de estrategias de planeación y organización, tareas viso- construccionales y secuencias de causa efecto.

A pesar de lo anterior, se encuentra que el niño cuenta con una flexibilidad cognoscitiva normal, dando cuenta de su capacidad de pensamiento (contemplar opciones para llevar a cabo tareas, establecer relaciones, estrategias de autocontrol), lo cual no es evidente durante las tareas realizadas durante la evaluación. Por lo tanto, el niño presenta dificultades para la planeación y organización para la ejecución de tareas, lo que incide de forma directa en las dificultades que actualmente presenta, además de resaltar que estas pueden estar asociadas a aspectos emocionales, dadas las capacidades de pensamiento para obtener un mejor desempeño de acuerdo a la flexibilidad cognoscitiva.

En cuanto a las Habilidades de Rendimiento Académico, se encuentra que el Proceso de Lectura es silábica y variable, de acuerdo al tamaño del estímulo, en cuanto a la precisión y la velocidad se ubica en un promedio muy bajo, lo que corresponde a un nivel inferior al esperado para su edad cronológica y escolaridad, presentando frecuentemente errores de no hacer uso de los signos de puntuación, omitiendo comas, puntos, signos de exclamación, por lo que no reconoce las pautas de lectura ni los acentos de la misma, realizando una lectura sin sentido; además de sustituciones literales de letras y palabras, sustituciones visuales, lo que resulta ser una dificultad frecuente especialmente en las vocales /a/, /o/; omisiones de letras, segmentos y palabras, especialmente conectores lógicos como /y/, /un/; adiciones de letras y palabras; y traslocaciones; cabe destacar que en diversas ocasiones se hace evidente que el niño es conciente del error, buscando corregirlo. Mientras la comprensión lectora al encontrarse en un promedio bajo evidencia dificultades, las cuales deben ser tenidas en cuenta, sin embargo no pueden considerarse como un trastorno de la comprensión lectora.

A partir de lo anterior, se encuentra una relación con los procesos perceptuales y atencionales, así como de una escasa conciencia fonológica; además al no tener en cuenta lo signos de puntuación y los errores antes mencionados, puede llevar a que se presenten las dificultades en la comprensión del texto, el cual pierde sentido y coherencia, puesto que el niño presenta una adecuada comprensión de la lectura cuando esta es realizada por otra persona

(comprensión del lenguaje, ubicándose en un nivel de coherencia narrativa de 5). Finalmente es preciso tener en cuenta aspectos comportamentales y actitudinales que en el niño inciden de forma directa en la ejecución de las tareas.

Por otro lado, en La Escritura se evidencia que el desempeño es inferior al esperado para su escolaridad y edad cronológica, alcanzando un promedio muy bajo en la precisión y la velocidad en todas las formas de escritura (copia de texto y escritura espontánea), presentándose errores frecuentes de no utilizar signos de puntuación, ni las mayúsculas y tildes, errores de sustituciones literales, ortográficas, semánticas, visuales, resaltando que estas últimas se presentan de forma significativa en los grafemas /o/, /a/; omisión de letras, segmentos, palabras y espacios entre palabras; adiciones de letras, palabras y espacios en palabras.

Es importante resaltar que a diferencia de lo evidenciado en las tareas de lectura, donde el niño en algunas de las palabras tenía conciencia del error buscando corregirlo, en las tareas de escritura no lo hace, además de no escribir algunos de los estímulos presentados en las actividades de dictados de palabras y no palabras.

Teniendo en cuenta lo anterior, se infiere que esos factores inciden en la falta de coherencia en la expresión escrita al no presentarse separación de ideas o párrafos que lleven a un texto entendible; igualmente la coherencia narrativa del niño muestra un cambio sumamente significativo, con respecto al apartado del lenguaje, lo que permite inferir que el decremento en este aspecto, así como la longitud de producción escrita la cual es inferior, se asocia a la velocidad de la escritura, así como los errores especificados anteriormente, llevando a falta de coherencia y conectividad sintáctica que le permita hacer la escritura entendible. Lo anterior puede estar relacionado con la integración de diversos procesos básicos de aprendizaje como la atención, memoria, la percepción visomotora y conciencia fonológica más que a una dificultad en la comprensión del lenguaje.

Por otro lado, es importante resaltar los factores de comportamiento evidenciados en el niño, lo que puede incidir de forma significativa en el desempeño de las tareas realizadas, como el no copiar algunas de las palabras en los dictados realizados, la fatiga y la desmotivación que mostró en este dominio.

El análisis de la escritura da muestra de que en el niño ésta es legible excepto en los fonemas /a/ y /o/, el niño hace un intento por mantenerla derecha aunque no es homogénea, infiriendo que pueda deberse a manifestaciones de fatiga. Además, se presentan omisiones de espacios entre palabras y adición de espacios en palabras, sin embargo, hace un esfuerzo por mantener el texto ordenado. Con respecto a la ortografía, hay una tendencia a confundir la forma como se representan ciertos fonemas, presentando de igual forma sustituciones ortográficas.

Se resalta que el niño presenta un manejo adecuado de los tiempos verbales, sin embargo, no hace uso de los signos de puntuación, ni de mayúsculas, ni preposiciones que permitan organizar su discurso, ni otras reglas gramaticales.

Caso 3: frente a las Funciones Cognoscitivas, las Habilidades Perceptuales del niño muestra una tendencia variable, puesto que el niño logra un promedio alto a nivel visual, normal a nivel táctil, mientras alcanza un promedio bajo a nivel auditivo; lo que indica que este ha desarrollado en niveles adecuados las habilidades en los campos táctil y visual, las cuales compensan las correspondientes al campo auditivo, resaltando que los resultados muestran una correspondencia a que las dificultades evidenciadas en el Test de Bender, pueden estar relacionadas con el aspecto emocional u otros factores relacionados en este tipo de tareas como la atención.

Por lo tanto, no es posible terminar que los resultados en sus habilidades Perceptuales se deba exclusivamente a factores madurativos, puesto que hay diversos aspectos emocionales que llevan a este tipo de respuestas y que en el niño se presentan a partir de una tendencia a encontrarse en una confusión mental relacionada con dificultades emocionales, posiblemente a causa de inestabilidad o perturbaciones, lo que se refleja en conductas de retraimiento y la falta de seguridad sus capacidades.

El Proceso Atencional presenta tendencia variable, mostrando una capacidad dentro de lo esperado para su edad a nivel auditivo, mientras una capacidad limitada a nivel visual, lo que indica que presenta dificultades para mantener el foco atencional, no obstante puede inferirse que hay una relación con factores emocionales, la motivación y pautas de aprendizaje iniciales inadecuadas. Por consiguiente, la principal dificultad en este dominio es una capacidad limitada para focalizar la atención, asociada principalmente a la desmotivación y fatiga, lo que lo lleva a

abandonar la tarea, o requerir que se le anime a continuar con las tareas, sus respuestas son breves y en algunos casos refiere no saber.

Por su parte, en cuanto a la Memoria se encuentra que su nivel de aprendizaje de nueva información de tipo verbal- auditiva y visual es inferior al esperado para su edad, puesto que se sitúa en un promedio muy bajo y bajo respectivamente, lo que puede relacionarse con escasas estrategias para la selección de la información (a pesar de mostrar efecto de primacía en las tareas verbal- auditiva) al proceso atencional y aspectos emocionales (desmotivación), encontrándose una curva de aprendizaje verbal-auditivos fluctuante en una proporción de 4/12, y una curva de aprendizaje grafica en una proporción de 5/12 estímulos.

Posteriormente en la memoria a largo plazo los resultados muestran una continuidad, por lo que el niño tras un tiempo de interferencia, recuerda de forma espontánea un total de 2 elementos de la lista de palabras (verbal-auditiva), y de 5 elementos en la lista de figuras (visual). Cabe resaltar que a pesar de brindarle claves de recuperación de la información su desempeño incrementa en una pequeña proporción para las tareas de recobro verbal- auditivo, mientras para las tareas de recobro visual no se refleja un mejor desempeño, sin embargo al brindarle herramientas como el reconocimiento de estímulos su desempeño es significativamente mejor para ambos tipos de memoria.

En cuanto a las Habilidades Construccionales se encuentra que el niño presenta un promedio bajo en las tareas en las que deba determinar copia de dibujos o realizar dibujos de forma espontánea, al tener dificultades en la proporción, cierre y distorsión de figuras; además cabe destacar que sus trazos son primitivos.

Por su parte, en cuanto a las Habilidades Espaciales, el niño reconoce sus modalidades sensoriales y esquema corporal, ante tareas de comprensión y expresión de las modalidades izquierda- derecha; no obstante se le dificulta identificarlas, comprenderlas y expresarlas en otras personas, así como para la ubicación espacial, de ángulos y coordenadas: lado izquierdo y derecho, y la orientación de líneas partir de guías. Lo que indica que el niño no ha logrado la generalización del concepto izquierda- derecha al mundo externo de acuerdo a lo esperado para su edad cronológica y escolaridad, lo que se relaciona con las dificultades para ubicarse y dar indicaciones a otros de forma efectiva.

En cuanto al Lenguaje, su desarrollo es inferior al esperado para su edad, presentando fallas articulatorias importantes que afectan su expresión verbal, especialmente en los fonemas /l/, /r/ y /rr/, los cuales se presentan en sílabas simples como /león / por /yeon/ o en combinación como /globo/ por /grobo/, además se presenten algunos errores en la repetición de palabras con combinación de sílabas, lo se acentúa de acuerdo con el tamaño del estímulo; así mismo en la expresión del lenguaje en tareas que implican coherencia narrativa, se encuentra que su narración es desordenada, integra oraciones de la historia sin tener en cuenta la secuencia de los acontecimientos, a pesar de hacer uso de conectores lógicos.

Por el contrario da cuenta de que comprende las instrucciones de tareas sencillas, mientras frente demandas que implican mayor complejidad, muestra dificultad para responder de manera precisa, lo que puede relacionarse con la atención auditiva y memoria verbal- auditiva; es importante destacar que el niño logra un lenguaje lo suficiente descriptivo para el contexto, mostrando un dominio del vocabulario acorde para su edad, aunque su actitud en tareas que requiere concentración se dispersa frecuentemente y muestra fatiga.

Por su parte, en las Habilidades Metalingüísticas se encuentra una escasa conciencia fonológica presentando dificultades para la identificación fonológica (sonido) de cada uno de los fonemas (letras) que forman un palabra, así mismo para el conteo de sonidos, letras y palabras, y deletreo; lo que corresponde a dificultades en la comprensión del forma y su representación (grafema), la formación de sílabas y palabras, presentándose errores de omisión y sustitución de letras y palabras las cuales se acentúan de acuerdo al tamaño del estímulo, a pesar de tener como estrategia el conteo de fonemas, sílabas y palabras con sus dedos; resulta significativo el comportamiento del niño ante estas actividades, al evidenciarse que esconde su mano bajo la mesa para hacer utilizar la estrategia antes mencionada, lo que puede estar relacionado con pautas inadecuadas de enseñanza por parte de cuidadores y/o docentes.

Por otro lado, en cuanto a las Habilidades Conceptuales el niño da cuenta de un promedio bajo presentando dificultad para establecer similitudes entre elementos de una misma categoría en las formas verbal y auditiva, así como en situaciones relacionadas con problemas numéricos, lo que puede estar asociado al proceso atencional, específicamente selección de información relevante, más que a sus habilidades perceptuales.

Por su parte, en la Dimensión Motora, el niño tiene una lateralidad diestra en pie, mano y ojo; su motricidad fina y gruesa es adecuada para su edad, no obstante su pinza alcanza una madurez intermedia, sus trazos en algunas ocasiones son débiles, lo que puede estar relacionado con su estado emocional; su postura corporal durante la realización de la evaluación la mayor parte del tiempo inadecuada, recostándose sobre la mesa o apoyando su cabeza sobre su brazo izquierdo, lo que se relaciona con aspectos actitudinales y motivacionales frente a tareas escolares.

En cuanto a las Funciones Ejecutivas se encuentra que el niño alcanza un promedio bajo en fluidez verbal y gráfica; mientras en la flexibilidad cognitiva se evidencia una capacidad normal, no obstante, se encuentra una dificultad significativa frente a la capacidad de planificación y organización de la información lo que puede estar incidiendo de forma directa en las dificultades de aprendizaje que actualmente presente el niño, en donde a pesar de lograr finalizar la ejecución de las tareas, durante el desarrollo de las mismas, muestra falta de planificación, organización y así como del control de impulsos, llevándolo a buscar de forma impulsiva respuestas.

En este sentido, lo antes mencionado puede estar relacionado con aspectos emocionales, ya que el niño al contar con una flexibilidad de pensamiento, es decir contemplar opciones para llevar a cabo una tarea, lo que está directamente relacionado con estrategias metacognitivas, de autocontrol y automonitoreo, al presentar dificultades en la planeación y la organización, da cuenta de que su desempeño es inferior en diversas tareas a lo largo de la evaluación, y lo que incide en las dificultades escolares del niño.

En cuanto a las Habilidades de Rendimiento Académico, se encuentra que el proceso de Lectura es silábica con un ritmo variable, de acuerdo al tamaño del estímulo, en cuanto a la precisión y la comprensión se ubica en un promedio muy bajo, lo que corresponde a un nivel inferior a lo esperado para su edad cronológica y escolaridad, caracterizándose por una lectura en la que no tiene en cuenta signos de puntuación, pausas de lectura, llevando a que esta sea sin sentido; así mismo se presentan frecuentemente errores de omisiones de segmentos y letras especialmente en los fonemas /s/ y /n/ cuando están al final de la palabra; sustituciones literales y visuales regularmente en los fonemas /b/ por /d/, /m/ por /n/ y /a/ por /o/; adiciones de letras y palabras; y traslocaciones.

En cuanto a en la comprensión lectora es limitada al responder de forma incorrecta en casi todos los enunciados presentados: lo anterior permite inferir el niño no logra una comprensión de la información que él mismo lee, mientras su desempeño en la comprensión del lenguaje antes descrito presenta un promedio normal, lo que indica que la dificultad se puede asociar al proceso lector.

Además la velocidad se encuentra en un promedio bajo, lo que indica que el tiempo empleado para la lectura de textos en voz alta corresponde a una cantidad de 50 palabras por minuto, y en lectura silenciosa de 58 palabras por minuto, lo que es inferior a lo esperado para su escolaridad y edad cronológica.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado las diversas dificultades se relacionan con la escasa conciencia fonológica del niño y la familiaridad con palabras y sílabas, la atención, memoria, habilidades perceptuales y espaciales; así como la actitud y comportamientos, en donde muestra poco interés, tomando una postura que dificulta la realización de las tareas, además de mostrar fatiga, hacer preguntas de diferentes temas y buscando evadir la ejecución de las mismas, mostrándose poco colaborador.

Por otro lado, en la Escritura se evidencia que su desempeño es inferior al esperado para su edad cronológica y escolaridad, alcanzando un promedio muy bajo en la precisión y composición escrita en todas las formas de lectura (copia de texto y escritura espontánea), presentándose errores frecuentes de precisión como no utilizar signos de puntuación, llevando a que no haya una coherencia de acuerdo a las demandas solicitadas, puesto que no se hace separación de ideas, ni de párrafos, a pesar de presentarlos en el caso de la copia de texto, teniendo como consecuencia una escritura sin sentido y poco entendible en cuanto a contenido, además de presentar errores relevantes de sustituciones ortográficas, literales, semánticas y visuales, resaltando que estas últimas se presentan de forma significativa en los grafemas/o/ por /a/, /m/ por /n/; omisión de letras, segmentos, palabras y de espacios entre palabras; adición de letras, palabras, espacios en palabras y entre palabras; y errores en el uso de mayúsculas. Es preciso resaltar que en la tarea de recuperación escrita se encuentran diversas no palabras, las cuales hacen inentendible el escrito.

Su composición narrativa es pobre al omitir la mayor parte de la información presentada ubicándose en un nivel 2 de coherencia narrativa, por lo que no da muestra de completud narrativa, ni una coherencia en su escrito, lo que es inferior al desempeño esperado para su escolaridad y edad cronológica; mostrando una longitud de la producción escrita de 17 palabras de un total de 263 que conformaban la historia presentada, dando cuenta de dificultades para la planeación global en la escritura espontanea, lo que implican demandas mayores durante la ejecución de la tarea pues debe planear por oraciones sus ideas, al mismo tiempo que debe llevar a cabo el proceso de escritura.

Cabe resaltar que la velocidad en la escritura se encuentra en un promedio normal, no obstante se evidencia que el niño, realiza las tareas de forma impulsiva con el fin de terminar, lo que se relaciona con un desempeño significativamente bajo en los otros aspectos, ya que al hacer una comparación en el proceso de comprensión del lenguaje al ubicarse este en un promedio normal, de acuerdo además a los resultados obtenidos en los procesos de atención y memoria verbal- auditiva, es de suma importancia tener en cuenta el comportamiento y la actitud que el niño asume, lo que puede permite inferir que hay factores emocionales que están incidiendo de forma significativa en su proceso de aprendizaje, además de otros factores neuromadurativos.

El análisis de la escritura da muestra que en el niño esta es homogénea y legible, sin embargo al presentarse de forma frecuente errores de separación de palabras y adición de espacios, la escritura en ocasiones se torna inentendible, especialmente en escritura espontanea. Cabe destacar que a pesar de que el niño muestra una actitud de desmotivación, su grafía casi siempre mantiene la misma forma, no obstante se encuentra dificultad para la realización de los grafemas /y/, y en algunas ocasiones en los grafemas /a/ el cual no es claro, por lo que hay una tendencia a confundirlo con el grafema /o/.

En cuanto a la Ortografía presenta de forma frecuente dificultades para el reconocimiento de palabras homófonas, así como confusión en la representación de grafemas que son fonológicamente iguales o similares tales como /z/ con /s/ y /c/, /ll/ con /y/, /h/, /v/ con /b/; lo que lleva a que durante tareas de escritura al presentar estas dificultades su proceso de aprendizaje se ve a afectado, y lo que además puede estar relacionado con una falta de acompañamiento pedagógico por parte de docentes y cuidadores, y pautas inadecuadas de enseñanza.

Así mismo, se resalta que el niño presenta un manejo adecuado de los tiempos verbales, sin embargo, no hace uso de los signos de puntuación, mayúsculas, ni preposiciones que permitan organizar su discurso, ni otras reglas gramaticales.

Caso 4: en cuanto a las Funciones Cognoscitivas, las Habilidades Perceptuales de la niña muestra inmadurez en su Proceso Perceptual, en tareas que implican cierres visuales, identificación de figura-fondo, constancia de la forma, perseveraciones de elementos en una figura, entre otras, además de falta de capacidad para la organización y planificación, lo que lleva a que su desempeño sea inferior al esperado. Cabe resaltar que el desempeño en cuanto el proceso perceptual visual y auditivo se encuentra dentro del promedio normal, sin embargo en tareas manipulativas se encuentra una dificultad significativa, lo que permite concluir que la niña compensa sus debilidades en cuanto a este proceso, lo que se relaciona con el tiempo de ejecución de las tareas.

Con respecto al Proceso Atencional, la niña presenta dificultades para mantener el foco atencional, lo que lleva a que frecuentemente se distraiga ante estímulos insignificantes, por lo que su capacidad para focalizar y mantener su atención es limitada, especialmente en la atención visual, frente a tareas que impliquen tiempos prolongados de concentración y atención selectiva; no obstante se resalta que la atención auditiva logra ser adecuada de acuerdo al interés de la niña, lo que se relaciona con las temáticas a trabajar. A pesar de que Gissel logra compensar la falta de atención visual, con la atención auditiva, la ejecución de las tareas implica tiempos prolongados, que afectan su desempeño.

Por su parte, en la Memoria tanto visual como auditiva se evidencia que posee una capacidad mínima para el aprendizaje de nueva información, lo que conlleva a que la evocación de la información sea de manera general, por tanto, puede inferirse que cuenta con escasas estrategias de aprendizaje. De igual forma, se evidencia un promedio bajo en la memoria diferida o a largo plazo en los dominios visuales y auditivos, relacionado por la falta de estrategias de aprendizaje, no obstante, cabe destacar que se presenta un aumento en la capacidad de recuerdo y evocación, siempre y cuando se le brinden a la niña claves de recuperación.

Además se resalta que tanto en la codificación y recuerdo de estímulos se presentan intrusiones, lo que permite inferir que las dificultades evidenciadas en la memoria se relacionan

con inmadurez del proceso atencional y la inhibición de información irrelevante, además de escasas estrategias para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos en las Habilidades Construccionales, muestran que la niña logra integrar elementos que conforman una figura, conserva la figura como tal y tiene en cuenta la perspectiva de la misma, sin embargo, en ocasiones tiende a rotar la figura o algunos de sus ángulos, lo que da muestra de una dificultad a nivel de ubicación espacial. Además en la copia figuras, hay una tendencia a desproporcionarlas, omitir o adicionar elementos, lo que permite inferir que hay se presentan una relación con los hallazgos en las habilidades perceptuales, resaltando que el desempeño de la niña, mejora al brindarle claves de ejecución logra llevar a cabo la tarea de forma adecuada.

En cuanto a las Habilidades Espaciales, aunque la niña logra reconocer sus modalidades sensoriales, identificar la ubicación de los ángulos (arriba, abajo, frente, detrás), se le dificulta la discriminación derecha – izquierda en sí mismo y en otras personas, sin embargo, al presentarle claves que la orienten, logra llevar a cabo las actividades de forma adecuada.

En el Lenguaje no se presenta ningún problema articulatorio, no obstante hay presencia de Hipofonía, por lo que la voz de la niña es baja en intensidad, tono y timbre; en tareas de repetición presenta dificultades de acuerdo con el tamaño del estímulo, así como su complejidad, es decir palabras con sílabas en combinación. En cuanto a la expresión del lenguaje, presenta muestra algunas conexiones sintácticas para narrar historias, no obstante las dificultades se encuentran en mencionar aspectos muy generales, lo que indica una escasa complejidad estructura y pragmática de su discurso; y en la comprensión de lenguaje presenta un desempeño adecuado, siguiendo instrucciones, no obstante en tareas que requieren un proceso atencional y de concentración más prolongado se le dificulta dar respuestas acertadas.

Las Habilidades Metalingüísticas de la niña muestran una escasa conciencia fonológica, por lo que tiene dificultades para la relación grafema-fonema, reconocimiento de sonidos de fonemas, formar palabras a partir de su sonido, el conteo de estos y el conteo de sílabas y las palabras que forman una oración; por lo que en la niña especialmente en el conteo de sonido tiende a realizar omisiones de fonemas, sustituciones y traslocación de letras.

Las Habilidades Conceptuales de la niña muestran que se le dificulta reconocer los aspectos más significativos de diversos elementos, por lo que presenta una tendencia a generalizar sus usos, al verbalizar “*se usan*”, sin hacer explícita su relación o similitud, lo que se acentúa en tareas que implican identificación visual de elementos y sus relaciones comunes, lo que puede estar asociados a sus habilidades perceptuales.

Por otro lado, en cuanto a la Dimensión Motora, la niña tiene una lateralidad zurda en pie, mano y ojo; su Motricidad Fina es adecuada, al mostrar destreza manual acorde con momento de desarrollo, no obstante la pinza muestra una madurez intermedia. Así mismo la Motricidad Gruesa es adecuada, presentando buen equilibrio y coordinación motriz, marcha adecuada con ambos pies y con un pie. En cuanto a la Postura Corporal la mayor parte del tiempo es adecuada, no obstante, en las tareas de escritura y lectura, tiende a inclinarse sobre la mesa y acercar su cabeza y tronco a la mesa, o a tomar el libro y acercarlo a su cara para leer.

Por su parte, las Funciones Ejecutivas en la niña presentan un promedio medio bajo, en donde las tareas de tipo verbal presentan un desempeño mayor al de las tareas manipulativas, no obstante, se observa que las dificultades más significativas se centran en uso de estrategias metacognitivas que le permitan establecer planes de acción de acuerdo a las demandas, además de inhibir información tanto interna como externa para un mejor desempeño de las tareas. Es importante resaltar que hay diversos factores emocionales que deben ser tenidos en cuenta, ya que la niña presenta una flexibilidad cognoscitiva promedio para su edad, lo que indica que hay potencialidades que no responden a su desempeño, y lo que puede evidenciarse en su pobre capacidad de organización y planificación.

En cuanto a las Habilidades de Rendimiento Académico, se encuentra que el proceso de Lectura alcanza un promedio muy bajo, siendo silabeante y con ritmo lento, mostrando dificultad la conversión grafema-fonema, en sílabas combinadas, presentando además errores de omisión de letras, segmentos y palabras, omite todos los signos de puntuación y entonación; presentando además errores como sustituciones literales (de letras) y adiciones de palabras, en la lectura de palabras, oraciones y textos, y los cuales se incrementan de acuerdo con el tamaño del estímulo, llevando a una lectura sin sentido; cabe resaltar que la niña en algunas ocasiones tiene conciencia del error, buscando corregirlo. A pesar de los errores que se evidencian de forma frecuente en

cuanto a la precisión en la lectura, no es posible determinar una prevalencia de error de algún fonema en particular, ya que estos son variables.

Por su parte, la comprensión lectora de la niña es pobre, llevándola a considerar aspectos ambiguos que en diversas ocasiones no corresponden a la información presentada y por ende a las demandas realizadas. Así mismo el tiempo de lectura en textos significativamente superior al esperado para su edad cronológica y escolaridad, lo que afecta su desempeño académico y puede estar relacionado con el bajo rendimiento escolar de la niña. Además de lo antes mencionado, el comportamiento de la niña, muestra que el proceso de lectura le resulta desagradable y desmotivante, lo que puede influir significativamente en los resultados obtenidos.

En cuanto a la Escritura, se sitúa en un promedio bajo, lo que evidencia que el desempeño de la niña en cuanto a precisión, composición narrativa y velocidad presenta diversas dificultades en todas las formas de escritura, las cuales presentan un ritmo lento, al escribir en promedio 10 palabras por minuto, tanto para tareas de copia, como recuperación escrita, y errores variados en uso inadecuado de mayúsculas, especialmente al iniciar un escrito, en nombres propios; además sustituciones literales (de letras), semánticas, ortográficas en gran proporción; omisión de letras, palabras, segmentos de palabras o del texto, omisión de espacios entre palabras y de todos los signos de puntuación; adiciones de letras y palabras, además de adición de espacios en una palabra, lo que lleva a que la expresión escrita de la niña sea poco entendible. Así mismo la composición escrita y coherencia narrativa a pesar de que la niña hace un esfuerzo por recuperar la mayor información presentada, su nivel es inferior a su escolaridad, recuperando ideas, sin que estas puedan considerarse como algo integral, lo que corresponde al grado Tercero de primaria. Por tanto se destaca que la actitud que la niña asume ante la realización de estas tareas, influye significativamente en los resultados obtenidos.

No obstante, los hallazgos en este aspecto a pesar de presentar diversas dificultades, no pueden ser considerados como un Trastorno de la Escritura, puesto que pueden estar relacionados a las dificultades de Lectura previamente descritas.

Por otro lado, la escritura es legible y tiende a ser derecha y organizada, mostrando un tamaño homogéneo, presenta un buen manejo del renglón, aunque se evidencia de forma frecuente una dificultad para la separación de palabras, no obstante, se encuentra dificultad para

la realización de los grafemas /r/, /y/. A partir de lo antes mencionado, se evidencia que la niña hace un esfuerzo por mantener la organización de la escritura, por lo que la mayor parte del tiempo es legible, a pesar de que por las dificultades antes mencionadas lleven a que no se entienda en algunas ocasiones, y como consecuencia se pierda la hilaridad del mismo, por lo que las mayores dificultades evidenciadas están en la escritura espontánea, que en el dictado y la copia, sin que estas dejen de ser significativas en su proceso escolar.

En cuanto a la ortografía, la niña presenta de forma frecuentemente dificultades para el reconocimiento de palabras homófonas, encontrándose confusión de la representación gráfica de los grafemas /s, c, z/, /y, ll/, /h/, /b, v/; lo que lleva a que durante tareas de escritura al presentar estas dificultades su proceso de aprendizaje se ve afectado, y lo que además puede estar relacionado con una falta de acompañamiento pedagógico por parte de docentes y cuidadores, y pautas inadecuadas de enseñanza.

Considerando toda la información presentada previamente, resaltando que los participantes no han tenido privaciones de tipo educacional y social, no presentan problemas y/o trastornos sensoriales de tipo visual y auditivo, sus coeficientes intelectuales están por encima de 80, lo que indica una capacidad intelectual dentro del promedio, las dificultades en la lectura y escritura las cuales ubican al niño por debajo de lo esperado para su escolaridad y edad cronológica, y los hallazgos con respecto a su estado emocional y comportamental permiten concluir que cada uno de los participantes cumplen con los criterios diagnósticos de Trastorno Específico del Aprendizaje: Dislexia y Disgrafía Fonológica, con Dificultad en la Composición Escrita para el caso 1, Dislexia y Disgrafía Mixta con Dificultad en la Composición Escrita para el caso 2, Dislexia y Disgrafía Mixta para el caso 3, y Dislexia fonológica para el caso 4.

Es preciso tener en cuenta que estos Trastornos Específicos del Aprendizaje dan como consecuencia que las demandas académicas sobrepasen sus capacidades y por ende se presente un bajo rendimiento académico.

Partiendo de los hallazgos encontrados, se realizó una cartilla como estrategia psicoeducativa, la cual contiene actividades que contrarrestaran y permitirán superar las dificultades que presenta cada uno de los participantes. De este modo, es pertinente resaltar que cada cartilla es personalizada según los gustos e intereses del participante y sus necesidades:

Caso 1: el diseño de esta cartilla fue basado en el equipo de fútbol Real Madrid, por tanto, la caratula de la misma contiene la camisa de dicho equipo deportivo; las márgenes de las páginas contienen una cancha de fútbol y un balón, gráficos que fueron ubicados en la parte inferior derecha de la página de manera intercalada. En cuanto a contenido, la cartilla está compuesta por ciento sesenta y siete (167) actividades, donde 13 contrarrestan la dislexia, 18 la disgrafia, 14 el trastorno lector, 4 lo viso espacial, 10 la memoria auditiva, 2 la conciencia silábica, 4 la conciencia fonológica, 9 lo viso motor, 4 para la memoria visual, motora y lógica, 3 para la coordinación motora, 10 para atención, 8 concentración, 2 de razonamiento, 5 de percepción, 12 de comprensión, 12 de motricidad fina, 22 para lateralidad y estructuración temporal, 8 para el trastorno del lenguaje, 2 para organización y planificación y 5 actividades diseñadas exclusivamente para este caso.

Caso 2: el diseño de esta cartilla fue basado en el deporte del basquetbol, por tanto, la caratula de la misma contiene el balón de dicho deporte; las márgenes de las páginas contienen una persona lanzando el balón, un aro y el balón, gráficos que fueron ubicados en la parte inferior derecha de la página de manera intercalada. En cuanto a contenido, la cartilla está compuesta por ciento veintisiete (127) actividades, donde 13 contrarrestan la dislexia, 18 la disgrafia, 14 el trastorno lector, 4 lo viso espacial, 10 la memoria auditiva, 2 la conciencia silábica, 4 la conciencia fonológica, 4 para la memoria visual y lógica, 10 para atención, 8 concentración, 2 de razonamiento, 5 de percepción, 12 de comprensión, 8 para el trastorno del lenguaje, 2 para organización y planificación y 13 actividades diseñadas exclusivamente para este caso.

Caso 3: el diseño de esta cartilla fue basado en el deporte del fútbol, por tanto, la caratula de la misma contiene el balón de dicho deporte; las márgenes de las páginas contienen una cancha de fútbol, una persona lanzando el balón y un balón, gráficos que fueron ubicados en la parte inferior derecha de la página de manera intercalada. En cuanto a contenido, la cartilla está compuesta por ciento cuarenta y dos (142) actividades, donde 13 contrarrestan la dislexia, 18 la disgrafia, 14 el trastorno lector, 4 lo viso espacial, 10 la memoria auditiva, 2 la conciencia silábica, 4 la conciencia fonológica, 4 para la memoria visual y lógica, 10 para atención, 8 concentración, 2 de razonamiento, 5 de percepción, 12 de comprensión, 22 para lateralidad y

estructuración temporal, 8 para el trastorno del lenguaje, 2 para organización y planificación y 6 actividades diseñadas exclusivamente para este caso.

Caso 4: el diseño de esta cartilla fue basado en la caricatura de la Cenicienta, por tanto, la caratula de la misma contiene el rostro de la Cenicienta; las márgenes de las páginas contienen a la Cenicienta, la carrosa mágica y uno de sus amigos ratones, gráficos que fueron ubicados en la parte inferior derecha de la página de manera intercalada. En cuanto a contenido, la cartilla está compuesta por ciento treinta y siete (137) actividades, donde 13 contrarrestan la dislexia, 18 la disgrafia, 14 el trastorno lector, 4 lo viso espacial, 10 la memoria auditiva, 2 la conciencia silábica, 4 la conciencia fonológica, 4 para la memoria visual y lógica, 10 para atención, 8 concentración, 2 de razonamiento, 5 de percepción, 12 de comprensión, 22 para lateralidad y estructuración temporal, 2 para organización y planificación y 9 actividades diseñadas exclusivamente para este caso.

Adicional a lo anterior, se les otorgó la entrega de un kit para que se pueda llevar a cabo la ejecución de la cartilla de este modo, los cuatro participantes recibieron: 2 manillas, 12 lápices, 12 colores, 1 borrador, 1 sacapuntas, un paquete de stickers de cara feliz, 1 sello de cara feliz, 10 hojas de block, 1 paquete de 1/8 de cartulina, 1 pegamento, 1 caja de temperas, 1 libro de cuentos, 1 tijeras, 1 cuaderno doble línea, 1 cubo de rubick, 1 serpiente de rubick y 1 CD con videos.

A tres de los casos se les anexo 1 tarro de burbujas (para una de las actividades del trastorno del lenguaje) y a un caso en particular se le adjunto 1 rompecabezas geométrico, 1 punzón, 1 tabla para punzón, 1 caja de palillos, 1 pliego de papel seda color verde, café, blanco y azul, 1 aguja capotera, 2 tubos de hilo y 1 carrete de nylon (especialmente para trabajar motricidad fina).

Por otro lado, se realizó una escuela de padres, donde se abordó acerca de los conceptos de Dislexia y Disgrafia y se hizo una actividad reflexiva sobre la mirada en positivo de los niños, obteniendo como resultado que los padres de familia y/o acudientes caen en la cuenta de que, por lo general, tienden a mirar al niño en negativo, resaltando todo aquello que el niño hace y a los cuidadores primarios no les gusta que hagan, dejando de lado aquellos aspectos positivos que los niños realizan y a los cuidadores les gusta que si hagan y lleven a cabo.

Así mismo, reflexionaron acerca de cómo esa mirada que ellos están aplicando en este momento puede afectar o influir en el comportamiento del niño, haciendo que este en vez de mejorar continúe con sus dificultades. Además, aportaron aspectos de tipo generacional, como el hecho de que ellos actúan y ven a sus niños y niñas de la forma como sus padres los miraban a ellos.

Finalmente, a partir de la encuesta de percepción se puede decir que los acudientes y/o padres de familia si se sensibilizaron frente al tema relacionado con las Dificultades Específicas del Aprendizaje identificadas en los participantes, pues comprendieron que las dificultades que presentan se deben a una etiología diferente a la pereza o falta de responsabilidad de los niños y niñas, esto por dar un ejemplo, además, reflexionaron sobre el papel que asumen ellos en cuanto al acompañamiento y apoyo que les otorgan a los niños y niñas, el cual está enfatizado en exigencias desbordadas y sentimientos de frustración cuando los niños y niñas cometen errores.

DISCUSIÓN

Todos los seres humanos se encuentran en un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida, estos son adquiridos desde la infancia y se consolidan y actualizan con las diversas experiencias de aprendizaje a la que se ven expuestas las personas con el fin de adaptarse a las demandas del medio. De esta forma el proceso de maduración que se lleva a cabo en el interior del infante y el aprendizaje en la etapa escolar son fundamentales para su periodo evolutivo, puesto que este sienta las bases para toda la vida, y de esta forma puede dejar huellas no deseadas, por tanto, y de acuerdo con Narvarte (2009, p. 7), “el fracaso prematuro en ese proceso de adaptación y aprendizaje coloca al niño ante el riesgo de ser seguro candidato a futuras dificultades en el desarrollo de la personalidad”.

Es preciso mencionar como el concepto de Aprendizaje ha sido desarrollado por diversos teóricos, concibiéndolo, no obstante, a lo largo de esta intervención se abordó la perspectiva Neuropsicológica, donde Azcoaga (1997) plantea que el Aprendizaje es un proceso que impacta el comportamiento del individuo, el cual logra tener un carácter estable, realizándose frente a los cambios del medio externo. Por tanto, el autor refiere que el cerebro humano tiene tal plasticidad que permite que en periodos cortos de tiempo sea posible establecer diversas formas de conducta, debido a su gran capacidad de aprendizaje. Además, afirma que los individuos al nacer poseen comportamientos innatos, los cuales a lo largo de su desarrollo, se van reemplazando por comportamientos adquiridos a partir del aprendizaje de hábitos, por lo que destaca la influencia de la cultura en este proceso.

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje es visto como una reorganización del comportamiento, puesto que cuando el individuo se ve frente a un medio ambiente nuevo, los cuales implican nuevas formas de actuar, la plasticidad cerebral permite que se dé una reorganización del comportamiento, por ende mediante el aprendizaje se hace posible el surgimiento de procesos de aprendizaje más complejos y adaptivos al medio.

A partir de lo anterior, el Aprendizaje es entendido como un proceso que se da de forma continua, demarcado por la reorganización de la forma de sentir, pensar y actuar previamente aprendidos, los cuales le permiten al individuo adaptarse a los diferentes medios en los que interactúa, dándose esto mediante un proceso de plasticidad y flexibilidad neuronal.

No obstante, en algunos individuos se presentan Dificultades En El Aprendizaje, los cuales, de acuerdo a Kirk (citado por Llanos, 2006, p. 11), son originadas por “un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos, que abarcan la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito”, lo cual se hace manifiesto en diversos trastornos tales como del lenguaje escrito, de la lectura, o de las matemáticas, teniendo en cuenta que estos no se relacionan con “retrasos visuales, auditivos motores, retrasos mentales, trastornos emocionales graves o desventajas ambientales”.

Lo referido por Kirk se evidencia en los participantes, puesto que a partir de la evaluación, realizada con la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI – 2, se encuentra que las Funciones Cognoscitivas, es decir, sus habilidades perceptuales, se encuentran comprometidas, pues en la mayoría de los casos se presenta una inmadureces en dicho proceso. No obstante, es preciso resaltar que en algunos casos las habilidades auditivas contrarrestan la dificultad que se manifiesta en las habilidades visuales, sin embargo, estos se ven comprometidos.

Así mismo, el proceso atencional y la memoria visual y auditiva se encuentra que hay una dificultad para la codificación y recobro de estímulo, especialmente en tareas que implican tiempos prolongados, por lo tanto, estos procesos se encuentran por debajo de lo esperado para la edad cronológica y escolaridad de los participantes.

De igual forma, se encuentra que los participantes presentan dificultades en cuanto a las Habilidades Construccionales (proceso perceptual viso motor) y las Habilidades Espaciales (ubicación – lateralidad), puesto que se evidencia una tendencia a no cerrar estímulos copiados o distorsionar la forma de los mismos, así como la dificultad para discriminar la derecha de la izquierda en sí mismo y en otras personas respectivamente.

En cuanto al lenguaje se evidencia que los participantes tienden a omitir letras y palabras o sustituirlas, lo que afecta la expresión y comprensión en ellos. Es preciso resaltar que esto no aplica para uno de los casos, donde, a pesar de sus dificultades de tipo articulatorio la expresión y comprensión no se ve afectada.

En todos los casos se evidencia una escasa conciencia fonológica, encontrando una dificultad para relacionar grafema – fonema, lo que se acentúa cuando se presentan fonemas de forma individual o cuando el estímulo es demasiado largo.

Por otro lado, en cuanto a las Habilidades Conceptuales se evidencia que a los participantes se les dificulta la identificación visual de algunos elementos y relacionarlos, aunque reconocen los aspectos más significativos de diversos elementos a nivel verbal.

En cuanto a la dimensión motora, dos de los participantes tienen lateralidad zurda y dos tienen lateralidad diestra, uno de ellos presenta una motricidad fina con dificultades, no obstante, la motricidad gruesa es adecuada para los cuatro participantes en cuanto al equilibrio, coordinación, marcha, y otros aspectos que fueron tenidos en cuenta. Sin embargo, en la postura corporal se puede evidenciar que es variable, especialmente cuando se trata de actividades que no son de su interés o agrado.

En las Funciones Ejecutivas se evidencia una dificultad en las tareas verbales en comparación con las tareas manipulativas; la fluidez verbal y semántica se ve comprometida, pues se evidencia una dificultad en el momento de buscar y seleccionar información para ser evocada, lo que puede afectar la composición escrita, encontrándose en el caso del aprendizaje de la planificación que no se logra establecer un plan para guiar su escritura, es decir “generar ideas, organizar ideas y establecer metas y submetas” (Romero y Lavigne, 2005.p. 72).

De este modo, los sujetos con esta dificultad no realizan planificación previa a iniciar con el proceso de escritura, si no que en la medida en que se esta se está llevando a cabo se hacen planificación en las oraciones que compone el texto, dejando de lado una planificación global del mismo; demás hay una tendencia mientras se lleva a cabo la tarea de realizar auto-dictado por lo que verbalizan en voz baja lo que van escribiendo; el tiempo que emplean para la planificación y la ejecución del texto, hay una diferencia sumamente grande puesto que es mínimo o nulo en la planificación previa y es prolongado entre el final y el inicio de cada oración, lo que se relaciona con el proceso de planificación antes mencionado; y finalmente al realizar una planificación mientras se realiza la escritura, implica que deben hacer dos proceso al mismo tiempo lo que resulta dificultando y afectando en mayor medida el resultado (Romero y Lavigne, 2005).

En las Habilidades de Rendimiento Académico se encuentra que el proceso de Lectura es silábica con ritmo variante en los cuatro participantes, además presentan frecuentemente errores de omisión de letras, segmentos, tildes, sustituciones literales y semánticas, adiciones de palabras, omisión de signos de puntuación y entonación de las palabras en la lectura,

principalmente cuando las palabras, oraciones y textos son leídos en voz alta, esto, teniendo en cuenta la complejidad de estas y el tamaño del estímulo.

En cuanto a la Escritura se evidencia un ritmo lento, errores de precisión, ortografía, errores semánticos y derivacionales, omisión de letras, no usa signos de puntuación, no hace uso adecuado de las mayúsculas y la coherencia narrativa se ve comprometida. No obstante, la escritura de los cuatro participantes es legible aunque no homogénea, sin embargo se evidencia un buen uso del renglón y un esfuerzo por mantener el orden; en algunos casos se presentan dificultades para la realización de algunos fonemas como la /r/.

Por tanto, se evidencia que en las Habilidades de Rendimiento Académico se relaciona directamente con el aprendizaje de la traslación, lo que corresponde al proceso morfológico, gramatical y semántico, es decir, se presentan dificultades en cuanto a errores mecánicos, es decir errores ortográficos, de disgrafía y signos de puntuación, por ende, cuando el sujeto no ha logrado un adecuado aprendizaje de estos, las demandas cognitivas son mayores, lo que incide de forma negativa en cuanto a la demanda cognitiva mayor junto con la traslación de ideas en la escritura; así mismo la escritura de las frases se da la misma forma en como aparecen en la mente, siendo una escritura simple puesto que se hace de forma de asociativa; y a su vez estas aparecen errores morfosintácticos, con falta de organización de las ideas, signos de puntuación y conectores lógicos (Romero y Lavigne, 2005).

No obstante, es preciso mencionar que algunos de los participantes caen en cuenta del error que cometen, lo que da cuenta del aprendizaje de la revisión, es decir, el proceso que se realiza tras realizar la composición escrita con el fin de evidenciar y corregir fallas, se encuentra que los sujetos con esta dificultad no revisan su escrito, o si lo hacen esta se realiza se lleva a cabo durante la ejecución del mismo en aspectos como la grafía, o la ortografía (Romero y Lavigne, 2005).

De este modo se evidencian las principales manifestaciones escolares se dan en torno a la lectura, caracterizándose por ser lenta y desordenada; la escritura, en donde se presenta letra poco entendible, cansancio muscular, tamaño de letras irregular, fallas en la ortografía; dificultades en la orientación, direccionalidad y psicomotricidad, dificultad en la lateralidad, esquema corporal, y en la orientación (Celdrán y Zamorano, s.f.).

Así mismo, se muestra lo que propone Valdivieso (citado por Llanos, 2006) pues él considera que las Dificultades de Aprendizaje implican unos “problemas generales en el aprendizaje”, los cuales se hacen evidentes de múltiples formas, afectando el rendimiento global del individuo en diversas áreas de su desempeño escolar, en conjunto con desinterés, falta de atención y concentración en las actividades.

Es así como, las Dificultades en el Aprendizaje implican un amplio espectro de consideraciones, las cuales proponen diversas formas de ver el aprendizaje y desarrollo del individuo, en este sentido, Valdivieso (citado por Varela, 2006) precisa en la distinción que implican los problemas generales del aprendizaje, en donde hay una afectación en el rendimiento escolar de diversas formas, así como fallas en los procesos atencionales y de concentración, trabajo lento y desinterés; mientras los trastornos específicos del aprendizaje, implican dificultades específicas para el aprendizaje de contenidos propios del grado escolar que cursa el niño, quien tiene un apropiado coeficiente intelectual y condiciones ambientales y socioculturales adecuadas.

En este sentido, el DSM V (2014) plantea las Dificultades Específicas del Aprendizaje como un trastorno, las cuales se caracterizan por ser “dificultades en el aprendizaje y en la utilización de aptitudes académicas” en mínimo uno de las siguientes dificultades: la lectura, comprensión de la lectura, la ortografía, en la escritura, el dominio los datos numéricos y el razonamiento matemático; lo cual ha presentado durante un periodo de seis meses y ha recibido intervención. Dichas aptitudes académicas del individuo, se encuentran por debajo de lo esperado para la edad cronológica y afectan de forma significativa su rendimiento en el ámbito escolar y/o laboral y/o social. Es pertinente resaltar estas dificultades se hacen evidentes en edad escolar, cuando las demandas académicas sobrepasan las capacidades del individuo, así mismo, se determina que no se presentan debido a otras dificultades tales como “discapacidades intelectuales, trastornos mentales, instrucciones inadecuadas”, ente otros (p. 38, 39).

Es así, como en el proceso de selección de los participantes, se tuvieron en cuenta los tres criterios diagnósticos para los trastornos específicos del aprendizaje, expuestos por Varela (2006, p. 2):

- Criterio de exclusión: el individuo debe tener una capacidad intelectual normal, por tanto no debe estar asociado retraso mental, alteraciones sensoriales, emocionales o motoras, así como no debe deberse a patrones inadecuados de enseñanza o deprivaciones socioculturales.
- Criterio de discrepancia: refiere que debe existir una falta en la concordancia entre las capacidades cognitivas que se esperan del niño y su resultado real, lo cual se evidencia por a partir de dos formas, la primera por medio del curso escolar, en donde el niño esta uno o dos años por debajo de lo esperado para su edad cronológica, y la segunda hacer una comparación de la habilidad intelectual y el rendimiento académico.
- Criterio de especificidad: determinar en qué dominio del conocimiento se encuentra la dificultad de aprendizaje, los dominios son las áreas instrumentales básicas, es decir la lectura, la escritura y el cálculo.

Así mismo, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos para el diagnóstico de una Dificultad Especifica del Aprendizaje en cada uno de los participantes, por tanto, se verifico que cada uno de ellos:

- Estuviera escolarizado, pues una Dificultad Especifica del Aprendizaje suele conocerse durante los primeros años escolares, aunque en ocasiones estos no se manifiesten hasta enfrentarse a actividades que sobrepasen las capacidades del mismo.
- No tuviera privaciones educacionales o sociales, pues de ser así no se consideraría una Dificulta Especifica del Aprendizaje.
- Deben presentar un rendimiento en la lectura o la escritura por debajo de lo esperado para su edad cronológica y nivel escolar (lectura y escritura lenta y con esfuerzo, errores ortográficos, no comprende el significado de lo que lee, etc.).
- Deben presentar un nivel de inteligencia normal, es decir, un coeficiente intelectual por encima de 80, esto teniendo en cuenta que de acuerdo con el DMS V (2014), un coeficiente intelectual por debajo de 70 referencia una discapacidad intelectual.
- No deben presentar problemas y/o trastornos visuales o auditivos (sensoriales) no corregidos.

Es preciso mencionar que, para los dos últimos puntos, se contó con la ayuda de profesionales externos, lo que implicó una revisión médica general visual y auditiva, y una evaluación psicológica con la prueba WISC – R para determinar el coeficiente intelectual de los participantes, siendo estos de 81 para dos de los casos, 85 y 91 para los dos restantes.

Continuando con lo anterior, es preciso resaltar que las Dificultades Específicas del Aprendizaje, precisan en dificultad para la lectura, el lenguaje escrito, y el cálculo, no obstante, en esta intervención se tomaron solo las dos primeras.

Con respecto a las Dificultades De La Lectura o Dislexia, es necesario inicialmente definir y conceptualizar la lectura, la cual es definida por Romero y Lavigne (2005, p. 52) como un “proceso constructivo e inferencial” en el que no solo se lleva a cabo un acto de decodificación o unión de significados, sino que además permite que se haga una reconstrucción de conocimientos y experiencias previas. De esta forma, la lectura se compone de dos fases, la primera es la de reconocimiento y la segunda es la de comprensión lectora, las cuales son distinguibles con mayor facilidad cuando el niño está iniciando el proceso de aprendizaje lector, puesto que se da el reconcomiendo de letras, conjuntos de letras y palabras, así como el significado de las mismas, mientras la comprensión del lenguaje escrito se da tras el aprendizaje de la comprensión oral y por ende la comprensión de lenguaje escrito integra ambas experiencias (oral y escrita).

Por consiguiente la Dificultad Para La Lectura o Dislexia, es definida por diversos autores, entre ellos Romero y Lavigne (2005), Roselli *et al.* (2010), y Varela (2006), como la dificultad para la decodificación de las palabras, así como para la comprensión lectora. Sin embargo Narvarte (2008, p. 22) refiere que la dislexia es un “trastorno del desarrollo”, en el cual el procesamiento de la información relacionada con el lenguaje escrito se ve afectado, debido a que se produce un déficit en algunas de las funciones psicológicas que hacen parte del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, además resalta que lo antes mencionado se presenta en niños con un coeficiente intelectual promedio, sin embargo no cumplen con los logros académicos esperados para su edad cronológica y nivel de escolaridad, caracterizándose por tener un “ritmo y velocidad” lento en el aprendizaje del lenguaje escrito, lo que se refleja el proceso de la lectoescritura.

Por otro lado, las Dificultades Para El Lenguaje Escrito o Disgrafía, se relacionan con las dos fases fundamentales para el aprendizaje de la escritura, estas son “la recuperación de letras palabras y números” conocida como disgrafia y “la comprensión escrita” conocida como dificultades de la composición escrita (Romero y Lavigne, 2005, p. 66).

En este sentido, la Disgrafía es una dificultad del lenguaje escrito relacionada con el proceso de recuperación de los grafemas, por lo que Figueredo (citado por Lores, *et al.* 2014) la define como un trastorno específico el cual se da de forma estable y parcial en el proceso de lectoescritura; Alcántara (2011), refiere que la disgrafia se debe a una alteración neuropsicológica, la cual genera retrasos significativos en la recuperación de las letras y las palabras, por consiguiente en el aprendizaje de la lectura. Narvarte (2008) y Romero y Lavigne (2005) proponen que esta es un trastorno de la escritura, el cual se relaciona con determinadas habilidades cognitivas necesarias indispensables para la escritura, incidiendo en el desarrollo y el aprendizaje de la misma, estando caracterizada por escritura de palabras “deformadas”, “escritura defectuosa” y vaga.

Además, algunos autores como Narvarte (2008) y la APA (citado por Rosselli *et al.* 2010) afirman que este trastorno a pesar de no estar relacionado de forma específica con la Dislexia u otros déficit como el motor, suele estar asociado a otros trastornos como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad según lo refiere Johnson (citado por Rosselli, *et al.* 2010).

De este modo, y considerando toda la información presentada previamente, resaltando que los participantes no han tenido privaciones de tipo educacional y social, no presentan problemas y/o trastornos sensoriales de tipo visual y auditivo, sus coeficientes intelectuales están por encima de 80, lo que indica una capacidad intelectual dentro del promedio, las dificultades en la lectura y escritura las cuales ubican al niño por debajo de lo esperado para su escolaridad y edad cronológica, y los hallazgos con respecto a su estado emocional y comportamental permiten concluir que cada uno de los participantes cumplen con los criterios diagnósticos de Trastorno Específico del Aprendizaje: Dislexia y Disgrafía Fonológica, con Dificultad en la Composición Escrita, Dislexia y Disgrafía Mixta con Dificultad en la Composición Escrita, Dislexia y Disgrafía Mixta, y Dislexia Fonológica.

A continuación se relacionaran los tipos de Dislexia y Disgrafía propuestos por Romero y Lavigne (2005):

La Dislexia Fonológica, se caracteriza por dificultades en el procesamiento de la información fonológica, falla en la memoria operacional, por tanto dificultad para el acceso al léxico. Así mismo, Romero y Lavigne (2005) refieren que hay dificultades en la producción del lenguaje expresivo, la conversión de los grafemas en fonemas (lectura) y viceversa (dictados), y grafemas en grafemas (copiar un texto), números en palabras y palabras en números, el ensamblaje de fonemas para leer sílabas y palabras, inhibición de estímulos en la discriminación perceptual audio - fonológica, lo cual se vincula al proceso atencional, representación de grafemas, fonemas y morfemas en la memoria fonológica y de largo plazo, lo cual permite recodificación fonológica de letras, palabras, números, llevar a cabo los procesos de conversión de forma automática y recuperación fonológica.

Los errores se evidencian en la lectura de palabras desconocidas, debido a que no hay una representación del mismo por lo que no es posible su reconocimiento, además de sustituciones de letras, al no haber un afianzamiento entre el grafema y el fonema, ejemplo: “tarro” por “barro”, así como en grafemas compuestas (ch, qu, entre otros.), lee solo una de las letras, ejemplo: en lugar de “guerra” lee “gera” y en sílabas inversas y complejas cambia la palabras por otra similar, ejemplo: “plato” por “pato”, lo cual se da al no conocer las reglas de conversión grafema- fonema; las inversiones de grafemas, se dan por una falla en la memorización del grafema, no por una dificultad en la lateralidad o la percepción, por consiguiente no hay una adecuada memorización de este, ejemplo leen “dedo” en lugar de “debo”; cambios, adiciones, omisiones o sustituciones de los grafemas, ejemplo leen “pare” en lugar de “padre” (omisión), estas se dan por la dificultad para el ensamble de los grafemas en fonemas; dificultades en la atención y la memoria de trabajo verbal, en donde al llevar a cabo lecturas rápidas se comenten diversos errores; no obstante presenta adecuada lectura de palabras que le son frecuentes (Romero y Lavigne, 2005).

La Disgrafía Natural o Fonológica, caracterizada por que las dificultades se encuentra en la ruta fonológica, permaneciendo de forma adecuada la ruta lexical, de esta forma la recuperación de la forma de las palabras se presentan en la conversión fonema - grafema, esto se debe a que se presenta retrasos en el desarrollo fonológico, falta de procesamiento automático

para recuperar las palabras de forma fonológica, pobres procesos de atención y memoria de trabajo necesarios para la escritura, desconocimiento o mal uso de las reglas de conversión fonema - grafema (Romero y Lavigne, 2005).

Los errores más frecuentes, de acuerdo a Romero y Lavigne (2005. p.69) se presentan en dos tipos, el primero corresponde a “sustituciones de un grafema por otro, omisión de grafemas, cambiar grafemas de posición, añadir grafemas, romper/unir palabras” siendo la sustitución el más común; y el segundo hace referencia a:

errores en los grafemas “che, ll, qu, gu, rr”; errores en la “g” antes de “e” y de “i” (por ejemplo “gerra” por “guerra”, “ginda” por “guinda”, etc.); errores en los grafemas “k” y “c” seguidos de la vocal “a”; errores con la diéresis; omisiones de “l” y “r” (ejemplo: “poglama” por “programa”).

Además, se evidencian otros errores como “escritura en espejo”, en donde existen problemas de lateralidad, esquema corporal, atención y memoria de trabajo, por tanto hay dificultad para la representación de las palabras, ejemplo “ave” por “eva”, por lo que al convertir la palabra fonema grafema olvidan su orden; las letras que gráficamente se parecen, como b/d, p/q, f/t, al no tener claridad de su representación se invierten por sus semejantes.

La Dislexia, Mixta, caracterizada, según Romero y Lavigne (2005), por dificultades en la ruta fonológica y en la ruta visual o léxica, esto implica que se vean afectados los procesos de identificación y reconocimiento que se presentan en las dos rutas, junto con limitaciones para inhibir de forma automática los estímulos que no son relevantes para el individuo, dificultades en la representación en la memoria a largo plazo y la memoria fonológica, lo que tiene como consecuencia dificultades para identificar y reconocer, poder acceder al significado de las palabras y por ende en la comprensión. Los errores más frecuentes, mencionados por Romero y Lavigne (2005) se evidencian en la lectura incomprensible, puesto que al leerla se hace imposible otorgarle un significado; al realizar una lectura letra a letra, se dificulta recordar lo que se ha leído previamente y por ende esta se pierde; paralexias, en donde se frente a una palabra difícil o poco frecuente, esta es asociada a una que les resulte más fácil de pronunciar o le sea familiar, ejemplo leen “carro” en lugar de “vehículo.

La Disgrafía es la Mixta, en donde se presenta las alteraciones mencionadas en los dos tipos anteriores, siendo estas dificultades para el procesamiento fonológico y visual, procesos de

automatización de la recuperación visual y fonológica, así como en la atención y la memoria de trabajo. Por tanto los errores más frecuentes se presentan en la escritura de palabras homófonas, poco familiares para el niño, palabras que se escriben de una forma diferente a su pronunciación, lectura en espejo, inversiones, además de los errores mencionados de tipo I y II (Romero y Lavigne, 2005).

Es preciso tener en cuenta que estos Trastornos Específicos del Aprendizaje dan como consecuencia que las demandas académicas sobrepasen sus capacidades y por ende se presente un bajo rendimiento académico.

De este modo, es preciso mencionar la etiología de la Dislexia y la Disgrafía, pues esto permite tener una comprensión más asertiva sobre las Dificultades Específicas del Aprendizaje:

En cuanto a la etiología de la Dislexia, Llanos (2006) refiere la existencia de unos factores hereditarios, sin embargo, manifiesta que podría deberse a causas congénitas, genéticas, lesiones cerebrales, déficit de tipo espaciotemporal, así como dificultades emocionales o de adaptación escolar. En este mismo sentido, autores como Lubs y cols (1993), Olson y Cols (1990), Vogler, DeFries y Decker (1985, citados por Rosselli *et al.* 2010) refieren que existen unos factores genéticos, en donde hay mayor probabilidad de un niño tenga Dislexia, cuando un familiar de primer grado de consanguinidad ha sido diagnosticado con esta, así mismo se ha encontrado a partir de diversas investigaciones que algunos cromosomas como “2p, 3p-q” entre otros, están relacionados con la lectura y por ende con el desempeño lector de esta (p. 141)

Por su parte Celdrán y Zamorano (s.f., p.8), mencionan que en la etiología de la Dislexia, además de factores genéticos, hay otros dos factores, los primeros son los neurológicos, por lo que podría deberse a un procesamiento inferior del hemisferio izquierdo, el procesamiento espacial propio del hemisferio derecho se da de forma bilateral en ambos hemisferios, por lo que afecta el procesamiento de “las funciones lingüísticas del hemisferio izquierdo”, así como dificultades en un menor nivel de la coordinación, retraso “neuroevolutivo”, problemas neuromadurativos los cuales inciden en “la percepción visual, auditiva, la memoria y el desarrollo psicomotor”.

Los factores cognoscitivos, relacionan déficit perceptivos y de memoria, así como en el procesamiento verbal, en donde hay dificultades para la percepción estímulos de tipo visual,

decodificación verbal y fonológica, dificultades para la abstracción y la generalización de la información verbal hacia tareas que requieren transferir o integrar esquemas visuales y verbales, escasa fluidez en la lectura, comprensión pobre, fallas para analizar grafemas, y en la codificación fonológica (Celdrán y Zamorano, s.f.), aspectos que fueron encontrados a partir de la evaluación llevada a cabo con los participantes.

De esta forma la etiología de la Dislexia, se encuentra enmarcada por factores genéticos, neurológicos y cognoscitivos, los cuales refieren que se presentan retrasos neuromadurativos que inciden en las funciones psicológicas necesarias para la lectura, igualmente cabe destacar la importancia del hemisferio izquierdo, debido a que es el encargado del procesamiento lingüístico, lo que a su vez determina la etiología del trastorno, al presentarse una tasa de procesamiento menor a lo esperado.

Por su parte, autores como Rosselli *et al.* (2010), plantean que la etiología de la Disgrafía se conforma por factores genéticos, prenatales y ambientales, así como a factores neuromadurativos, en donde se manifiesta que hay unas zonas cerebrales las cuales participan en el lenguaje escrito, principalmente, de acuerdo con Pennington (citado por Rosselli et al. 2010), con una disfunción en el hemisferios derecho. Por otro lado, Serrano y Habib (citados por Rosselli, et al. 2010) nombran 3 etapas en este proceso, la primera se da cuando el cerebro recibe la información del mensaje al ser escrito, llamada percepción y comprensión, en donde participan la corteza cerebral auditiva primaria de los dos hemisferios, y la corteza temporal asociativa del hemisferio izquierdo, así como las áreas occipitales, encargadas de la comprensión; la segunda se presenta cuando debe tras codificarse el mensaje, pasarlo de lenguaje oral a lenguaje escrito, momento en el que se activan las zonas de la corteza asociativa, las cuales deben hacer la conversión fonema- grafema, en donde participan las áreas sensoriales y el área de broca; y por último planeación y escritura del mensaje escrito, en este momento participan la corteza motora primaria, el hipocampo, la corteza sensorial asociativa, el hemisferio derecho en cuanto a lo espacial y la visión de la palabra escrita, así como las zonas frontales para la planeación.

Además de lo antes mencionado, autores como Linares (1993) y Portellano (1985 citados por Celdrán y Zamorano, s. f.) y Llanos (2006) refieren que la Disgrafía se debe a unas causas madurativas, dadas por dificultades en la “lateralización”, dificultades en el desarrollo de la

psicomotricidad, tales como torpeza y debilidad motora, problemas del esquema corporal, factores de la personalidad del niño, y causas pedagógicas, dadas por orientación poco adecuada, deficiencias en la enseñanza.

En este sentido, al presentar retrasos en el desarrollo de las funciones cognitivas, como la memoria, atención, entre otros, necesarios para la escritura, hay limitaciones para el desarrollo de los procesos cognitivos complejos, entre estos la escritura en los primeros años escolares, los cual se van agudizando en años escolares superiores (Berninger, citado por Rosselli, et al. 2010). De igual forma existen unas variables afectivas, y de acuerdo con Gregg y Mather (citados por Rosselli, *et al.* 2010, p. 168) son “la ansiedad, la preocupación y la motivación”, las cuales tiene una influencia en la escritura, pues los niños con disgrafía frecuentemente presentan bajo auto concepto, baja autoestima y desadaptación al ámbito escolar.

Por otro lado, es de suma importancia considerar las principales manifestaciones emocionales, conductuales y escolares, las cuales según Celdrán y Zamorano (s.f.), las cuales se dan debido a las dificultades que se presentan el niño con Dislexia o Disgrafía, por lo tanto, se evidencia en torno a lo emocional, la ansiedad y baja confianza en sí mismo; mientras en lo conductual, comportamientos de inseguridad, agresividad, desmotivación, falta de curiosidad, desinterés por sus deberes escolares, atención inestable, trastornos psicosomáticos.

Estos aspectos se pudieron evidenciar a partir del Test de la Familia, donde se encontró que los participantes muestran una autoestima media/baja que puede verse afectada y con una tendencia a decrecer debido a la forma como perciben los participantes la relación que tiene su núcleo familiar, lo que a su vez hace que se manifiesten sentimientos de ambivalencia para con los miembros de la familia.

Es así como los participantes muestran sentimientos de inseguridad y temor entorno a las actividades escolares, mostrándose cohibidos al momento de hablar o participar en clase, además se manifiestan sentimientos de frustración en cada uno de los casos, pues se evidencia que los participantes recurren a este sentimiento cuando no cumplen con las expectativas de sus padres, se ve enfrentado a su abuelo materno, sentimientos ambivalentes por un Edipo no resuelto y la separación de sus padres.

En cuanto a la autorregulación emocional y conductual, se observa que dos de los participantes son hiper regulados, mientras los otros dos son hipo regulados, lo que hace que dos de ellos sean impulsivos en su actuar y dos de ellos introyecten y no expresen lo que sienten, lo que conlleva a que la comunicación familiar se vea afectada, pues en algunos de los casos se infiere que hace falta de comunicación por parte de los participantes con su núcleo familiar y en otros casos se evidencia que aunque hay comunicación se dificulta la expresión de forma asertiva.

Así mismo, es preciso mencionar la percepción que los padres de familia y/o cuidadores y docentes tienen sobre la problemática que vivencian los participantes, pues los docentes consideran que las dificultades de aprendizaje se presentan en uno de los casos debido a la falta de acompañamiento e interés de los padres de familia y/o cuidadores primarios; en otro de los casos por la falta de y la poca capacidad de interpretación del participante, los cuales generan vacíos conceptuales, además de la ausencia de estimulación académica en casa y la falta de refuerzo en los temas aprendidos. En los dos últimos casos los docentes relacionan la dificultad de aprendizaje con la capacidad de pronunciación de los participantes, pues consideran que los niños escriben como hablan, además, consideran que hay falta de corrección en casa.

Lo anterior se determina resaltando que los niños y niñas presentan dificultades en el aprendizaje; tres de ellos presentan dificultad para finalizar un trabajo a tiempo, seguir múltiples instrucciones, comprenden mal las tareas que se les pide; dos de los participantes rechazan el aprendizaje de nuevos conceptos, olvidan fácilmente las cosas aprendidas, su inteligencia parece ser inferior a lo esperado para su edad y solo un participante olvida frecuentemente las cosas aprendidas.

En términos de atención, los cuatro participantes tienen dificultades para atender la clase del docente; tres de los niños y niñas no terminan las tareas que comienzan, se distraen con mucha facilidad, olvidan la instrucción académica y es necesario repetir varias veces, tiene dificultades para atender la clase del docente; dos de ellos no son capaces de concentrarse cuando están solos.

A nivel motivacional, los docentes perciben que dos de ellos se rinde fácilmente durante el aprendizaje de cosas nuevas, no son capaces de comprender el vocabulario usado por el

docente, se frustran constantemente y pierde la iniciativa en las tareas; tres de los participantes son descuidados y despreocupados, se frustran fácilmente en sus esfuerzos; y consideran que ninguno tiene adecuados horarios de estudio.

En cuanto al lenguaje, los docentes consideran que a los cuatro niños se les dificulta aprender la correspondencia entre sonido y letra, presentan errores continuos al leer (como omitir, sustituir, entre otras), tienen problemas de ortografía, sus letras son ilegibles, presentan constantes tachones en sus cuadernos, sus caligrafías son desordenadas; y tres de ellos confunden letras como la /d/ con la /b/, la /s/ con la /c/ al escribir.

Por su parte, los docentes consideran que la motricidad de dos de los participantes es torpe, tienen pobre coordinación al caminar o saltar, y se les dificulta permanecer en la postura adecuada en el puesto de trabajo; tres de ellos presentan trazos son débiles y poco coordinados, y se les dificulta copiar en el tablero. Consideran que solo uno de los participantes tiene una motricidad adecuada.

No obstante, los padres de familia y/o cuidadores primarios, especialmente las madres, consideran que el principal problema académico de cada uno de los participantes se debe a desinterés y pereza por parte del niño; falta de atención y responsabilidad; falta de motivación, la madre refiere que el cambio de docente es de gran influencia en el bajo rendimiento del niño, puesto que consideran que no hay apoyo por parte de este; acompañamiento escolar inadecuado por parte de la abuela y el padre, no obstante, la abuela refiere que el principal problema académico se debe a la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje por parte de los padres, además refiere que la niña atraviesa por ciertas circunstancias que afectan su estado emocional (separación de los padres) y malas pautas de crianza.

Por otro lado, es preciso mencionar que las madres evidencian comportamientos en los cuatro niños y niñas tales como dificultad para aprender a leer y escribir, prestar atención y bajo rendimiento escolar; en dos de los participantes evidencian berrinches y un desarrollo lento caracterizado por conductas que no son las esperadas para la edad cronológica correspondiente; y en uno de los participantes evidencian desobediencia y enuresis nocturna y en otro dificultades para hablar.

A partir de lo anterior, puede decirse que los cuidadores y/o padres de familia de los niños, no dan el acompañamiento que estos requieren, y en algunas ocasiones no cuentan con recursos, ni estrategias adecuadas para dicho proceso, las cuales contribuyan a mejorar su proceso de aprendizaje. Es por esto que, según Narvarte (2008, p. 5), el proceso de aprendizaje no es responsabilidad única de las instituciones educativas, sino además de ámbito familiar, por lo que se habla de un proceso compartido, en donde el apoyo afectivo es fundamental para “el cabal y completo desarrollo de su yo personal”.

Es así como, a partir de los hallazgos encontrados, se realizó una cartilla como estrategia psicoeducativa, la cual contiene actividades que contrarrestaran y permitirán superar las dificultades que presenta cada uno de los participantes. De este modo, es pertinente resaltar que cada cartilla es personalizada según los gustos e intereses del participante y sus necesidades, por tanto, una de las cartillas fue diseñada basada en el equipo de fútbol del Real Madrid, otra en el deporte del Fútbol y Basquetbol y otra en la Cenicienta; cada una contiene un número de actividades diferente que van dirigidas a trabajar la Dislexia, la Disgrafía, el Trastorno Lector, lo Viso Espacial, la Memoria, la Atención, la Conciencia Silábica, la Conciencia Fonológica, lo Viso Motor, la Memoria Visual, Motora y Lógica, la Coordinación Motora, la Concentración, el Razonamiento, la Percepción, la Comprensión, la Motricidad Fina, la Lateralidad y Estructuración Temporal, el Trastorno del Lenguaje, la Organización y Planificación y actividades diseñadas exclusivamente para cada uno de los casos.

Adicional a lo anterior, se les otorgó la entrega de un kit para que se pueda llevar a cabo la ejecución de la cartilla de este modo, los cuatro participantes recibieron: 2 manillas, 12 lápices, 12 colores, 1 borrador, 1 sacapuntas, un paquete de stickers de cara feliz, 1 sello de cara feliz, 10 hojas de block, 1 paquete de 1/8 de cartulina, 1 pegamento, 1 caja de temperas, 1 libro de cuentos, 1 tijeras, 1 cuaderno doble línea, 1 cubo de rubick, 1 serpiente de rubick y 1 CD con videos.

A tres de los casos se les anexo 1 tarro de burbujas (para una de las actividades del trastorno del lenguaje) y a un caso en particular se le adjunto 1 rompecabezas geométrico, 1 punzón, 1 tabla para punzón, 1 caja de palillos, 1 pliego de papel seda color verde, café, blanco y azul, 1 aguja capotera, 2 tubos de hilo y 1 carrete de nailon (especialmente para trabajar motricidad fina).

Así mismo, para sensibilizar a los cuidadores y docentes en torno de la Dislexia y la Disgrafía y la forma como ellos perciben estas dificultades, se realizó una escuela de padres, donde se abordó acerca de los conceptos de Dislexia y Disgrafía y se hizo una actividad reflexiva sobre la mirada en positivo de los niños, obteniendo como resultado que los padres de familia y/o acudientes caen en la cuenta de que, por lo general, tienden a mirar al niño en negativo, resaltando todo aquello que el niño hace y a los cuidadores primarios no les gusta que hagan, dejando de lado aquellos aspectos positivos que los niños realizan y a los cuidadores les gusta que si hagan y lleven a cabo.

Así mismo, reflexionaron acerca de cómo esa mirada que ellos están aplicando en este momento puede afectar o influir en el comportamiento del niño, haciendo que este en vez de mejorar continúe con sus dificultades. Además, aportaron aspectos de tipo generacional, como el hecho de que ellos actúan y ven a sus niños y niñas de la forma como sus padres los miraban a ellos.

Por otro lado, la encuesta de percepción permite decir que los acudientes y/o padres de familia si se sensibilizaron frente al tema relacionado con las Dificultades Específicas del Aprendizaje identificadas en los participantes, pues comprendieron que las dificultades que presentan se deben a una etiología diferente a la pereza o falta de responsabilidad de los niños y niñas, esto por dar un ejemplo, además, reflexionaron sobre el papel que asumen ellos en cuanto al acompañamiento y apoyo que les otorgan a los niños y niñas, el cual está enfatizado en exigencias desbordadas y sentimientos de frustración cuando los niños y niñas cometen errores.

Por ende, puede decirse que comprendieron que el proceso de aprendizaje no es responsabilidad única de las instituciones educativas, sino además de ámbito familiar, por lo que se habla de un proceso compartido, en donde el apoyo afectivo es fundamental para “el cabal y completo desarrollo de su yo personal” (Narvarte, 2008, p. 5).

CONCLUSIONES

Durante la realización de la propuesta de intervención “Propuesta psicoeducativa para Niños con Dislexia y Disgrafía” se llevaron a cabo diversos procesos los cuales se anidaban de forma directa, permitiendo identificar diversos factores que inciden de forma directa en las Dificultades Específicas del Aprendizaje de los niños y niñas participantes que cursan tercero y cuarto de primaria en el Liceo los Cisnes, además, permitió desarrollar acciones encaminadas hacia las necesidades evidenciadas, las cuales respondieron a los 3 objetivos específicos propuestos. En este sentido, tras la realización de cada una de las actividades, se encuentra una relación directa entre los hallazgos y la teoría postulada, puesto que:

En primer lugar, frente al primer objetivo específico: “*Identificar las necesidades específicas en cada uno de los participantes*” resulto de suma importancia la implementación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI – 2, el Test de Bender y el Test de la Familia, debido a que estos instrumentos de evaluación permitieron identificar de manera puntual los factores que inciden en la Dificulta Especifica del Aprendizaje que presentan cada uno de los participantes, tanto a nivel de los procesos psicológicos básicos y los procesos implicados en la lectura y la escritura como en el ámbito emocional, lo que a su vez permite comprender y percibir la problemática del participantes desde una perspectiva diferente.

Así mismo, el haber identificado las necesidades específicas, como lo menciona el objetivo específico, permite al interventor el diseño de la estrategia psicoeducativa a nivel del contenido, es decir, que una vez identificadas las necesidades se selecciona las actividades que contribuirán a contrarrestar las dificultades para que estas sean superadas, resaltando que se involucra también el ámbito emocional del participante.

A su vez, el tener el diseño de la cartilla como estrategia psicoeducativa permite adjuntar una lista de materiales que facilitará el desarrollo y/o ejecución de la misma, pues el participante al recibir un kit con los materiales dispondrá de ellos para poder realizar las actividades propuestas.

Por otro lado, el segundo objetivo específico: “*Proponer estrategias psicoeducativas que involucren el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental*”, resulta ser de gran contribución para los participantes, sus familias y la institución como tal, puesto que, en primera

instancia, contribuirá a que el participante contrarreste todas las manifestaciones emocionales y conductuales que viene presentando, además de mejorar su rendimiento escolar y superar la Dificultad Específica del Aprendizaje como tal.

Así mismo, para las familias de los niños y niñas, adquieren estrategias que van a contribuir al proceso de aprendizaje de sus hijos, además de involucrarlos en dicho proceso, pues como menciona Narvarte (2008, p.5), generalmente los padres de familia no cuentan con los recursos ni las estrategias adecuadas para ayudar a sus familiares a superar las dificultades que presentan.

En la institución, resaltando que es una institución educativa pequeña, es de gran impacto que sus estudiantes puedan superar las dificultades que presentan, además, que los docentes de la misma apliquen diversos ambientes de aprendizajes, contribuyendo a que este sea significativo para todos los estudiantes inscritos a la institución, implementando diversas metodologías para que la educación no se torne magistral.

En consonancia con lo antes mencionado, el tercer objetivo específico: *“Sensibilizar a los académicos y docentes en el tema relacionado con las dificultades identificadas en los participantes y la importancia de su acompañamiento y apoyo”*, permitió abordar un aspecto que Narvarte (2008) plantea, y es el hecho de que los cuidadores y/o padres de familia de los niños, no dan el acompañamiento que estos requieren, y en algunas ocasiones no cuentan con recursos, ni estrategias adecuadas para dicho proceso, las cuales contribuyan a mejorar su proceso de aprendizaje.

Es por esto que, según Narvarte (2008, p. 5), el proceso de aprendizaje no es responsabilidad única de las instituciones educativas, sino además de ámbito familiar, por lo que se habla de un proceso compartido, en donde el apoyo afectivo es fundamental para “el cabal y completo desarrollo de su yo personal”.

Por tanto, para el cumplimiento de este objetivo se llevó a cabo una escuela de padres donde se abordó la Dislexia y la Disgrafía como temática principal, además de hablar acerca de la percepción que los padres tienen de sus hijos e hijas, pues esto permitió que ellos identificaran y reflexionaran acerca de cómo ellos están percibiendo a sus niños y niñas, resaltando que la percepción y postura que asumen en ese momento se ve permeada por la información dada sobre

las Dificultades Específicas del Aprendizaje, puesto que al conocer sobre la temática pueden comprender que la dificultad que presentan los niños es ajena a factores como la pereza o desobediencia por parte de ellos.

De este modo, es posible dar cuenta cómo mediante el desarrollo y cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos, se da cumplimiento al objetivo general de la propuesta de intervención: “*Brindar herramientas psicoeducativas a cuatro niños con diagnóstico de dislexia y/o disgrafía que cursan tercero y cuarto de primaria en un colegio del sector privado de la ciudad de Santiago de Cali*”. Pues el identificar las necesidades de cada uno de los participantes conlleva a la propuesta de estrategias psicoeducativas que involucran el reforzamiento cognitivo, emocional y comportamental de cada uno de los participantes. Además, el llevar a cabo la escuela de padres, contribuyó a que los cuidadores primarios se apoderen del acompañamiento que deben realizar a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje, adquiriendo estrategias psicoeducativas y otras para ayudarlos a superar las dificultades y contrarrestar las manifestaciones que presentan.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Azcoaga, J. (1997). Neuropsicología del aprendizaje: Jornada de actualización en neuropsicología. En: *Biblioteca ADINA ROSARIO*. Argentina. Disponible en: <http://www.adinarosario.com.ar/>
- Alcántara, M. (2011). La Disgrafía: Un problema a tratar desde su identificación. En: *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. N° 39. Pp. 1-8.
- Bender, L. (1938). A visual-motor gestalt test and its clinical use. Research Monographs, No. 3, New York: American Orthopsychiatric Association.
- Bolaños, R; y Gómez, L. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. En: *Acta Colombiana de Psicología*. Colombia. Pp. 37- 45.
- Celdrán, M; y Zamorano; F. (s.f.). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. Pp. 1-37.
- De los Reyes, C; Lewis, S; Peña, M. (2008). Estudio de prevalencia de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). En: *Revista Psicología desde el Caribe*. Pp. 22-37.
- De los Reyes, C.; Lewis, S.; Peña, M. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia) En: *Revista Psicología desde el Caribe*. Colombia. Pp. 37-49.
- DSM - 5. (2014). Trastorno específicos del aprendizaje. En: *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Pp. 38-41.
- Escotto, E. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. En: *Revista Pensamiento psicológico*. Pp. 55-69.
- Liceo Los Cisnes. (2015). Filosofía, misión y visión del Liceo Infantil Los Pequeños Cisnes. En *Plan estratégico institucional*. Pp. 33 – 50.

- Lores, I.; Calzadilla, O.; Hernández, I.; Noguera, K.; Díaz, F. (2014). La ayuda logopedica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafia. En: *Correo Científico Médico de Holguín*. Pp. 1-7.
- Llanos, S. (2006). Objetivo 1: Definir el concepto de dificultades de aprendizaje. En: *Dificultades de Aprendizaje*. P. 8-29.
- Magaña, M.; y Ruiz-Lazaro, P. (2005). Trastornos específicos del aprendizaje. En *Sociedad española de Pediatría Extra Hospitalaria y Atención primaria (SEPEAP)*. Pp. 21-28.
- Marti. E.; Onrubia. J. (2002). La teoría genética del aprendizaje. En: *Las teorías del aprendizaje escolar*. Ed.UOC. Pp. 51- 60.
- Marti. E.; Onrubia. J. (2002). La teoría sociocultural del aprendizaje y la instrucción. En: *Las teorías del aprendizaje escolar*. Ed.UOC. Pp.61- 65.
- Martínez, J; Orrantla, J. (2004). Dislexia y Disgrafia de superficie evolutivas en español: un experimento de rehabilitación. En: *Revista Psicopedagógica*. Pp. 1-17.
- Matute E, Rosselli M, Ardila A, Ostrosky-Solis F. (2007). Evaluación neuropsicológica infantil. México: Universidad de Guadalajara [in press].
- Montiel-Ramos T, Matute E. Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura en niños que asisten a la escuela primaria (Resumen). *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 2003; 5: 50-1.
- Narvarte, M. (2008). Dislexia. En: *Trastornos Escolares: Detección- Diagnóstico y Tratamiento*. Argentina: Calidad editorial. Pp. 22- 34.
- Narvarte, M. (2008). Disgrafia. En: *Trastornos Escolares: Detección- Diagnóstico y Tratamiento*. Argentina: Calidad editorial. Pp. 43-53.
- Navas, L.; Castejón, J. (2011). Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa. En: *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. ED. Editorial Club Universitario. Pp. 35- 74.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). Los bicentenarios, una oportunidad para la educación iberoamericana. En *Dos mil veintiuno metas educativa. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Pp. 13 – 32.
- Porot, Maurice Dr. (1960). *La Familia y El Niño*, 2da. Edición. Editorial Luís Miracle, Barcelona.
- Quiroz, A.; Velásquez, Á.; García, B. y González, S. (2011). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. En *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Pp. 50 – 100.
- Rey, A. (1964). *Rey Auditory Verbal Learnig Test (RAVLT)*. L'Examen Clinique en psychologie. Paris: PUF.
- Romero, J.; Lavigne, R. (2005). Capítulo 1: Dificultades de Aprendizaje. En: *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos*. Vol 1. Pp. 7-16.
- Romero, J.; Lavigne, R. (2005). Capítulo 4: Dificultades Especificas en el Aprendizaje. En: *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos*. Vol 1. Pp. 39-90.
- Rosselli, M.; Matute, E.; Ardila, A. (2010). Capítulo 6: Trastorno de la lectura. En: *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual moderno. pp. 139-160.
- Rosselli, M.; Matute, E.; Ardila, A. (2010). Capítulo 7: trastorno de la expresión escrita. En: *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual moderno. pp. 161- 180.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2000). *Evaluación neuropsicológica breve*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Talero, C.; Espinosa, A.; Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. En: *Acta Neurol Colomb*. Vol 21. No. 4. Pp. 280-288.

- Tascón, M. (2014). Formato de historia clínica. Implementado en *Marcela Tascón. Fortaleciendo familias en torno a los niños.*
- Toro, J., & Cervera, M. (2002). TALE. Test de análisis de lectoescritura. Madrid: A. Machado Libros.
- Thurstone, L.L. & Thurstone, T.G. (1941). Factorial studies of intelligence. Psychometric Monografie, 2. Chicago: University of Chicago Press.
- Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). (s.f.). Cuestionario para la detección de problemas infantiles.
- Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). (2012.). Instrumento exploratorio para las dificultades específicas del aprendizaje – IE – DEA.
- Varela, V. (2006). Trastornos del Aprendizaje Infantil. En: *Bases Teóricas de la Psiquiatría Infantil.* Colombia: Editorial Universidad de Caldas. Pp. 107-118.
- Willig, C. (2008). Qualitative research desing. En *Introducing Qualitative Research in Psychology.* Pp. 15 – 33.

ANEXOS

Anexo 1. *Consentimiento informado*

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
 PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como parte del proceso de formación y para optar al título profesional por medio de la modalidad de grado “practica social, empresarial y solidaria”, se está realizando una exploración en los procesos de aprendizaje en niños y niñas en edad escolar con el objeto de identificar cuáles son las características de su desarrollo cognoscitivo.

Para lograr este objetivo se aplicaran unos protocolos de evaluación que a continuación se mencionan:

- Historia clínica
- Cuestionario para padres
- Cuestionario para docentes
- Evaluación de procesos implicados en el aprendizaje
- Encuesta de percepción

Cabe destacar que durante el proceso de intervención podrán realizarse pruebas de evaluación adicionales a las antes mencionadas, con el fin de conocer aspectos necesarios para la misma en conjunto con profesionales expertos en los campos a evaluar.

Es importante que usted conozca que la participación es absolutamente voluntaria, esto quiere decir que, si usted lo desea, puede negarse a participar o en caso de lo contrario, aceptar, puede retirarse en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.

Debe quedar claro que ni su hijo (a), ni usted recibirá beneficio económico por participar en este estudio, y que su participación será una contribución para el desarrollo del aprendizaje y conocimiento.

Consentimiento informado

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento, de haber recibido explicaciones verbales sobre él, y satisfactoria respuesta a mis inquietudes, habiéndome dispuesto a participar de tiempo suficiente para tomar una decisión; de

manera consciente y voluntaria permito a mi hijo (a) la participación. Además, expresamente autorizo a las estudiantes para utilizar la información codificada en futuras prácticas.

En constancia de lo anterior, firmo este documento en el que manifiesto mi consentimiento para que el (la) niño (a) _____ del cual soy padre (madre), tutor (a) o representante legal, sea evaluado por las estudiantes Lina Jimena Díaz Laverde y Andrea Stefania Narváez Orejuela inscritas en X semestre del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali.

Atentamente,

Nombre y apellido: _____

CC.: _____ Firma: _____

Santiago de Cali, _____ (mes) _____ (día) _____ (año)

Anexo 2. Hoja de anotación Test de Bender

TEST PERCEPTIVO VISO-MOTRIZ de BENDER-KOPFITZ.

Nombre y apellidos _____ F. Nacimiento _____ Edad: _____ años. _____ meses

Colegio: _____ Nivel escolar: _____ Fecha de aplicación: _____

Tiempo empleado para completar el test. (Es significativo sólo cuando termina fuera de los límites críticos.)		Límite Crítico	
		Edad	Intervalo
Comienza:	Largo: Lento, perfeccionista, esfuerzo para compensar dificultades perceptivo motoras. Corto: Impulsividad, falta de concentración, bajo rendimiento escolar. (o Alta capacidad)	5 años	3 a 10 min.
Termina:		5 ½	4 a 10 min.
TOTAL		6 a 8 ½	4 a 9 min.
minutos		9 a 10 años	4 a 8 min.

FIGURA	ITEM (puntuados como presente/ausente: 1 ó 0). En caso de duda, no se computa.	P.D.	INDICADORES DISFUNCIÓN (* Común. Inmadurez funcional (**) Casi exclusivo de DCM		
A 	1. Distorsión forma 1a. Uno o ambos muy achatado o deformado.....		* Adición u omisión ángulos		
	2b. Desproporción (uno es el doble).....		*		
	2. Rotación parcial/total 45° ó + de tarjeta o dibujo. 3. Integración (separ/solapam. >3mm en la unión)..		* (a partir de 6 años) *		
1 	7. Distorsión forma (5 ó + puntos son círculos).....		*		
	8. Rotación (45° o más en tarjeta/dibujo).....		**		
	9. Perseveración. (> 15 puntos por fila).....		** (>7 años)		
2 	12. Rotación.....		* (> 8 años)		
	13. Integr.: Omisión/adición filas. 4 ó + círculos en mayoría de columnas. Fusión con Fig. 1.....		** (> 6 años)		
	14. Perseveración (>14 columnas).....		** (>7 años)		
3 	17. Dist. Forma (5 ó + puntos convert. en círculos)..		* (> 6 años)		
	18. Rotación del eje 45° ó + en dibujo (o la tarjeta).		** (>7 años)		
	19. Integración (forma no conseguida): 12a. Desintegración del diseño..... 12b. Línea continua en vez de hileras de puntos..		* (>5 años) **		
4 	23. Rotación (de la figura o parte 45°, o de tarjeta).		**		
	24. Integración (separación o superpos. > 3 mm.)....		*		
5 	26. Dist. Forma (5 ó + puntos convert. en círculos)..		* (>8 años)		
	27. Rotación 45° o más (total o parcial).....		*		
	28. Integración. 17a Desinteg.: recta o círculo puntos (no arco), la extensión atraviesa el arco.. 17b. Línea continua en vez de puntos.....		** En todas las edades		
6 	32. Distorsión de la forma: 18 a. Tres o más ángulos en vez de curvas..... 18 b. Líneas rectas.....		* Sustitución de curvas por ángulos ** Sust. curvas X líneas rectas		
	33. Integración (cruzan mal).....		*		
	34. Perseveración (6 ó + sinusoides completos en cualquiera de las dos líneas).....		** (> 7 años)		
	38. Distorsión forma: 21 a. Desproporción tamaño (El doble)..... 21 b. Deformación hexágonos (> n° < ángulos)...		* Adición/omisión ángulos (>8 años) * (>7 años)		
7 	39. Rotación parcial/total figura o tarjeta (45° ó +)....		** (>6 años)		
	40. Integración (no se superponen o lo hacen demasiado, un hexágono penetra totalmente)....		* (>6 años)		
	8 	24. Distorsión forma (deformada, > < n° ángulos).....		* Adición/omisión ángulos (>6 años)	
	25. Rotación eje en 45° o más.....		**		
P.D. TOTAL (máx 30):					
Grupo de edad	Media del grupo	Desviación Típica	Intervalo +/- 1 D.T.	Edad Equivalente	Percentil
De _____ a _____					

Anexo 3. Cuestionario para docentes

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Fecha: _____

Nombre del niño (a): _____ Edad: _____

Nombre del docente quien diligencia: _____

Nombre del colegio: _____

Por favor lea cada una de las siguientes oraciones y marque con una X la opción que considere es la adecuada para el caso evaluado teniendo en cuenta los últimos seis meses.

Procesos implicados en el aprendizaje ¹	Nunca (0)	Pocas veces (1)	Muchas veces (2)	Casi siempre (3)
Cognición				
Presenta dificultades en el aprendizaje				
Dificultades para terminar un trabajo a tiempo				
Dificultad para seguir múltiples instrucciones				
Comprende mal las tareas que le piden				
Rechaza el aprendizaje de conceptos nuevos				
Olvida fácilmente las cosas aprendidas				
Parece tener una inteligencia inferior a lo esperado para su edad				
Atención				
No termina las cosas que empieza				
Se distrae con mucha facilidad				
No es capaz de concentrarse cuando esta solo				
Olvida la instrucción académica y es necesario repetirle varias veces				
Tiene dificultades para atender en clase al profesor				
Motivacionales – comportamentales				
Es descuidado y despreocupado				
No es capaz de comprender el vocabulario usado por el profesor				
Se frustra fácilmente en sus esfuerzos				
No tiene adecuados horarios de estudio				
Se rinde fácilmente durante el aprendizaje de cosas nuevas				
Se frustra constantemente y pierde la iniciativa en las tareas				

¹ Cuadro retomado del cuestionario para la detección de problemas infantiles (UCC, s. f.)

Lenguaje				
Se le dificulta aprender la correspondencia entre sonido y letra				
Presenta errores continuos al leer (omite, sustituye, etc.)				
Confunde las letras al escribir como la d con la b, la s con la c				
Tiene problemas de ortografía				
Su letra es ilegible				
Algunas letras no son legibles				
Presenta constantemente tachones en sus cuadernos				
Su caligrafía es desordenada				
Motricidad				
Es torpe, tiene pobre coordinación motora al caminar o saltar (se cae constantemente)				
Se le dificulta copiar en el tablero				
Se le dificulta permanecer en la postura adecuada en el puesto de trabajo				
Sus trazos son débiles y poco coordinados				
Sus trazos son muy fuertes				
Se le dificulta agarrar el lápiz (pinza)				

¿Cuál cree usted que es la dificultad de aprendizaje que presenta el niño (a)? descríballo ampliamente.

¿Por qué considera que dicha dificultad se presenta?

Anexo 4. *Encuesta de percepción.*

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN

¿Cuál considera usted que es el principal problema del niño (a)?

¿Cuál cree usted que es la dificultad de aprendizaje que presenta el niño (a)? descríballo ampliamente.

¿Por qué considera que dicha dificultad se presenta?

Anexo 5. Escuela de padres

EL NIÑO EN POSITIVO²

Objetivos

- Que los cuidadores y/o familiares reflexionen sobre la percepción que tienen de sus niños (as).
- Que los cuidadores y/o familiares reconozcan la importancia de una mirada en positivo.
- Que los cuidadores y/o familiares actúen como reforzadores de las conductas pro sociales y de los logros de sus niños (as).

Preparación

Dibuje en el tablero dos siluetas grandes de personas.

Propósito de aprendizaje

Cuénteles a los participantes que hoy van a reflexionar sobre cómo percibimos a nuestros niños(as) y de qué manera esta percepción puede afectar su comportamiento.

Actividad “El (la) niño (a) que queremos tener”

Explíqueles a los participantes que el propósito del ejercicio es reflexionar sobre la mirada que tenemos de los niños(as) y de qué manera esta mirada puede influir en la forma como reaccionamos frente a los retos de la crianza. Pídales a los participantes que digan aquellos comportamientos que los (as) niños (as) **no** hacen y que a ellos como padres/madres y/o cuidadores sí les gustaría que hicieran. Pídales que digan comportamientos o acciones específicas y concretas (por ejemplo, en lugar de decir “me gustaría que Usnavy hiciera caso” decir “me gustaría que Usnavy no se saliera de la casa sin avisar”). Escriba todas las ideas que surjan en el tablero alrededor de la primera silueta.

Luego pídale que digan lo que los niños (as) **sí** hacen o **sí** tienen y que a ellos (los padres/madres) les gusta. Nuevamente, pídale que sean lo más específicos y concretos que

² Retomado del Programa Aulas en Paz (2014).

puedan. Escriba todas las ideas en el tablero alrededor de la segunda silueta y luego discuta con los participantes alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué sienten cuando piensan en el (la) niño (a) de la primera silueta?
- ¿Qué sienten cuando piensan en el (la) niño (a) de la segunda silueta?
- ¿Qué percepción y emociones preferirían tener acerca de sus niños (as): las que les genera la primera silueta o la segunda silueta?
- ¿Existen motivos para centrar nuestra mirada en la primera silueta y no en la segunda?
- ¿Cuáles serían los motivos para centrarnos en la segunda?

*Nota: el objetivo de estas preguntas es que los familiares reconozcan las diferentes emociones que generan en ellos pensar en sus niños (as) de manera negativa o positiva.

Pídales ahora que cierren sus ojos y recuerden cuando ellos eran niños (as). Pídales que recuerden un momento en el que sus familiares o padres/madres les reconocieron algo positivo. Vaya haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Pueden recordar qué pensaron en ese momento?
- ¿Cómo se sintieron en ese momento? (felices, satisfechos, etc.)
- ¿Les hubiera gustado que esos momentos hubieran sido más frecuentes en su vida?

Escuche algunas intervenciones de personas que quieran compartir lo que recordaron. Posteriormente, dígame a los participantes que ellos pueden elegir si ven a su niño (a) centrándose en la primera silueta o centrándose en la segunda. Pregúnteles:

- ¿Para qué puede servir mirar al niño desde lo que sí tiene y sí hace, es decir, desde lo positivo?
- ¿Creen que un (a) niño (a) puede empezar a comportarse de manera diferente si sus familiares le reconocen las cosas positivas que hace y/o tiene?

Acláreles que muchas veces sin darnos cuenta en la interacción diaria con los (as) niños (as) nos centramos más de la cuenta en lo que **no** hacen, por ejemplo “Teresa no puede lavar bien su uniforme” o “A Nino siempre se le olvida traer los huevos de la tienda”.

Recuérdelos que los (as) tienden a comportarse mejor cuando se están sintiendo felices, satisfechos, etc., y una forma efectiva de que se sientan bien es enfocarnos en lo que tienen y reconocer lo positivo que hacen. Por ejemplo, “Teresa está aprendiendo a lavar, seguro pronto lo podrá hacer mejor” o “Nino hace su mejor esfuerzo por recordar, mejor la próxima vez le voy a dar una lista en papel con lo que tiene que comprar”.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los hallazgos en la Evaluación realizada a cada uno de los participantes, se considera importante que ellos reciban un manejo en Tratamiento Psicoeducativo y dos de ellos en Terapia de Lenguaje, esto relacionado con un programa de reforzamiento de los Dispositivos Básicos del Aprendizaje, Procesos Superiores, en vinculación con aspectos emocionales y comportamentales, los cuales son relevantes en cada uno de ellos.

Así mismo es importante involucrar a los cuidadores de cada uno de ellos, para que estos conozcan el origen de las dificultades que actualmente presentan, así como el manejo familiar y escolar que requiere, con el fin de que estos identifiquen las alternativas más apropiadas para apoyarlos y ayudarlos a potenciar en forma conjunta sus habilidades. Lo antes mencionado con el fin de lograr contribuir al mejoramiento de su calidad de vida, tanto a nivel educativo, como social y familiar.

Por lo tanto los Procesos de Aprendizaje que necesitan reforzarse, para todos los casos, son:

- **Habilidades Construccionales:** Copia y diseño de figuras y formas, en tareas manipulativas y dibujo, donde se trabajen aspectos como distintas perspectivas, ángulos, cierre de figuras, conteo de los elementos que las conforman
- **Habilidades Perceptuales:** Percepción táctil, en tareas que involucren la identificación de elementos con los ojos tapados, con el fin de que identifique su textura, forma, entre otras. Percepción auditiva, en tareas que involucren el reconocimiento de sonidos ambientales, identificación de palabras iguales y diferentes, entre otras (30 minutos aproximadamente). Es importante que se le brinden durante las atareas de recuerdo claves de recuperación y de reconocimiento que le permitan desarrollar estrategias metacognitivas.
- **Memoria:** Memoria verbal- auditiva a corto y largo plazo, en tareas de codificación de listas de palabras, historias, sonidos, las cuales deben ser recordadas y evocadas tras un lapso de tiempo (30 minutos aproximadamente). Memoria visual a corto plazo y lago plazo, en tareas de codificación de nueva información como figuras, imágenes, secuencias de historietas, entre otras; las cuales tras un periodo de tiempo puedan ser

recordadas y evocadas. Memoria verbal a largo plazo, en tareas que impliquen evocación de información verbal y auditiva brindando previamente historias. Es importante que se le brinden durante las atareas de recuerdo claves de recuperación y de reconocimiento que le permitan desarrollar estrategias metacognitivas.

- **Atención:** De tipo visual, en tareas que impliquen de forma progresiva el tiempo de atención y concentración, tales como laberintos, rompecabezas, cancelación de figuras; de tipo auditiva, en tareas relacionadas con un volumen de información crecente, la cual deber ser verbalizada por el participante.
- **Lenguaje:** Tareas que involucren los fonemas /l/, /r/, /rr/, en silabas simples y combinadas, así como ejercicio articulatorios donde se repita el sonido de estas letras y así mismo realice actividades de expresión de los mismos, como trabalenguas y frases. Tareas que involucren la expresión del lenguaje, como la recuperación de una historia previamente contada, en donde se trabaje su capacidad de expresiva y coherencia narrativa.
- **Habilidades Metalingüísticas:** Actividades que fortalezcan la conciencia fonológica, a través de tareas de reconocimiento de cada fonema- grafema, es decir la letra y su respectivo sonido, así como el deletreo de una palabra y el conteo de las mismas dentro de una oración.
- **Habilidades Espaciales:** Actividades que involucren la identificación y comprensión de izquierda derecha en sí mismo y en otras personas, así como la posibilidad de ubicarse espacialmente y expresarlo a otros.
- **Psicomotricidad:** Motricidad fina, a partir de tareas que permitan afinar sus destrezas manuales, como recortar o rasgar, así como el agarre adecuado de lápiz. Ejercicios para lograr un agarre adecuado del lápiz.
- **Habilidades Conceptuales:** Similitud de elementos que conforman el entorno, en tareas de categoriza, establecer relaciones físicas y semánticas, problemas matemáticos sobre situaciones de la vida cotidiana.
- **Funciones Ejecutivas:** Fluidez verbal y visual, en tareas que involucren información de su entorno, de acuerdo a la clasificación de categorías y a su ver inhibición de información irrelevante, también actividades de resolución de problemas con múltiples alternativas, como acertijos, juegos manipulativos, entre otros.

- **Lectura:** Precisión, comprensión y velocidad, en tareas que involucren la lectura de sílabas, palabras, oraciones y textos, en donde se profundice en el uso del fonema /s/ al final de las palabras y demás fonemas puesto que no se encuentran errores de forma específica, uso de los signos de puntuación, en donde se manejen las pausas de la lectura; es importante que se tengan en cuenta la separación adecuada de las palabras, así como su lectura completa y correcta, es decir, tener en cuenta los errores de precisión antes descritos, así como la separación adecuada de las palabras, así como su lectura completa y correcta, especialmente en omisión de los fonemas /s/ y /n/ cuando están al final de la palabra, y sustituciones visuales de los fonemas /b/ por /d/, /,m/ por /n/ y /a/ por/o/; además considerando que un nivel de comprensión muy bajo se recomienda que tras la lectura de textos se realicen ejercicios de preguntas o de representación de ideas por medio de dibujos o historietas.
- **Escritura:** Precisión, composición narrativa y velocidad, conversión de fonema-grafema, así como grafema- grafema, en tareas de copia de textos, dictado, lectura espontánea; además es importante incluir en este espacio el uso de reglas gramaticales y espacios exclusivos para la planificación y la relectura de la composición escrita que le permita a los niños identificar la importancia de realizar una planificación global, y posteriormente de tener conciencia del error para posteriormente corregirlo; cabe destacar que los ejercicios propios de la composición escrita le permitan mejorar su desempeño en este tipo de tareas que actualmente en un promedio muy bajo.
- **Caligrafía:** Realizar ejercicios que permitan perfeccionar los grafemas (letras) /r/, /s/, /a/, /o/, /y/, /h/, /n/, puesto que hay una tendencia a escribirlos de forma diferente.
- **Reglas Gramaticales:** En cuanto al uso adecuado de mayúsculas, signos de puntuación, conectores lógicos.
- **Ortografía:** Se requiere realizar tareas en donde se identifiquen palabras homófonas, así como grafemas que son fonológicamente iguales y similares, como /z/ con /s/ y /c/, /y/ con /ll/, /b/ con /v/, /g/ con /j/.

Por otro lado, el aspecto Emocional, muestra una necesidad particular en cada uno de los participantes, en uno de los casos se evidencia que el niño quiere recibir la atención de sus cuidadores, además del establecimiento de normas y acuerdos que demarquen una normal clara, evidenciada en rutinas y hábitos, reconociendo las figuras de autoridad sin sentir temor. Además

la baja autoestima y sus comportamientos de ensimismamiento llevan a que el niño no se relacione con pares de su edad, lo que muestra una autoestima baja y a su vez frustración ante la realización de tareas. Por lo se requiere un compromiso importante por parte de los cuidadores, así como la vinculación del padre en el proceso educativo, la motivación, el establecimiento de normas, así como de estímulos ante el esfuerzo que realiza el niño, no solo ante su desempeño escolar, sino en el ámbito familiar.

En el segundo caso, se evidencia una necesidad por parte del niño de cumplir con las expectativas de las demás personas, lo que genera en él sentimientos de frustración, inseguridad, incluso una rivalidad hacia su hermano, por la atención que el espera recibir de sus padres. Así mismo los comportamientos de impulsividad (competencia) frente a la culminación de tareas, desmotivación asumiendo actitudes de desinterés y negación a realizar compromisos escolares, fatiga, así como la hiper- regulación no expresando sus sentimientos y anhelos. Por lo que se recomienda que se los padres reconociendo las capacidades de cada uno de sus hijos, les expresen de forma clara las metas que esperan que ellos alcancen mediante un trabajo conjunto, en donde todos estén involucrados; esto contribuirá a que el niño se ubique de forma diferente en la estructura familiar, siendo reconocido de forma positiva por todos sus miembros.

En el tercer caso, muestra una necesidad por parte de la niña de recibir la atención de sus padres y cuidadores, además del establecimiento de normas y acuerdos que demarquen una normal clara, evidenciada en rutinas y hábitos, reconociendo las figuras de autoridad sin sentir temor o ansiedad frente al acatamiento de la norma. Además la baja autoestima y sus comportamientos de ensimismamiento, retraimiento inciden en el ámbito social de la niña, llevando a que no se relacione con pares de su edad, lo que muestra una autoestima baja y a su vez frustración ante demandas que considera no puede realizar especialmente tareas escolares. Es preciso resaltar que la situación familiar que se presenta actualmente, está afectando de forma negativa en la participante, lo que la lleva a estar en un conflicto permanente sobre su realidad actual y sus anhelos, por lo que se recomienda que se dispongan espacios de dialogo en los que ambos padres interactúen con la niña, permitiéndole nuevas dinámicas sanas en su entorno familiar. Esto requiere de un esfuerzo importante por parte de los padres de la niña y su capacidad de no involucrarla en los conflictos frente al proceso de separación.

En el cuarto caso, muestra una necesidad por parte del niño establecer normas claras frente a los roles que cada uno de sus padres asume, esto implica el establecimiento de normas y acuerdos que demarquen una norma clara, evidenciada en rutinas y hábitos, que le permitan al niño reconocer la importancia frente a diversas demandas como la académica como parte importante de su proceso. De acuerdo con lo antes mencionado permitirá que se demarquen límites sobre la conformación familiar, así como los sentimientos ambivalentes y los comportamientos de llanto y berrinches que se presentan ante demandas que no son de su agrado, contribuyendo a que este logre regularse ante diversas situaciones, lo que favorecerá no solo el ámbito escolar, sino el familiar evitando que se presente conflictos.

A partir de lo antes mencionado, se resalta que la colaboración que se entre los cuidadores y los docentes de los participantes será fundamental para lograr un avance en su proceso.

a. Recomendación a padres:

El apoyo y acompañamiento que se le dé a los participantes será determinante para que pueda superar las dificultades que actualmente presenta, puesto que sus cuidadores son la principal fuente de afecto, cuidado y protección para ellos, en este sentido son una parte fundamental para fomentar sentimientos positivos, así como mejorar su autoestima y autopercepción, lo que se logra por medio de elogios, reconocimiento y valoración de sus esfuerzos, no solo en el ámbito escolar sino en demandas y labores que este realice en el ámbito familiar y social. Por tanto, al ser los cuidadores el apoyo emocional más importante, se debe buscar que los participantes sepan que estos lo entienden y lo apoyan en su proceso, puesto que actualmente muestran algunos comportamientos como ansiedad, impulsividad, desinterés, fatiga, entre otros.

Además, es importante que ellos conozcan que cualquier persona puede presentar dificultades escolares, por lo que disponer de un espacio de conversación en donde se cuenten este tipo de experiencias vividas por alguno de los cuidadores (en caso de que se haya presentado), destacando el esfuerzo realizado para superarlas, ayudara a que Andrés perciba sus dificultades con expectativas hacia el cambio, es decir que su motivación a trabajar por superarlas sea mayor.

Así mismo, es de suma importancia que se compartan tiempos de calidad, es decir realizar acompañamiento en tareas, repaso de los temas vistos y actividades que refuercen las debilidades y dificultades antes mencionadas, esto permitirá que los participantes vinculen a su experiencia educativa y el ámbito familiar, el cual es de gran importancia para ellos. No obstante, es preciso aclarar que apoyarlo y acompañarlo no implica realizar sus deberes, ya que se debe buscar que ellos asuman sus tareas con responsabilidad y compromiso así como a las dificultades del lenguaje (en los niños que los presenta); igualmente se debe evitar presionarlos para el cumplimiento de estos, por el contrario lo que se propone es motivarlos por medio del juego para que realicen las tareas de acuerdo a su nivel de complejidad en tiempos menores a los que frecuente lo hacen.

De igual forma, se deben separar espacios de reforzamiento, involucrando a los miembros de la familia. Es importante no comparar el desempeño de los participantes con los de otros niños (hermanos y otros), puesto que pueden tener un efecto contrario al esperado, llevando causar sentimientos de inferioridad o rivalidad entre estos. Por el contrario será propicio resaltar sus potencialidades y habilidades con el fin de fortalecer su autoestima y autopercepción.

El establecimiento de rutinas y hábitos diarios establecidos en conjunto (participantes y cuidadores), ayudara a que ellos generen estrategias de planificación y organización con el fin de que posteriormente logren por sí mismo realizar este proceso, lo que facilitara el apropiamiento de estrategias no solo en al ámbito escolar sino en familiar y social.

Por otro lado, es vital que los cuidadores asuman una actitud receptiva frente al proceso de los participantes, en donde se le brinde además del apoyo, la paciencia frente a las dificultades que puedan presentar durante los espacios en los que realiza tareas o actividades de reforzamiento, esto implica que se les repita una explicación si es necesario, manteniendo tranquilidad y tolerancia, además de brindarle explicaciones claras y precisas, no saturarlos de información, pues cada persona tiene un ritmo de aprendizaje y trabajo y eso debe respetarse.

Así mismo, es vital que continúen fomentando en ellos sus habilidades, tales como el deporte, puesto que esto le permitirá visualizarse como sujetos con diversas potencialidades, evitando que se sitúen desde la desconfianza y la dificultad para realizar cualquier tarea. Estos

espacios deberán ser compartidos con su familia pues son el principal pilar para su desarrollo emocional y afectivo.

Finalmente, las actividades que sean propuestas por parte de los cuidadores deben tener como objetivo ayudar a que el proceso de los participantes mejore, por lo tanto, deben tener en cuenta grados de dificultad, iniciando por tareas sencillas hasta unas más complejas de acuerdo con sus capacidades, con materiales didácticos que le ayuden a afianzar su aprendizaje, esto le permitirá a Andrés tener confianza y seguridad, lo cual lo motivara a continuar con las tareas propuestas.

b. Recomendación a docentes:

Teniendo en cuenta que los docentes son quienes se involucran de forma directa con el proceso de aprendizaje de los participantes, es fundamental que estos comprendan las dificultades antes mencionadas y por ende diseñen estrategias destinadas a potenciar y mejorar los dispositivos del aprendizaje implicados en la escritura y la lectura en cada uno de los casos.

Así mismo, es importante tener una comunicación abierta y asertiva con los niños y niñas, en donde se le diga claramente que se espera que ellos logren, desde un lenguaje optimista, positivo y constructivo, con el fin de que ellos lo perciban como un reto más que como una obligación, de lo contrario su motivación puede involucrarse de forma negativa en su proceso educativo.

Considerando que los docentes deben tener claridad sobre las dificultades específicas de aprendizaje de los participantes, la motivación es sumamente significativa, brindando estímulos como felicitaciones y reconocimientos de acuerdo a sus esfuerzos y avances en el proceso escolar y su actitud al cambio, así como repetirle los temas cuando sea necesario.

Por consiguiente, se recomienda que de acuerdo a las habilidades fortalecidas en los participantes, ellos sean vinculados a diversas actividades de tipo deportivo, cultural, artístico en donde se destaque y sea reconocido por sus docentes y compañeros, lo que permitirá que su autopercepción y autoestima sean fortalecidas.

Por otro lado, es necesario que los participantes estén ubicados dentro del aula de clases, en la parte delantera un lugar cercano al docente, en donde haya un mayor acompañamiento y

seguimiento por parte de este, además de evitar distractores que lo lleven a perder el foco atencional de forma constante; así mismo junto a compañeros que tengan un buen rendimiento académico los cuales le puedan brindar soporte en actividades que lo permitan.

También se recomienda que las metodologías pedagógicas utilizadas por el docente propongan el aprendizaje desde diferentes ambientes de aprendizaje, lo cual puede resultar significativo para todos los niños, especialmente para los participantes, puesto que de acuerdo a los resultados obtenidos, él logra suplir las falencias que se encuentra en algunos procesos, mediante aquellos que son adecuados.

Finalmente, estas recomendaciones deben ser extendidas a todos los docentes que estén involucrados con el proceso de los participantes, con el fin de trabajar de forma conjunta, logrando así que sean superadas las dificultades que se presentan actualmente en los niños y niñas.