

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

Departamento de Humanidades.

Maestría en Educación Especial con Énfasis en Aprendizaje y Lenguaje.

Programa Nacional de Posgrados de calidad CONACyT.



“Diseño de programa de intervención para atender a niños con Dislexia cuyo problema principal es la Percepción visual”.

Trabajo Recepcional

Que para obtener el grado de

Maestra en Educación Especial con Énfasis en Aprendizaje y Lenguaje.

Presenta:

Aholibama Esther Velázquez Ordaz.

Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Director:

Maestro Enrique Anchondo López.

Ciudad Juárez, Chihuahua.

Junio 2022.

Dedicatoria.

Para todos aquellos padres de familia de niños con algún trastorno y que están esperando un tratamiento adecuado que les asegure una mejor calidad de vida para sus hijos. A cada uno de esos niños tachados como problemáticos porque sus escuelas aún no logran derribar las barreras para que logren un aprendizaje exitoso y feliz A Luis, Adela, Alex, Abner y Eithan que me inspiraron a crear soluciones, porque....

“Esta es nuestra obligación hacia el niño: Darle un rayo de luz y seguir nuestro camino” (María Montessori).

Agradecimientos.

Agradecimiento especial a mi esposo, mis padres y hermanos por ser mis pararrayos en el camino.

A mi Bendi, que me acompañó en cada desvelo y me dio no una mano, si no cuatro patas.

A mi Director de tesis, el Maestro Enrique Anchondo López y a la Doctora María del Carmen Santos Favela, que en mi momento más vulnerable no solo me brindaron su conocimiento y apoyo, si no su corazón.

A el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y a la Maestría en Educación Especial con Énfasis en Aprendizaje y Lenguaje por su gran apoyo y patrocinio para la realización de esta investigación.

Índice temático.

1. Introducción.....	7
2. Planteamiento del problema.	7
3. Objetivo general.	12
4. Marco teórico.....	13
4.1 Lectura.....	13
4.1.1. Enfoque pedagógico.....	14
4.1.2. Enfoque de la neuropsicología cognitiva.	17
4.1. 3. Comprensión lectora.	21
4.2 Escritura.	24
4.2.1 Enfoque pedagógico.....	25
4.2.2. Enfoque de la neuropsicología cognitiva.	25
4.2.3. Componentes de la escritura.....	27
4. 3 Percepción.	28
4.3.1 Percepción visual.....	29
4.3. 2 Sistemas de la percepción.	30
4. 3. 3 Percepción visual y la Dislexia.	36
4.4 Dislexia.	37
4. 4. 1 Definiciones.	37
4.4.2 Caracterización o signos.....	40
4. 4. 3 Comorbilidad.....	43
4. 4. 4 Etiología.	44
4. 4. 5 Tipos de Dislexia.....	47
4. 4. 6 Intervenciones sobre dislexia realizadas.	48
4. 5. Psicomotricidad.....	49
4.5.1. Desarrollo psicomotriz.	51
4.5.2. Taxonomía de Bloom.	55
5. Método/Procedimiento.	56

5.1 Descripción del caso a detalle.	57
5.1.1 Escenario.	57
5.1.2. Criterios de inclusión y de exclusión.	57
5.2.2. Descripción del caso.....	57
5.2 Contexto.	59
5.3 Descripción del proceso de Evaluación del caso.....	60
5.3.1. Procedimiento.....	60
5.4 Propuesta del Programa de Estimulación de 30 sesiones.....	66
6. Evaluación de la intervención y Seguimiento de la Intervención.	136
7. Aspectos éticos que se contemplan en la intervención.....	136
8. Referencias bibliográficas	138
9. Anexos.....	149

Índice de tablas.

Tabla 1. Síntesis de los programas de intervención en Dislexia.	48
Tabla 2.Tabla del aprendizaje psicomotor.....	55
Tabla 3.Instrumentos para evaluar la lectura.....	62
Tabla 4. Instrumentos para evaluar la escritura.....	62
Tabla 5. Instrumentos para evaluar el sistema visoespacial.	63
Tabla 6. Instrumentos para evaluar el sistema de análisis visual.	63
Tabla 7. Instrumentos para evaluar el subsistema de integración visomotora.	65

Resumen:

La Dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta el proceso de lectura y la escritura, la cual se puede deber a diversas causas y problemáticas principales. Una de las problemáticas principales es la percepción, la cual puede ser auditiva- fonológica o visual. Tras una investigación profunda sobre el tema, se realizó una propuesta de un diseño de intervención con base al modelo cognitivo para un niño con Dislexia de 8 años, en el que el problema principal es la percepción visual. Es un caso simulado en el que participante se encuentra en tercer año de una primaria de Ciudad Juárez, Chihuahua, posee una inteligencia normal, y se descartaron problemas de visión, audición y comorbilidad con otros trastornos de aprendizaje.

La intervención se compone de 30 sesiones de 45 minutos cada una, con diversas actividades que buscan estimular los tres sistemas de la percepción visual que pretenden mejorar las habilidades de lectura y escritura: Beneficiando el aumento de la precisión, de la comprensión y velocidad en la lectura. En la escritura el objetivo es el incremento de la precisión y de la velocidad con una menor cantidad de errores al escribir, tanto en la recuperación escrita como en la copia de un texto.

En el desarrollo de la intervención se describe el proceso de descripción del caso y el contexto en que se desenvuelve el niño. Así mismo se incluye la descripción del proceso de evaluación del caso, en el cual se encuentran las pruebas psicométricas utilizadas para el cumplimiento de criterios de inclusión. Al finalizar la intervención se realiza la evaluación de ésta, así como el seguimiento: realizada a través de una entrevista semiestructurada a la maestra del niño y el rendimiento académico al mes y al tercer mes; en el sexto mes se realiza la última evaluación y cierre del proceso de intervención, en el que se aplica la psicometría pertinente para ello. Se concluye con los aspectos éticos considerados para la intervención.

Abstract:

Dyslexia is a learning disorder that affects the process of reading and writing, which may be due to various causes and main problems. One of the main problems is perception, which can be auditory-phonological or visual. After an extensively research on the subject, a proposal was made for an intervention design based on the cognitive model for an eight-year-old child with Dyslexia with visual perception as his main problem. This is a simulated case in which the participant attends third grade of an elementary school in Ciudad Juarez, Chihuahua. He shows normal intelligence, vision and hearing problems and comorbidity with other learning disorders were dismissed.

The intervention consists of thirty sessions of forty-five minutes each, with different activities that seek to stimulate the three systems of visual perception. These aim to improve reading and writing skills, contributing to the increase of accuracy, comprehension, and speed in reading. In writing, the purpose is to increase accuracy and speed with fewer errors when writing, both in written recovery as in copying a text.

In the development of the intervention, the process of description of the case and the context in which the child develops is described. Furthermore, the description of the case evaluation process is included, in which the psychometric tests used for the fulfillment of inclusion criteria are found. At the end, the evaluation of the intervention is conducted as well as the follow-up, which is performed through a semi-structured interview with the child's teacher and with the academic performance at first and third month. And in the sixth month the last evaluation and closure of the intervention process is conducted, there an appropriate psychometric test is applied. It concludes with the ethical aspects considered for the intervention.

1. Introducción.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un programa de intervención con el fin de estimular los sistemas de la Percepción Visual de niños con Dislexia para mejorar las habilidades de lectura y escritura. Ante la creciente necesidad de la búsqueda de modelos apropiados y específicos para niños con Dislexia y que cada día van en aumento, logrando que a través de estos modelos puedan superar las deficiencias presentadas.

El documento está organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo, se desarrolla el planteamiento del problema, en el que se exponen los antecedentes del estudio, el problema de investigación, la justificación y los objetivos planteados. Dentro del capítulo 2, se aborda el marco teórico con las áreas que sustentan su estudio: En los dos primeros temas se desarrollan la lectura y la escritura, con sus definiciones, enfoque pedagógico y de la neuropsicología cognitiva, así como de los procesos implicados. El siguiente tema es la Percepción, que incluye su definición, sus tres sistemas, la percepción visual y la relación con la dislexia. El último tema es la Dislexia, con sus definiciones, signos, comorbilidad, etiología, tipos e intervenciones realizadas. Como siguiente capítulo se encuentra el Método, dentro del cual está la descripción del caso, el contexto, descripción del proceso de evaluación del caso, la propuesta del programa de rehabilitación de 21 sesiones. A continuación, se encuentra la Evaluación de la intervención y de seguimiento. Finalmente, se abordan los aspectos éticos y referencias bibliográficas.

2. Planteamiento del problema.

La Dislexia es un trastorno del aprendizaje que se empieza a atender cuando se le da la debida importancia a la educación infantil. El primer momento en el que esto ocurre surge en la “Cumbre Mundial en favor de la Infancia”, en 1990, ahí se reunió el grupo más grande de

dirigentes mundiales, aprobándose la “Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño”, junto con un Plan de Acción para aplicar la Declaración en los años noventa, con el que se buscó garantizar la alfabetización y educación básica, primaria en ese entonces de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (1990).

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) le da continuidad a través del decreto de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción, buscó promover el enfoque de la Educación Integral, centrándose en los niños que presentaban necesidades educativas especiales, no solo alumnos con alguna discapacidad, sino a aquellos que por diversas razones requieren apoyo adicional y adaptación de métodos pedagógicos, con lo que se esparce mundialmente la intención de desarrollar una estrategia global para mejorar la educación (Sánchez-Teruel, Robles-Bello, 2013).

Otro de los momentos relevantes sucede en el año 2000. En la ciudad de Dakar se llevó a cabo el Foro Mundial de Educación “Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, en esta ocasión los países se comprometieron a consolidar o crear planes de acción específicos a través de los cuales se cumplan los objetivos de la educación: Salud en la escuela, educación de niñas y mujeres y alfabetización de adultos (UNESCO, 2000). En este foro, los participantes reafirmaron el acuerdo hecho en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” adoptada diez años antes en Jomtien; se evaluó además la condición actual del estado de la educación básica en el mundo y los resultados obtenidos.

En nuestro país, estos planes fueron desarrollados por el Gobierno de la República en su Plan de Desarrollo Nacional 2001-2006, en el que la población que presentaba alguna discapacidad fue reconocida como una población con vulnerabilidad con respecto a su

educación. A lo cual se le da continuidad en los Planes de Desarrollo Nacional del 2007-2012 y del 2013-2018, en los que una educación inclusiva es un derecho que se encuentra garantizado por las Políticas Educativas dentro del Marco Legal y Normativo. En el actual plan (2019-2024) no se contemplan de manera explícita estos derechos, debido a que se está realizando una reforma educativa; destaca que las administraciones pasadas no reportaron públicamente los logros obtenidos en los planes de desarrollo mencionados, de tal manera que no es posible dar cuenta en la actualidad cual es el grado de problemática en México.

Respecto al estado de Chihuahua, la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua (SEECH, 2019) a través del departamento de estadística, da a conocer que al inicio del ciclo escolar 2018-2019 se detectaron 2,348 casos de niños con algún Trastornos del aprendizaje, dividiéndolos únicamente en dos tipos, el primero compuesto de 1572 niños con problemas severos del aprendizaje y 776 niños con Trastornos de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA/H). En el municipio de Juárez, el total son 1810 niños detectados, 1191 infantes con problemas severos de dificultades del aprendizaje y 619 con TDAH. Sin embargo, estos datos corresponden a los detectados por USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), no se especifican cuáles son los trastornos que incluye, además de los que no han sido detectados, no se pueden obtener datos certeros sobre la Dislexia.

La lectoescritura es una herramienta de gran utilidad para el niño ya que la utilizará a lo largo de toda su existencia, es una habilidad necesaria para que desarrolle competencias dentro de la sociedad, tanto académicamente como cuando se inserte en el mercado laboral, repercutiendo por lo tanto con gran impacto en su vida personal. Dentro del mundo académico, la lectura y la escritura son necesarias para el aprendizaje debido a que sin ellas

no es posible lograr la comunicación y tener acceso a la mayoría de los aprendizajes que se adquieren en ese ámbito.

Una de las áreas más afectadas y poco tratadas es la vida personal del niño, quien al no considerarse competente dentro de la escuela presenta pobre autoestima, baja autoeficacia y mal autoconcepto, lo que a su vez se relaciona con conductas tanto internalizantes como externalizantes: ansiedad, estrés, depresión, agresiones, ; así como tendencia a hacer trampa en pruebas y exámenes, falta de interés y de motivación en las tareas escolares, por todo esto, los niños con problemas de lectoescritura son más vulnerables al fracaso escolar y por ende, a la deserción escolar.

El abandono escolar es uno de los factores mayormente asociado a la pobreza, entre menor cantidad de años de escolaridad tenga una persona, mayor es la probabilidad de ser pobre, además una baja escolaridad repercute en que no se consigan empleos bien pagados y limita sus opciones laborales debido a que no poseen los conocimientos, competencias y habilidades suficientes. Además de que los adolescentes que dejan la escuela comienzan una vida de adultos con diversas responsabilidades para los que no están preparados, se vuelven más propensos a caer en adicciones y/o delincuencia organizada (Ruiz-Ramírez, García-Cue y Pérez-Olvera, 2014).

Existen diversos modelos que buscan disminuir las consecuencias derivadas de los trastornos del aprendizaje, como la Dislexia, por lo que al analizar la información recopilada por los expertos en esta área observan que el *modelo cognitivo* ofrece a los niños con Dislexia efectos favorecedores en los procesos psicológicos utilizando actividades que sean estimulantes, y de esta manera mejorar sus habilidades en la lectura y escritura. Partiendo de esta premisa, se formula la siguiente pregunta: ¿A través de un modelo cognitivo, la estimulación de la percepción visual favorece la lectoescritura en personas con Dislexia?

Justificación.

En nuestro país, según el reporte del 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, se estimó que de las 59.6 millones de personas con edades de 3 a 30 años, 60% asistieron a la escuela, mayormente los niños en edades de 3 años a 14 años que corresponden al 89.6% de la niñez.

Alguna de las cifras es brindada por Silvia Romero e Ismael García (2013), refieren que en México un total de 5,739,270 personas presentan alguna discapacidad, de las cuales se atendió a un total de 501,387, dentro de esta cifra un total de 313,271, que equivalen al 62% no tenían discapacidad, pero si cursaban con problemas de aprendizaje. En cuanto a datos sobre la dificultad para leer y escribir (Dislexia), Esperanza Marchena y su equipo (2015) reportaron que, a nivel mundial, para niños en edad escolar la prevalencia de Dislexia es en general entre el 5% y 15%, dato con el que coincide Susana Tamayo (2017). Estudios realizados en México, indican una prevalencia de entre 5% a 10% en otros estudios, llegando hasta un 17.5% (López-Tejeda, Uribe, Villarruel, Mendoza-Barrera y Durand-Rivera, 2012).

Ante estas cifras, aunado a las consecuencias del problema que viven las personas que cursan con dificultades en el aprendizaje, resalta la necesidad de ser más atendida esta población y se busquen modelos de tratamiento que sean cada vez más eficaces para ofrecerles un futuro más promisorio y una vida de mayor calidad tanto personal, como psicológica, social y laboral. De ahí la importancia de que los profesionales de las áreas del conocimiento relacionadas con la intervención psicoeducativa buscan modelos que sean apropiados y específicos para las problemáticas que presenten los niños que cursan con Dislexia para que puedan superar sus deficiencias ya sean periféricas, conductuales, ambientales, cognitivas, motoras u otras, por lo tanto, en este trabajo se pretende diseñar un programa de intervención con el fin de mejorar la lectoescritura a través de la estimulación

de la Percepción visual, en aquellos niños que presenten deficiencias específicas en este proceso psicológico.

3. Objetivo general.

Diseñar un programa de intervención enfocado en la estimulación de habilidades dentro de la lectura y escritura en casos de niños con Dislexia cuyo problema principal sea la Percepción visual.

Objetivos específicos.

1. Identificar las habilidades a aumentar y reforzar dentro de lectura: precisión, comprensión y nivel de velocidad lectora.
2. Identificar las habilidades de la escritura a aumentar: precisión y velocidad con una menor cantidad de errores al escribir, tanto en la recuperación escrita como en la copia de un texto.
3. Identificar los indicadores afectados en el proceso perceptivo visual y de los tres sistemas que lo componen, así como de los subsistemas de cada uno de ellos.
4. Diseñar el programa de intervención para estimular las habilidades de la percepción visual.
5. Evaluar el programa de intervención a través de una validación por jueceo.

4. Marco teórico.

4.1 Lectura.

Inicialmente se consideraba que leer consistía únicamente en identificar palabras y juntarlas para obtener significados. Igualmente, se creía que incluía únicamente la decodificación o repetición de lo que está en el escrito. Sin embargo, Solé, citado por Hermes Pernía y Gusmary Méndez (2018) refiere que leer implica además de la decodificación, el darle un significado y una interpretación propia. Para ello se basa en lo que ya conoce, sus propios intereses, experiencias e ideas anteriores.

Para Ina Mullis, Michael Martin & Marian Sainsbury (2016), leer hace referencia a aquella habilidad en la cual el individuo puede entender un lenguaje escrito en diferentes formas por la sociedad en la que se desenvuelve y que se valora por distintos individuos dentro de ella, con el fin de construir significados de los textos en distintas variedades y formas. Otros más explican que es un proceso mecánico a través del cual se logra interpretar un texto, de acuerdo con diferentes niveles de comprensión de este (Barton, en Cervantes et al., 2017).

Leer, es una actividad cognitiva compleja en la que se requieren diferentes niveles de procesamiento o cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical y de significado (Goodman, 2013). Además, para leer es necesario poseer la intención hacia el texto, que implica construir un significado entre el texto y el lector, para lograr interpretar este texto requiere ejecutar diversas operaciones mentales: percepción, memoria y la representación del mundo o esquemas (Cassany et al. citados en Muñoz et al., 2016).

De acuerdo con las definiciones mencionadas anteriormente, leer va más allá de codificar palabras, implica comprender, interpretar y construir un significado de lo que se lee. Por otro lado, la mayoría de las definiciones otorgadas a la lectura apuntan hacia un

proceso, este proceso tiene diferentes componentes según el enfoque que lo aborde: El enfoque evolutivo, enfoque psicolingüístico, enfoque sociocultural, enfoque pedagógico, enfoque cognitivo y el enfoque neuropsicológico.

Desde el enfoque evolutivo, la lectura se desarrollada a partir de una serie de etapas, dentro de estos, el modelo más desarrollado es el de Chall (1983, citado en Mata, 1999). En el que se engloban cinco fases: Fase 0. Prelectura o pseudo lectura; Fase 1. Lectura inicial o de codificación; Fase dos. Consolidación y fluidez de la decodificación; Fase 3. Leer para aprender lo nuevo; Fase 4. Ampliación del material textual y de las perspectivas de análisis; Fase 5 construcción y reconstrucción del significado del texto (Mata, 1999).

En el enfoque psicolingüístico, la lectura es una extensión de la lengua escrita, que complementa a la escritura, siendo la escritura una propiedad del lenguaje. Leer entonces es “decodificar una representación escrita del lenguaje hablado. Y éste es un sistema de símbolos que representan unidades lingüísticas” (Mata, 1999, p.188). Para el proceso lector son necesarias las siguientes habilidades lingüísticas: fonológicas, léxicas, sintácticas y semánticas. Los procesos de “Acceso al léxico por vía fonológica y la lectura de oraciones y párrafos” manifiestan el carácter lingüístico de la lectura.

Por otra parte, para el enfoque sociocultural la lectura se consigue a través de la interacción con otros y de la necesidad que se genere de la lectura al participar en actividades sociales; las teorías del enfoque socializado, basadas en Vigotsky, avalan este modelo (Mata, 1999).

4.1.1. Enfoque pedagógico.

Modelos sintéticos.

Estos modelos son llamados así debido a que el procesamiento es serial ascendente, tiene procesos perceptuales en los que capta el estímulo sensorial (visual) hasta que reconoce y

decodifica las palabras (Sánchez, 2017). Además, explican que la lectura se genera partiendo de la identificación e integración de las grafías, palabras o frases, considerados niveles inferiores; hasta que se llegue a las unidades lingüísticas superiores, como las oraciones y el texto. La comprensión surge a partir de la decodificación, por medio del reconocimiento jerárquico de unidades lingüísticas (Santiago, Castillo y Morales, 2007). En este modelo no se considera el proceso o conocimiento adquirido (Sánchez, 2017). El Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels (1974), el Método alfabético o Modelo de Gough (1972) o el Método fonético son algunos de los incluidos dentro del modelo ascendente, siendo estos dos últimos los más relevantes.

Método alfabético o fonético: Según el modelo de Gough, la lectura se ejecuta letra por letra, donde primero se recibe el estímulo visual que no se identifica, tras una segunda fijación es reconocida la letra, después se asocia al fonema con lo que se resulta la representación fonémica con lo que se intenta reconocer la palabra, al reconocer la palabra se almacena en la memoria; luego es procesada a través de las reglas sintácticas y semánticas (Sánchez, 2017). En este método, el conocimiento alfabético es la habilidad primordial para la lectura, para la comprensión es necesaria la fluidez y automatización, el contexto es secundario; por tanto, se parte del fonema hasta llegar a la palabra y luego a la frase (Villar y Vieiro, 2015).

Modelo analítico.

Estos modelos sustentan que el proceso lector se genera desde la mente del lector hacia el texto, siendo éste quien es realmente el protagonista del proceso, debido a que según lo que la persona conozca en general y el tema específico podrá comprender este este mismo texto de manera más sencilla (Santiago et al., 2007; Sánchez, 2017).

Método global: Para la lectura se parte del reconocimiento de las frases o palabras (unidades complejas) a las que se les da significado y final del proceso se realiza el análisis de sílabas y letras (Villar y Vieiro, 2015); de acuerdo con Lucía Puñales, Carlos Fundora y Caridad Torres, (2017) esto responde a que su fundamento básico es el sincretismo en el que se percibe como un todo y no de forma individual.

Modelo de Goodman: De acuerdo con Diana Sánchez, (2017), desde este modelo, la lectura se aborda como un “juego lingüístico de adivinación”, el niño logra la comprensión del texto por medio de claves que le ayudan a formular y contrastar hipótesis; tales claves están en el sistema fonológico, sintáctico, semántico y redundancias de la lectura.

Modelo interactivo.

Desde este modelo, para el proceso de lectura surge una interacción dialéctica entre el lector y el texto, a diferencia de los dos anteriores, el procesamiento no es serial, si no simultáneo, para llegar a la comprensión son necesarias las interpretaciones del lector y sus conocimientos, las características del propio texto, así mismo el contexto donde se desarrolla este proceso; (Santiago et al., 2007; Sánchez Arco, 2017). En este proceso, primeramente, está el lector, quien pone sus conocimientos, procesos mentales e intereses, a partir de lo cual se genera la experiencia necesaria para reconstruir el significado del texto y el demás proceso. Estos modelos incluyen a los de Rumelhart (1977), de Stanovich (1980) y el Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), este último es el mayormente utilizado.

Modelo de Kintxh y Van Dijk: Centrado en los procesos de comprensión, explica el procesamiento de los textos expositivos. Los esquemas son el principio para lograr la comprensión, estos deben ser flexibles, guiados por reglas y ser seleccionados estratégicamente para que la persona se ubique en el texto. Es necesario tener en consideración:

el ambiente del lector, el uso y el control del conocimiento donde para activar la información que transmite el texto hace falta utilizar unas habilidades lectoras y relacionadas con la comprensión que se encuentran en el estado afectivo, cognitivo y metacognitivo del lector, además de la representación del texto, el conocimiento declarativo y procedimental y finalmente, las inferencias que el lector realiza como resultado de las interacciones que se han dado entre los distintos componentes del modelo (Sánchez Arco, 2017, p. 35).

4.1.2. Enfoque de la neuropsicología cognitiva.

Para la lectura son necesarios ciertos factores neuropsicológicos que forman parte de las funciones ejecutivas; para que se dé el dominio de la lectoescritura es necesario el desarrollo los procesos perceptivos, el procesamiento léxico, los procesamientos sintácticos y semánticos (Fernández, 2016).

Procesos de lectura: Ruta léxica y subléxica.

Según Ma Guillermina Yáñez T (2016), en este enfoque se encuentra el modelo de Ellis y Young en 1988, para el proceso de lectura se proponen dos rutas o mecanismos:

1. La ruta léxica o directa que se refiere a la recuperación fonológica directamente de las representaciones léxicas u ortográficas almacenadas en la memoria visual; y 2. Una vía subléxica o indirecta que ensambla el código fonológico en serie, letra por letra, basada en reglas de decodificación grafema-fonema (p. 34).

Los lectores con experiencia suelen utilizar la primera ruta, la léxica. Es éste, el proceso se inicia en el sistema de análisis visual, donde han sido almacenadas las representaciones de palabras escritas (almacenadas como imágenes); de ahí pasa al sistema semántico, donde se almacena el significado de las palabras (surgiendo la comprensión); luego pasa al lexicón de salida del habla, a través del cual puede leer en voz alta. En la ruta

fonológica o subléxica, se identifican primeramente las letras y después las convierte en fonemas, realizando la correspondencia entre grafema-fonema (Yáñez, 2016).

Una de las ventajas de la lectura a través de la ruta léxica y razón por la cual es usada por los lectores experimentados es que el proceso lector se hace más rápido y hay una mejor comprensión del texto. Al ser este un proceso más automático, los recursos atencionales se enfocan mayormente en los procesos de comprensión y no en el reconocimiento de las palabras (Yáñez, 2016).

Procesos cerebrales implicados.

Proceso Perceptivo.

Para reconocer el texto, el primer paso es reconocer las palabras, lo que involucra la identificación y análisis sensorial, es decir, registrar la información. Es en este punto del proceso en el que intervienen los órganos sensoriales, normalmente en la comprensión lingüística son visuales y auditivos, algunas veces táctil, con lo que se decodifican los patrones de las letras o sílabas, para luego buscar el significado en la memoria semántica (Vieiro, Peralvo y García, 1997). Por otro lado, Teresa Colomer y Anna Camps (1990), añaden que estos estímulos captados son conservados por muy poco tiempo en el cerebro si no son integrados en los siguientes procesos: memoria y representaciones o esquemas. A continuación se desarrollan los procesos perceptivos implicados.

Habilidad de rastreo de la información.

Incluye los movimientos sacádicos, fijaciones y diámetro pupilar. Estos se refieren a fijar la vista sobre el texto a leer, para que este proceso se desarrolle es necesario que haya una serie de operaciones. La primera es la de direccionar la mirada a distintos puntos del texto: los movimientos sacádicos en el que los ojos dan pequeños saltos para avanzar, que varían con periodos de fijación o inmovilidad. Se ha encontrado que cuando estos

movimientos se dan de manera inadecuada impactan en una baja comprensión lectora, cometiendo errores y necesitando mayor tiempo (Caballar, Martín-Lobo y Matías, 2017). Además se implica un análisis visual y procesos de acceso al significado almacenado dentro de la memoria, de acuerdo con Ana Hoyos y Teresa María (2017).

Memoria operativa o de trabajo.

Hace referencia a la capacidad de procesar y almacenar la información a la vez que se realiza una tarea compleja. Es especialmente importante para la lectura ya que el lector debe de tener la habilidad para identificar y analizar la información que se está leyendo a la vez que se le da la interpretación y significado a través de la integración con sus conocimientos. Requiere procesos que van desde decodificar la información, reconocer las palabras, acceso al léxico, análisis semántico y sintáctico de palabras y oraciones hasta las operaciones que se encargan de dar la interpretación y significado, el análisis de la coherencia local y global, de la estructura textual y monitoreo del proceso, según lo explican Belén Guzmán, Mónica Véliz y Fernando Reyes (2017). Estos mismos autores, realizaron un estudio de tipo predictivo transversal en el que se encontró una que la memoria operativa puede pronosticar el desempeño lector. Sergio Suárez y Miriam Suárez (2021) añaden que no contar con una cantidad suficiente de representaciones en la memoria de trabajo interfiere puede resultar en una lectura lenta y carente de eficacia.

Procesamiento Léxico.

En este proceso el sujeto decodifica “los patrones figurales, constituye las letras, integra las sílabas en palabras y busca su significado en la memoria semántica”, (Vieiro et al., 1997, p. 32) siendo esto es de utilidad para la persona ya que le sirve para predecir de manera correcta o incorrecta lo que va a continuación, ya sean letras o palabras. Se supone la presencia de un léxico mental, que cumple la función de una especie de almacén mental

de palabras, analizando la información sobre la forma ortográfica y fonológica, función y significado o contenido semántico. Además, el llevar a cabo el reconocimiento de palabras se ha relacionado directamente con la comprensión de textos, debido a que los mejores lectores cuentan con una mayor calidad y cantidad de entradas léxicas. Igualmente esto último se ha relacionado mayormente en la velocidad lectora (Ferroni, 2020).

Proceso Sintáctico.

A través de este proceso se logra encontrar las relaciones funcionales entre las unidades léxicas y la asignación de estructuras gramaticales a la cadena de palabras contenidas dentro de una oración (Viero y Gómez, 2004 citados por Bizama et al., 2017), es decir las relaciones gramaticales de las palabras que forman a la oración; siendo el procesamiento sintáctico tienen un gran impacto en la comprensión lectora. Marcela Bizama y su equipo (2017) realizaron un estudio de muestra la asociación entre una baja conciencia sintáctica y una baja comprensión lectora; refiere además una investigación hecha por Foucambert en el que se realizó una intervención de las habilidades sintácticas en adolescentes y mejoró significativamente su comprensión lectora.

Proceso Semántico.

Por medio de este proceso se da la asociación del significado de la oración, lo que da como resultado la representación conceptual de una frase. La persona, no solo debe comprender, analizar y reconocer sus relaciones, debe además darle orden el conocimiento y conceptos del texto (Vieiro et al., 1997). Existe la representación semántica del texto, misma que es dividida en tres niveles. Iniciando por una representación superficial, encontrada a través de la información lingüística brindada por el texto y para el cual se almacena brevemente en la memoria. A continuación, el nivel de representación de texto base, en el que se analizan las relaciones semánticas de los diferentes elementos y partes del texto a través de un formato

proposicional. Y en tercer lugar, el nivel de representación del modelo de situación, en el que existe un modelo mental en que se da una representación cognitiva análoga no proposicional de la situación de la que se describe el texto (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015). Ésta es importante porque de acuerdo con Bizama y su equipo explican que no se puede llegar a la lectura sin “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores. Desde esta perspectiva el significado del texto es la suma de los significados de todos sus vocablos y oraciones” (2017, p. 221).

4.1. 3. Comprensión lectora.

En la lectura se deben de entender las palabras que conforman el texto por individual, como de manera global (Midence-Laynes, 2016). Para que se cumpla este proceso, se utilizan las claves brindadas por el escritor del texto, como la experiencia que el lector tenga para poder darle un significado personal a lo que está leyendo (Rivas, 2015). La persona que lee no tiene que ser un receptor pasivo puramente, sino un ser activo, que interactúe con el texto; además de la experiencia o conocimientos también intervienen las capacidades y habilidades que tenga. Dentro de este proceso interfieren los procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos ya mencionados para que el lector sea capaz de obtener información profunda, más allá de la superficial o explícita que pudiera obtener directamente del texto (Herrera et al., 2015). Es decir que existen diversos niveles de comprensión de la lectura. Sin embargo, antes de abordar los niveles de comprensión lectora es necesario abordar las dimensiones de comprensión lectora.

Dimensiones de comprensión lectora.

Las cuatro dimensiones de la comprensión lectora son: precisión, fluidez, auto monitoreo y comprensión, las tres primeras son abordadas por Condemarin (citado por Herrera et al., 2015) y consisten en:

- Precisión, es la capacidad para identificar correctamente las palabras, no solo requiere el conocimiento de los grafemas, sino además semántica y pragmáticamente. Para lograrlo esa precisión es necesaria la previa experiencia.

- Para la adecuada fluidez la lectura correcta se acompaña de una entonación apropiada a la intención de lo que intenta transmitir el texto junto las con pausas pertinentes y la comprensión de lo que lee. Es importante dentro de este aspecto tener en cuenta que existe un nivel adecuado para cada edad.

- En las estrategias de auto monitoreo y auto corrección, para que el lector alcance la comprensión y pueda abstraer el significado del texto debe desarrollar la capacidad ser consciente sobre lo que lee, a través de la continua revisión y corrección de las llamadas “prácticas lingüísticas”.

- La última de las dimensiones, la comprensión es desarrollada por Sánchez (citado por Herrera et al., 2015), quien a su vez la divide en cuatro habilidades: La primera es la interpretación, consiste en sacar conclusiones y extraer lo más importante de la lectura, formando una opinión, utilizando su propia experiencia y percepción. La retención, por otro lado, sirve para que pueda utilizar lo que aprendió en el texto, respondiendo a preguntas o detalles concretos. Asimismo, en la organización, se resumen y generalizan ideas y se forman secuencias para entender el texto de forma global. Finalmente, en la valoración, se debe lograr entender la intención del autor, para luego crear relaciones causales, diferenciar hechos de opiniones y la verdad de lo falso.

Niveles de comprensión lectora.

Una de las clasificaciones, que es de las más aceptadas, es referida por Rosa Cervantes y su equipo (2017) la cual incluye tres niveles: nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítico:

Nivel de comprensión literal: Información localizada en texto, es capaz de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Reconoce frases y palabras claves, esta identificación puede ser de ideas principales, de secuencias, por comparación y de causa o efecto.

Nivel de comprensión inferencial: Se refiere a la comprensión global del texto, deduce información del texto, relaciona y asocia más allá de lo que dice en el escrito, con lo que el ya conoce; elabora sus propias conclusiones. Puede incluir las siguientes operaciones: identificar ideas principales no explícitas, secuencias sobre acciones si hubieran pasado de otra forma, detalles adicionales por conjeturas, inferir relaciones de causa y efecto con base a las motivaciones o caracteres y las relaciones con tiempo y lugar, acontecimientos sobre una lectura inconclusa, y/o el uso del lenguaje figurativo.

Nivel de comprensión crítico: Tiene la capacidad de formular valoraciones o juicios sobre lo que ha leído para aceptarlo o rechazarlo con bases argumentativas. Al tener un carácter de evaluación, es necesario que se considere la formación de quien lee, su criterio y el conocimiento mismo que posee (usa saberes de diferentes fuentes). Estos juicios pueden ser: de realidad o fantasía, de adecuación y validez, de apropiación, así como de rechazo o adaptación.

Existen otros autores, como Alliende y Condemarín citados Por Luis Herrera y su equipo (2015) que clasifican los niveles de comprensión lectora en cinco: Comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora.

- Comprensión literal: Enfocada en reconocer y recordar.
- Reorganización de la información: Ordena la información e ideas a través de clasificación y síntesis.

- Comprensión inferencial: Enlaza su experiencia con el texto y hace conjeturas e hipótesis.
- Lectura crítica o juicio valorativo: Se centra en realizar juicios de valores y juicios sobre la realidad o fantasía.
- Apreciación lectora: Ejecuta inferencias sobre relaciones lógicas, e inferencias restringidas al texto, cómo relaciones temporo-espaciales, ambigüedades léxicas y relaciones gramaticales.

4.2 Escritura.

Al igual que en la lectura, en la escritura existen diversas corrientes que intentan describir tanto el concepto como el desarrollo y los procesos implicados en esta; resalta que existen autores que consideran que los procesos entre la lectura y la escritura están asociados o llegan a ser los mismos (Cartagena y Muñetón, 2016).

A nivel general los investigadores coinciden en que la escritura es también un proceso complejo en el que se dan distintos procesos cognoscitivos y no solamente una reproducción exacta del lenguaje oral, por el contrario, requiere de coordinar distintas habilidades motrices, comunicativas y lingüísticas (Atoseri, 2010; Fraca, 2010 citado en Granados y Torres, 2016).

Dentro de la escritura es importante una planificación sistemática del conjunto de signos y símbolos que se han aprendido y que en conjunto obtienen un significado (González, Cuetos, Villar, Uceir, 2015). Siguiendo la anterior idea, Johanna Ortiz y Francis Bustamante (2018) refieren que a través de la escritura se busca comunicar y expresar las reflexiones, pensamientos o sentimientos que se tiene respecto a un suceso u objeto por medio de signos gráficos, utilizando para ello el plasmar signos en algún material, por lo que puede llegar a ser considerada como un medio y a la vez una necesidad.

4.2.1 Enfoque pedagógico.

Evolución de la escritura en el niño.

En la escritura se toman en cuenta dos aspectos básicos para su valoración, según (Ferreiro, 2006). Por una parte, los aspectos figurativos: Entre los que se incluyen la calidad del trazo, orientación (arriba-abajo, izquierda-derecha), letras parecidas a la forma convencional del alfabeto (correctamente). Por otra parte, los aspectos constructivos: responden al cómo y que es lo que el niño intenta representar por medio de lo que ha representado (Ferreiro, 2006).

Etapas de la escritura.

Dentro de la escritura, se encuentran las siguientes etapas:

Primer periodo: De acuerdo con Emilia Ferreiro (2016) en este primer periodo, el niño comienza a diferenciar entre las formas de figurativos y constructivos, es decir, entre lo que son las letras y números a lo que son dibujos.

Segundo periodo: Intenta establecer diferencias entre lo que es cuantitativo y lo cualitativo por medio de hipótesis personales, lo cual también le ayuda a relacionar la cantidad de grafías con lo que puede ser leído: entre más cantidad, más larga la palabra (Ferreiro, 2016).

Tercer periodo: Durante esta etapa es cuando se relacionan los fonemas y grafemas, es decir, lo que habla y lo que escribe. La fase silábica es el inicio de la etapa y termina con el periodo alfabético (Ferreiro, 2016).

4.2.2. Enfoque de la neuropsicología cognitiva.

Para el aprendizaje de este proceso intervienen dos vías: la vía léxica y la subléxica, mismos que son descritos a continuación. En la vía subléxica, la escritura es:

rápida y correcta en los idiomas ortográficamente transparentes, como el ruso, donde a cada segmento fonológico le corresponde solo una opción grafémica. Esta vía parte

de un sistema semántico que se refiere a los conceptos que una persona tiene en su memoria y a un léxico fonológico que corresponde a las palabras utilizadas en el lenguaje oral; posteriormente, realiza la conversión de fonemas a grafemas que se mantendrán activos en una memoria operativa para ser utilizados cuando se escribe. (Cuetos, 2009 citado en Granados y Torres, 2016, p. 144).

Por otro lado, respecto a la vía léxica, Cuetos, 2009 (citado en Granados y Torres, 2016) explica que, a través de esta ruta puede la persona lograr una escritura rápida, en la que cada segmento fonológico tiene dos o más opciones respecto a los grafemas. Inicia activando la semántica, luego activa la representación ortográfica que ya se ha almacenado en el léxico ortográfico. Es en la memoria operativa donde se guardan todas las palabras, misma que se activará cuando se quiera escribir.

Procesos psicológicos implicados en la escritura.

Debido a que la escritura es una práctica de comunicación plasmada en algún objeto la cual sirve como herramienta para despuntar en distintos aprendizajes (Carrillo y Domínguez, 2010), se siguen descubriendo distintos procesos cognitivos y metacognitivos utilizados en la escritura (Rogoff, 1997).

Sumado a las perspectivas anteriores John Hayes (1996) hace mención que en ella existen tres procesos cognitivos importantes: planificación, transcripción del texto y revisión del resultado, sin embargo, existen otras investigaciones en las cuales añaden otro compuesto importante durante la ejecución de la escritura y éstas son las pausas y la ejecución; es aquí en la que se pueden medir los procesos mencionados anteriormente, tratándose como componentes (López, 2018).

De igual manera, en Perú, Jonathan Ruiz (2019) realizó una investigación sobre la cognición y las funciones ejecutivas con relación al proceso de la escritura en donde se

encontraron correlaciones entre la atención, la memoria de trabajo, las funciones ejecutiva velocidad de procesamiento y la ortografía arbitraria, ortografía reglada, reglas ortográficas, acentos y mayúsculas, así como también se encontró que la velocidad del procesamiento tiene relación con la escritura. Por último y para fines de esta investigación también se encontró que la variable que más se relaciona con el proceso de la escritura es la de velocidad del procesamiento.

Así mismo en Colombia en el 2018, un equipo de investigadores realizó una investigación en la que se encontró la influencia sobre pruebas de lenguaje y de lectura en donde se encontraron que los niveles socioeconómicos, la edad y el desempeño individual influyen el desarrollo cognitivo (Schnurbusch et al.). Para el aprendizaje de la escritura son necesarios diversos procesos psicológicos: lenguaje, metalenguaje, memoria (operativa), atención, funciones ejecutivas, coordinación motora, percepción espacial (Ríos-Flores y López-Gutiérrez, 2017).

4.2.3. Componentes de la escritura.

Al igual que la lectura, la escritura tiene tres componentes, para la escritura se toman en cuenta la precisión, la composición narrativa y la velocidad al escribir. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Precisión.

En la escritura, la precisión hace referencia al uso correcto de la gramática dentro de un texto, de forma que se exprese de forma correcta lo que se desee transmitir, por tanto, se asocia a la ortografía y los signos de puntuación, gracias a lo cual se evitan palabras con las que se pudiera perder el significado de lo que inicialmente se deseaba expresar al escribir, de acuerdo con Águeda Delgado (2016).

Por otro lado, María Quesada (2005) determina que la precisión se refiere al estilo claro y exactitud entre el pensamiento y el vocablo, establece que con la precisión se evitan repeticiones o redundancias.

Composición narrativa.

La composición narrativa es la forma en la cual se construye alguna realidad, consta de una estructuración en la que un hecho, real o imaginario, se llega a exponer, desde un principio hasta su fin, se estructura la experiencia a partir de la constitución de algún relato (Vargas, 2010).

Complementando lo anterior, la Enciclopedia de conocimientos fundamentales (2010) refiere que la composición narrativa conforma la narración y se puede entender como la secuencia en que está estructurada o narrada y se ve implícita en los rasgos lingüísticos.

Velocidad.

De acuerdo con Fabiola Gómez y su equipo (2010), en la escritura se hace alusión al ritmo en el cual es realizado el escrito, lo que se relaciona con el procesamiento fonológico que el individuo tiene. Para la medición de la velocidad en la escritura, se emplea la fórmula que evalúa las letras escritas por minuto (Matute et al., 2013).

4. 3 Percepción.

En el tema de Percepción es necesario realizar una distinción entre la sensación y la percepción, dos conceptos que son asociados fácilmente, la sensación por una parte, es definida meramente como la detección de un estímulo externo siendo tomado por los sentidos, la percepción por otro lado, se define como la traducción de todos los datos del exterior que son tomados por la sensación y su codificación de acuerdo con experiencias pasadas, con la cual se crea una construcción de una realidad personal y de esta manera comprender el exterior. Aunque existen diversos tipos de percepciones, la más importante la

más importante debido a que es la principal que rige nuestro diario andar es la percepción visual (Galindo, 2016).

4.3.1 Percepción visual.

Respecto a este tema, Jordi Alberich, David Gómez y Alba Ferrer (2013) mencionan que la percepción visual está constituida por 3 procesos importantes en el proceso de la información, siendo la primera la Foto-Recepción en la cual un haz de luz pasa a través del ojo estimulando los fotorreceptores ubicados en la retina, seguido de la transmisión y el procesamiento de dicho estímulo y traduciéndolo a estímulos eléctricos los cuales llegan hasta el tálamo; como última parte del proceso sería la percepción en la cual toda la información llega al lóbulo occipital que es donde finalmente se encuentran las asociaciones visuales. La percepción incluye tanto a procesos físicos, fisiológicos y neurológicos, lo que resulta en sensaciones y experiencias visuales, pero también procesos cognitivos superiores (Ortiz y Bustamante, 2018).

Utilizamos la vista para poder encontrar objetos o sujetos a nuestro alrededor y de esta manera conocer su ubicación espacial, según nuestra motivación la utilizamos para acercarnos y poseer el objeto o para alejarnos de él (Wade & Swanson, 2013). Por lo que, la percepción implica “entender lo que ve, ha de extraer un significado, recordar y ser capaz de reproducir lo que ha visto” (Lescano, 2013, p.29).

Una de las definiciones más difundidas y utilizadas es la Frostig que dice: “es la capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretar estos estímulos asociándolos con experiencias previas” (Frostig citado en Padrón, 2012, p.68). El grado de maduración del sistema nervioso central y la estimulación que el niño reciba del entorno es lo que más influye para la percepción visual; el sistema nervioso se ve favorecido por una

apropiada estimulación, favoreciendo de esta manera las funciones perceptivas (Padrón, 2012).

En el caso de los niños, la falta de experiencias así como la interacción con el medio que rodea hace que su proceso de información se vea limitado, pero ante la estimulación sensorial y la ejercitación éste va a ir superando cualquier inconveniente en los procesos visoperceptuales, sumado a esto y gracias a la plasticidad cerebral en el caso de una pre-Dislexia, principalmente exponiéndolos a láminas de imágenes detalladas se va fortaleciendo la calidad del procesamiento de la información (Galindo, 2016).

4.3. 2 Sistemas de la percepción.

La percepción ha sido subdividida en tres sistemas: El sistema visoespacial, el sistema de análisis visual y el sistema visomotor o de integración visomotora.

Sistema visoespacial.

Para algunos, el sistema visoespacial se trata de la agenda visoespacial, el cual se deriva de la memoria operativa, es el encargado de mantener temporalmente la información visual y espacial (Flores y Ostrosky-Shejet, 2012). Se utiliza para planificar movimientos y está implicado en la aptitud espacial al igual que en tareas que implican la memoria espacial, como el ajedrez (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005). Se ha propuesto que la agenda visoespacial está constituida por componentes visuales encargados del procesamiento de patrones y de detectar “el qué”, componentes espaciales cuya función es la localización en el espacio y transmite información sobre “el dónde” y probablemente también componentes cinéticos (Arteaga & Pimienta, 2006). Son más demandantes que las verbales, por los procesos menos automatizados y familiares.

El sistema visoespacial es necesario para comprender los conceptos direccionales, lo cual es necesario para organizar y manipular visualmente el espacio, es decir, mover el

cuerpo intencionalmente con relación al espacio y la relación existente entre objetos. A su vez, se divide en tres conceptos (Fanlo, 2016; Ortiz y Bustamante, 2018).

Integración bilateral.

De acuerdo con Ortiz y Bustamante (2018), la integración bilateral es la “habilidad para usar los dos lados del cuerpo en forma simultánea y por separado de una forma consciente, y permite dar el fundamento motor para comprender la diferencia entre los lados derecho e izquierdo del cuerpo” (p. 61).

La lateralidad.

Este concepto es explicado por Rocío Carballar, Pilar Martín-Lobo y A. Matías (2017) quienes postulan que la lateralidad es la preferencia de un lado frente al otro del cuerpo; y que para valorar la lateralidad del cuerpo se requiere de tomar en cuenta el uso preferente de una mano sobre la otra, del ojo, del oído y del pie de la persona. Además, la persona, debe de tener consciencia al identificar entre derecha e izquierda en sí mismo (Ortiz y Bustamante, 2018).

La lateralidad ha sido asociada al aprendizaje, ésta influye en la orientación espaciotemporal, por tanto, a la adquisición de la lectoescritura, como lo son las letras “p” y “q”, “b” y “d”, su identificación y diferenciación. Al presentarse afectaciones en esta área, existen inversiones, rotaciones o sustituciones en la lectoescritura, resultando en dificultades de comprensión y velocidad en la lectura y escritura. Se manifiestan, además, déficits en la motricidad gruesa, mostrando a su vez torpeza motriz, coordinación viso manual (Omaetxebarria, 2016).

La direccionalidad.

Para desarrollar esta habilidad se requiere identificar direcciones hacia la izquierda y hacia la derecha al estar en un espacio exterior, lo que por ende es utilizada para saber reconocer los conceptos direccionales en la orientación espacial de los grafemas (Ortiz, 2018).

Sistema de análisis visual.

Este sistema brinda las bases para la adquisición de estrategias de organización en la lectura que puede ser ejercida al momento de recordar y comprender la información que se obtiene desde de la codificación (Medrado, 2011).

Figura-fondo o discernimiento de figuras.

La figura-fondo es la capacidad que tiene un individuo para mantener y centrar la visión en un objeto sin distraerse del trasfondo que rodea la imagen, es decir que pueda diferenciar que el objeto no es parte del todo sino una entidad individual que ocupa un lugar específico en un espacio. en caso de que se tenga algún problema en esta área, el individuo mostraría dificultad en separar cosas importantes dentro de una imagen visual (Baron, 1997).

Se pueden observar dificultades en este componente sí su escritura es lenta o rápida, presenta deformidades en la letra, se sale del renglón; omite o agrega letras, confunde palabras, tiene errores en la puntuación, relacionándose todo esto con que dirige su atención a otro estímulo. Tiene dificultad o evade dibujar, recortar, trazar, colorear o pintar. Frecuentemente tiene que usar el borrador en sus trabajos, no toma adecuadamente el lápiz o lo rompe. Le cuesta atarse las cintas de los zapatos, constantemente choca con cosas o las tira, se muestra desatento y desorganizado (Ávila y Bermejo, 2018; Lucía, 2012).

Atención visual.

Se considera como el proceso de búsqueda de estímulos que influyen durante el momento del procesamiento de la información. Tiene tres componentes: llamar la atención (habilidad para centrar la atención en los requerimientos de una tarea específica, en el ámbito escolar le

permite al niño involucrarse apropiadamente en la actividad asignada), tomar decisiones (hace referencia al proceso cognitivo de realizar las tareas rápida e inadecuadamente o reflexivamente y resolviendo los problemas lentamente) y mantener la atención (la habilidad para mantener la atención una vez que se ha empezado la tarea) Ortiz y Bustamante, 2018).

Velocidad perceptual.

Según Ortiz y Bustamante (2018), es la “habilidad para realizar tareas de procesamiento visual de una manera rápida, pero con un esfuerzo cognitivo mínimo, es decir que la información visual captada sea procesada rápida y eficazmente” (p.62).

Memoria visual.

Se define como la habilidad del individuo para encontrar estímulos visuales y recordarlos después de un periodo de tiempo sin dificultad, está relacionada a la asociación visual mencionada anteriormente dentro del proceso de la visión (Galindo R., 2016b).

Memoria espacial y memoria visual secuenciada.

Son necesarias para evaluar la atención visual. La memoria es útil para recordar la localización de un objeto. La memoria visual secuenciada, está implicada en el momento de recordar el orden exacto de formas y figuras, o en general de ítems de una secuencia (Merchán y Henao, citados en Medrano, 2011; Fanlo, 2016).

Posición en el espacio.

Otro de los componentes de la percepción es la posición en el espacio, ésta se encarga de ubicar el objeto dentro de eje de coordenadas específicas del sujeto observador, en donde puede ser que lo observado se encuentre rodeando al sujeto en tercera o dos dimensiones (Jiménez, 2014), la posición en el espacio se diferencia de las relaciones espaciales ya que en ésta última es la distancia entre el sujeto el objeto y otros objetos (García, 2016). De acuerdo con Laura Bravo (2004, citado en Ávila y Bermejo, 2008), este componente influye

directamente al momento de leer debido a que no se ha alcanzado la dominancia lateral, percibiendo de forma confusa y distorsionada. Específicamente se puede observar en las siguientes actividades:

a) No ve objetos o símbolos escritos en relación correcta con el mismo. b) Tiene dificultad para comprender palabras como dentro, fuera, arriba, abajo, antes, detrás, izquierda, derecha. c) Percibe letras y números como **b** por **d**, **p** por **q**, **al** por **la**, **sal** por **las**, **6** por **9**, **24** por **42**. d) Se le dificulta distinguir entre izquierda y derecha (Lucía, 2012, p.71).

Constancia de la forma.

Este componente de la percepción se refiere a que un objeto percibido no varía en sus dimensiones, el color o su forma, a pesar de los cambios en la estimulación sensorial; percibimos la realidad en la que se encuentra un objeto y la interacción de este con el sujeto, es decir, que la persona puede identificar una forma u objeto a pesar de los cambios que presenten en diversas características en las que podría variar, ya sea tamaño, direccionalidad, la posición o dirección (Gibson, 1974; Bravo Cópola, 2011).

Las manifestaciones de déficits en esta área se observan por medio de: Letras con tamaños irregulares, uso incorrecto de mayúsculas, así como de confusión de letras que tienen forma similar. No logra identificar palabras que ya conoce si estas están escritas en otro color, estilo o impresión, errores en la direccionalidad al momento de escribir, también, al momento de escribir mezcla dos tipos de grafías (Ávila y Bermejo, 2018; Lucía, 2012).

Relaciones espaciales.

Esta habilidad se define como la capacidad de la persona orientarse en el espacio y poder percibir la posición de dos o más objetos en relación consigo mismo o con la posición relativa

de los objetos, como lo pueden ser las figuras que se encuentran al revés o que han sido rotadas. (Lucía, 2012).

Los problemas en las relaciones espaciales se ven manifiestas en dificultades como: Copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos del pizarrón. No consigue leer mapas; mala ortografía, inversión de números. Tiene dificultades al decir la hora o leer el calendario. Tiene confusión en la comprensión de palabras relacionadas con la posición, tales como debajo, adelante, enfrente (Ávila y Bermejo, 2018; Lucía, 2012).

Cierre visual.

Dentro de la percepción visual, uno de los elementos más estudiados es el cierre visual. Este componente es la habilidad que tiene un individuo para al ser mostrada una figura incompleta o un pequeño fragmento, completarla y darle sentido (Jadue y Figueroa, 2017).

Sistema visomotor o de integración visomotora:

Hace referencia a la habilidad general que permite la coordinación de destrezas de procesamiento visual con destrezas motoras. Uno de los componentes de la integración visual-motora es la habilidad para integrar la percepción de la forma con el sistema motor fino para reproducir patrones visuales complejos (Beery y Beery, 2006), es decir que estas dos habilidades se fusionen y puedan trabajar conjuntamente para lograr resultados positivos en la reproducción de patrones. Se requiere de destrezas básicas para reproducir formas complejas como son: la percepción visual de la forma, que ya se desarrolló anteriormente, (por lo cual no se va a volver a mencionar en esta sección), la coordinación motora de los ojos, la coordinación motora fina y la integración de los sistemas visual y motor (Ortiz y Bustamante).

Coordinación motora de los ojos.

A través de esta habilidad se logra coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o partes de este (Padrón, 2012). Se habla de partes del cuerpo y no únicamente de ojo mano, porque hay también coordinación entre los ojos y el pie, relacionado con habilidades psicomotrices del equilibrio con la orientación espacial, la lateralidad y direccionalidad (Ávila y Bermejo, 2018; Barrios y Gómez, 2018). Cuando hay problemas en esta área, se manifiestan dificultades en las reacciones manuales, motrices o corporales al momento de responder al estímulo visual, más específicamente en actividades como amarrarse las cintas de los zapatos, colorear, tejer, torpeza, no pueden manejar adecuadamente artículos escolares como tijeras, el compás; su escritura es ilegible, confusa, mal trazada, con poca organización (Ávila y Bermejo, 2018). Por ello se concluye que esta habilidad es de importante relevancia al momento de la escritura, de ahí su necesidad de ser desarrollada.

Coordinación motora fina.

En referencia a Ortiz y Bustamante (2018), “la coordinación motora fina, es la habilidad para manipular objetos pequeños, por ejemplo: lápices, bolígrafos, etc.” (p.62).

Integración de los sistemas visual y motor.

“Esta habilidad depende de la habilidad para coordinar la percepción interna del espacio con el sistema motor fino para, por ejemplo, copiar letras y números” (Ortiz y Bustamante, 2018. 62).

4. 3. 3 Percepción visual y la Dislexia.

En el 2019 Watthanaree Ammawat y sus colaboradores encontraron que la percepción visual está fuertemente relacionada con el nombramiento de las palabras y que ésta a su vez facilita que los niños aprendan a leer debido al constructo organizado previamente a sus esquemas mentales. Sumando a lo anterior, en el 2014, Cox encontró que, si se posee un alto déficit en la percepción visual, se podría tener un indicador de presentar Dislexia ya que justo en zonas

cognitivas relacionadas con el reconocimiento es donde se presentan los problemas principales, es decir, no significa que el individuo tiene problemas en observar un objeto o persona, sino más bien en reconocer o darle sentido a lo que están observando.

De igual manera, se han encontrado similitudes en estudios como el anterior ya que encontraron que en personas con Dislexia los problemas visuales de alto nivel perceptivo están asociados con la dificultad para distinguir caras o palabras, aunque ya hubieran tenido contacto previamente (Sigurdardottir et al.,2018)

4.4 Dislexia.

4. 4. 1 Definiciones.

Definición perspectiva general.

De acuerdo con la Federación Mundial de Neurología en 1968 (citado por Tamayo, 2017), las personas con Dislexia manifiestan un déficit para el aprendizaje de la lectura aun cuando hayan recibido una educación normal, tengan una inteligencia normal y formen parte de un estatus sociocultural adecuado; por lo que este trastorno se derivaría de déficits cognitivos básicos con base constitucional. Además, que no se debe a falta de motivación, cuestiones emocionales o problemas de conducta, cabe resaltar que cuando se presentan surgen como resultado y no como causa, de igual forma tampoco es atribuible a cuestiones económicas (Oñate, 2018).

Definición de la Asociación Internacional de Dislexia (IDA).

La Dislexia, es una dificultad específica del aprendizaje, con origen neurológico, caracterizado por dificultad en la fluidez y precisión para reconocer palabras, así como para la decodificación y deletreo; señalando hacia un componente fonológico del lenguaje (Tamayo, 2017).

Definición Internacional de Enfermedades-10 (CIE-10).

Pertenece a los Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, dentro del “trastorno específico de la lectura”: afecta significativamente la capacidad de leer, que no puede ser explicado por el nivel intelectual, problema de agudez visual o escolarización inadecuada (Organización Mundial de la Salud, 2000).

Definición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-5 (DSM-5, por sus siglas en inglés).

A. Es incluido dentro del DSM-5, en el año 2014, como un Trastorno específico del aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, durante al menos 6 meses, aunque se realicen intervenciones para estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
3. Dificultades ortográficas (p., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades con la expresión escrita (p., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara).
5. Los aspectos 5 y 6 no serán tomados en cuenta para este diseño, puesto que se relacionan con la dificultad matemática.

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

individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en edad escolar, pero pueden o no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha irremplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades del aprendizaje no podrían ser explicadas mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas (APA, 2014, pp. 66-67).

Para su diagnóstico deben de haberse completado los cuatro criterios, de acuerdo con la historia clínica de la persona (desarrollo, médica, familiar y educativa), además de informes educativos y evaluación psicoeducativa.

Nota de codificación: Si se encuentran más de un área afectada, se codifica individualmente con las siguientes especificaciones (sin tomar en cuenta las dificultades matemáticas):

315.00 (F81.0) Con dificultades en la lectura: Precisión en la lectura de palabras; velocidad o fluidez de la lectura; comprensión de la lectura.

315.00 (F81.0) Con dificultades en la escritura: Corrección ortográfica; corrección gramatical y de puntuación; claridad u organización de la expresión escrita.

Nivel de Gravedad.

Leve: La persona es capaz de compensarla bien o al recibir servicios de apoyo, por lo que puede funcionar bien durante la edad escolar (APA, 2014).

Moderada: Existen mayores dificultades en las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas, por lo que requiere de períodos de enseñanza más especializados e intensos debido a lo cual el niño tiene pocas posibilidades de llegar a ser competente. También podría necesitar

adaptaciones o servicios de apoyo dentro de la escuela en parte del horario escolar, del trabajo o casa para hacer las cosas de forma eficaz y correcta (APA, 2014).

Grave: Se ven afectadas diversas áreas académicas, por lo que, si no se necesita períodos constantes, individualizados e intensos y especializada gran parte de la edad escolar, de lo contrario la persona tiene pocas posibilidades de poder lograr un aprendizaje. Aun con diferentes métodos para su adaptación, servicios adecuados para su hogar, la escuela o el trabajo, puede no llegar a ser capaz de ser eficiente en sus labores (APA, 2014).

4.4.2 Caracterización o signos.

De acuerdo con Iluminada Sánchez-Domenech (2008), la Dislexia afecta más allá de la lectura y la escritura, por tanto, se puede observar en otras actividades de la persona que afectan su vida diaria. Algunas de ellas se observan desde que se comience la lectoescritura, como las siguientes:

Dentro de la educación física, se evalúan primeramente el equilibrio, relacionado con la información vestibular sobre la posición de los brazos, ojos y la cabeza; y, los juegos de pelota, debido a la motricidad gruesa y fina: movimientos de alcance y agarre.

En conceptos temporales: Se le dificultan los conceptos de mañana-tarde, merienda-cena, ayer, mañana, anteayer, entre otros. Leer las horas del reloj. No consigue realizar una tarea asignada en un tiempo específico. Tareas relacionadas con la orientación y memoria espacial: No pueden organizarse, olvidan el lugar donde han puesto objetos, no calculan de manera adecuada el espacio disponible.

Actividades que implican equilibrio, coordinación psicomotriz, propiocepción, lateralidad: No logran atarse los cordones de los tenis, abotonarse la ropa, o bajar escaleras corriendo. No sabe andar en bicicleta, tiene dificultades al agarrar o aventar la pelota, se le dificulta seguir el ritmo de las canciones. En la atención y búsqueda visual: Tiene dificultad

para copiar dibujos, patrones, números o letras de estímulos dados, se le dificulta localizar información en el pizarrón.

En la memoria secuencial: No logra relatar una serie de hechos bajo una secuencia temporal lógica. Manifiesta dificultad para aprenderse el abecedario, estaciones, días de la semana, meses, tablas de multiplicar, números telefónicos. Respecto a la asociación estímulo visual con el nombre o sonido: No logra seguir una serie de instrucciones. Tiene dificultad para reconocer y asociar nombres de colores, formas, letras, notas musicales o números. Se le dificulta reconocer caras de sus compañeros o familiares en fotos.

De igual manera, Sánchez-Domenech (2018), explica que se pueden seguir observando en la etapa correspondiente a la educación primaria, en la que ya habiendo iniciado su proceso lectoescritor se pueden observar otras características:

Búsqueda visual: Tiene dificultad al buscar palabras en el diccionario. Se requiere la asociación grafema-fonema, que puede ya estar adquirida, y la memoria de trabajo, para retener el lugar espacial que tiene cada letra en la palabra que se busca, así como la percepción del lugar de cada letra en las palabras del diccionario.

En la escritura se manifiesta a través de: Observar el cuaderno de trabajo, es desordenado, el tamaño de las letras es irregular, hay espacios desperdiciados o sobrecargados, lo que se relaciona con la orientación espacial (saber distribuir el espacio adecuadamente). Al escribir tiene números y letras hechas en espejo, omite cierta letra o grafía, sílabas, palabras largas con sílabas compuestas. Tanto en la lectura como en la escritura, cambia ciertas con semejante morfología o fonética; tiende a desarrollar una escritura vacilante e irregular Al redactar: No logra darles un orden a sus ideas bajo una secuencia lógica temporal. (Barba, Suárez, Jomarrón, Navas, 2019; Sánchez-Domenech, 2018).

Las manifestaciones en la lectura y la escritura se pueden agrupar en los siguientes errores de acuerdo con Paula Cartagena y Mercedes Muñetón (2016):

- Sustitución: Cambio de un grafema por otro, en la que, dentro de la palabra, el sonido no concuerda con la imagen fonética de palabra inicial. Ejemplo “Ja”, “Ja”, Ga”.
- Omisión: Eliminación de un grafema en la palabra.
- Rotación: La letra correcta se sustituye por otra que se obtiene al girar o rotar la letra en el papel, normalmente se presenta en las letras “, d, b, p, d”.
- Adición: En este indicador se le agrega un grafema a la palabra.
- Inversión: Se intercambia el orden de grafemas que pertenece a la palabra, como: “naranja por nanjara”.
- Fragmentación: Al separar los componentes de la palabra, en sílabas o grafemas: cel-ul-ar.
- Cambios consonánticos: Se sustituyen grafemas por similitud fonemática: Jelatina por gelatina.

Otros de los signos que se pueden observar, son aportados por Marlen Izaguirre (2012): Problemas de lateralización. Dificultad para conocer su esquema corporal. Dificultades para reconocer izquierda y derechas. Tensión psicológica en el niño. Dificultad para iniciar el proceso escrito. Mala coordinación de movimientos. Sudoración de las palmas. Variación en la forma de sujetar el lápiz. Rechazo hacia la escritura.

Signos relacionados con la postura: Cargarse sobre la mesa, agarrarse a la silla, hoja centrada, zoom ocular (requiere acercarse mucho a la hoja a los ojos), hoja girada a la derecha, apuntamiento cefálico; brazo engarfiado, mutilación o distorsión de letras (disgrafías figurales). Así como hoja súper girada a la izquierda y letras con trazos circulares o elípticos (Izaguirre, 2012).

Relacionados con la prensión: Toma el lápiz de forma inadecuada, pulgar sobre el índice, el pulgar, 2, 3 o 4 dedos. Lápiz entre el dedo índice y mayor. Presión sobre la punta del lápiz. Letra temblorosa, pequeña y rígida. Descendiente, ascendente o serpenteante (Izaguirre, 2012).

En matemáticas: Dificultad para comprender los conceptos matemáticos; colocación inadecuada de los números, olvidar multiplicar uno de los multiplicadores debido a la dificultad para seguir una secuencia. De igual manera, en las sumas, restas y divisiones, la dificultad de la secuencia está en los pasos a realizar además de la direccionalidad (Sánchez-Domenech, 2018).

Música: No logra identificar la nota en el pentagrama, lo que requiere de búsqueda visual y situación espacial, la coordinación visomotora para realizarla y la misma música es una secuencia de notas. En geografía, tiene dificultad para localizar mapas, montañas o ríos por la orientación y memoria visoespacial requerida (Sánchez-Domenech, 2018).

4. 4. 3 Comorbilidad.

Trastornos asociados.

Es común que los niños con Dislexia presentan, además, trastornos de hiperactividad, problemas de atención o impulsividad (Martínez, Henao, López y Gómez, 2009; Manzano-León, Aguilera-Ruiz, Lozano-Segura, Casiano, & Aguilar-Parra, 2017); Mar Cardona y Vilma Varela (2017) también refieren comorbilidad de la Dislexia con el autismo.

Asimismo, la Dislexia se puede presentar en comorbilidad con otros trastornos como la “disortografía (...), disgrafía, discalculia y problemas psicoafectivos como una baja autoestima, ansiedad, trastornos de la conducta, etc.”, así como depresión, dentro de estos trastornos destaca especialmente la ansiedad (Zupardo, Rodríguez y Serrano, 2017, p.362).

Problemas emocionales.

Dentro de la Dislexia se encuentran problemas asociados, que si bien su gravedad no llega a ser un trastorno sí están presentes y llegan a afectar al niño, estos problemas conductuales y emocionales se manifiestan como “inestabilidad, indisciplina, resistencia, actitudes pasivas o agresivas, rechazo escolar” (Zupardo et al., 2017, p.362), además señalan sentimientos de frustración, inseguridad, tendencia al aislamiento y sentimientos de inferioridad, afectando a su desarrollo de personalidad, ajuste social, su autoestima y autoconcepto.

Otro aspecto importante por considerar son las conductas de evitación y poco interés a cualquier situación que tenga que ver con la lectoescritura, lo que resulta en que estos niños lleguen a ser considerados como flojos o vagos, especialmente cuando no hay un diagnóstico adecuado; sumado a lo anterior se encuentra el rechazo por parte del grupo y la competencia social, debido a una escasa interacción y cooperación social, falta de competencias comunicativas, insuficientes habilidades para la resolución de problemas y la falta de empatía (Oñate, 2018).

4. 4. 4 Etiología.

Tamayo, (2017), clasifica las principales causas en tres tipos de estudios, biológicos, cognitivos y comportamentales. Dentro de los estudios biológicos las causas serían atribuidas a déficits cerebrales, estructura y funcionamiento; así como el componente genético. En los estudios comportamentales no se busca encontrar una causa específica, sino que se centran en la disminución de los errores realizados. A continuación se desarrollan los supuestos de los estudios biológicos y cognitivos.

Origen biológico.

Teoría Genética.

En actuales estudios se ha encontrado diversos genes asociados a la probabilidad de que se presente Dislexia, de manera fuerte en los cromosomas 1p, 2p, 6p, 15p, y 18p, y de forma menos fuerte 6q, 3p, 11p, y Xq; Sin embargo, no se debe solamente a un factor genético, sino multifactorial, por lo que se encuentra conectado con procesos madurativos cerebrales (Dansilio, 2009). De la misma forma, se señala que la probabilidad de padecer Dislexia es ocho veces mayor si uno de los padres presenta también Dislexia (Marchena et al., 2015).

Déficits cerebrales o neurobiológicos.

Entre las asociaciones que se hacen es la falta de dominio de uno de los hemisferios, en especial del hemisferio izquierdo, lo cual se relaciona principalmente con habilidades lingüísticas, poco procesamiento fonológico, mayor activación en áreas relacionadas con la memoria de trabajo y de habilidades auditivas.

Algunas investigaciones han observado que, en casos de Dislexia, el cerebelo se relaciona en gran manera con las áreas frontales, lo que incluye las habilidades lingüísticas (propias de Broca). De igual forma, se ha encontrado que hay alteraciones del sistema magnocelular en el núcleo geniculado lateral del tálamo (Marchena et al., 2015).

Teorías cognitivas.

Entre estas teorías se encuentran las teorías del déficit visual y el déficit neurológico, así como el déficit en el procesamiento temporal y déficit específico del habla.

Déficit visual.

Dentro de los déficits visuales, la principal causa se debe a un déficit en el procesamiento visual (percepción, memoria, sistema oculomotor), otra de las causas se encuentra un déficit en la transferencia de la información sensorial desde los ojos hasta las áreas primarias de procesamiento visual en el córtex (Tamayo, 2017).

Otro autor que aporta más información es Sánchez-Doménech (2018). Este autor explica que el circuito occipital-parietal, el cual forma parte de los circuitos de la vía dorsal se encarga de transformar “las representaciones visuales en referencias a las partes del cuerpo y el ojo, lo que explica la descoordinación visomotora observada en los niños con este trastorno” (p. 139). Esta área le brinda al cuerpo información de aspectos geocéntricos de la visión, entre las que están la iniciación y el control de los movimientos sacádicos, los cuales se convierten en decisivos para la orientación y memoria de trabajo espacial.

Los déficits espaciotemporales y orientación espacial, tanto auditivos como visuales, afectan no solo a la inversión de letras, sustitución de letras en palabras y también de palabras que están dentro de las oraciones, si no a todas las actividades relacionadas con la orientación del espacio peripersonal. Al haber déficits en este último, también se ven afectados la lateralidad, la direccionalidad y el mismo eje corporal, lo que lleva a problemas con la coordinación visomotora Sánchez-Doménech (2018). Hasta hace algunos años la habilidad del procesamiento visomotor en la Dislexia era poco estudiada, pero han ido apareciendo investigaciones relacionadas con el control postural, el equilibrio, la propiocepción y el efecto sobre personas con Dislexia (De Freitas, Pedão & Barela, 2014; (Quercia, et al., 2005).

Déficit fonológico y auditivo.

Conciencia fonológica: Se explica por déficit en la manipulación de información fonológica, por lo que no se tiene una correcta relación grafema-fonema; manifestándose en deficiencias en actividades de memoria a corto plazo y de conciencia fonológica (Gutiérrez y Díez, 2018), siendo relacionados con anomalías en el córtex posterior del lóbulo temporal izquierdo, el giro supramarginal del córtex parietal y córtex frontal inferior (Dansilio, 2009; (Bordoy C., 2015).

De la misma manera, Tamayo, (2017) explica que, en el procesamiento perceptivo auditivo, se encuentra un déficit en el procesamiento temporal, que se observa en el procesamiento fonológico, ya que se altera la percepción de los estímulos auditivos de transición rápida o corta duración; en el déficit específico del habla, se debe a un fallo en el sistema lingüístico para la discriminación de las representaciones fonológicas de los fonemas.

Otras teorías.

Teoría de la psicolingüística: Otra de las causas de la Dislexia, se explica por un déficit lingüístico, ya que cuando la tarea no pide una ejecución verbal de la información visual, no se presentaban problemas (Tamayo, 2017). Otros teóricos apuntan a que se presentan problemas en el aprendizaje verbal, que pueden ser observados en los correlatos verbales, manifestando dificultades en el aprendizaje visual-verbal, en el momento de la abstracción y generalización de la información verbal (Bernardo y Errasti, 1993).

Teorías conductuales: La Dislexia es una conducta que se rige bajo los mismos procesos de aprendizaje que otras conductas más simples. En la lectura, la conducta de leer se debe a los estímulos escritos, que deben de ser reforzados diferencialmente, centrándose en los antecedentes y las consecuencias (Bernardo y Errasti, 1993).

Teoría encaja todo o integradora: Déficit cerebral multifocal, con origen en las células magnocelulares de células M en el núcleo geniculado lateral y medio del tálamo y otras áreas (Pernet, Dufor & Démonet, 2011).

4. 4. 5 Tipos de Dislexia.

Dislexia adquirida.

Este tipo de dislexia se le denomina a la presentada por personas que, teniendo ya la capacidad de lectoescritura, la pierden debido a una lesión cerebral, como lo puede ser un

accidente cerebrovascular, aunque algunos autores definen a esta como un síntoma secundario a la afasia (Quiroga, 2015).

Dislexia del desarrollo o evolutiva.

Este tipo de Dislexia es denominada así cuando hay una dificultad para reconocer palabras, caracterizándose por incapacidad para la lectura fluida y sin esfuerzo (Marchena et al., 2015).

Dislexia fonológica.

Se manifiestan dificultades al momento del proceso del grafema-fonema, optando por la ruta lexical, puede leer palabras que ya conoce, pero si tener dificultades al leer pseudopalabras y palabras desconocidas (Tamayo, 2017).

Dislexia superficial.

La ruta que suelen utilizar es la fonológica, se manifiesta incapacidad para reconocer la palabra como un todo, guiándose por el sonido de la palabra y no por la ortografía, cometiendo errores de precisión ante los homófonos (Tamayo, 2017).

4. 4. 6 Intervenciones sobre dislexia realizadas.

A continuación, en la tabla 1 se enlistan algunas de las investigaciones realizadas para el tratamiento de la Dislexia:

Tabla 1. Síntesis de los programas de intervención en Dislexia.

Ámbitos de intervención	Resultados
Intervención multisensorial.	Mejora en habilidades fonológicas y prosódicas en los grupos experimentales (Outon y Abal, 2013).
Intervención en fluidez lectora mediante lectura ortográfica, comprensiva y prosódica.	Mejora de exactitud lectora, velocidad y eficiencia lectora (Calvo et al., 2014).
Formación asistida por ordenador. Precisión de la lectura y la velocidad de lectura.	Mejora en la velocidad de lectura de pseudo palabras cortas y largas; en palabras largas de alta frecuencia. Mejora en la precisión de lectura del texto,

	especialmente del tiempo (Bonacina, Cance, Kazi, Lorusso y Antonietti, 2015).
Lecciones multimedia: Retención y Transferir habilidades para texto escrito, audio y combinado.	No hubo efectos significativos en ambas, una semana después, recordaba menos información. Además, necesitaron mayor tiempo para el desarrollo del aprendizaje que los niños sin Dislexia y el texto fue más demandante en tiempo que el audio (Knoop, Segers & Verhoevene, 2018).
Concienciación fonológica, fono articulación y habilidades visopraxicas espaciales.	Mejoría en su capacidad para leer y escribir oraciones con sentido, manteniendo sus dificultades iniciales para abordar textos amplios: lentitud y lectura silábica (Escotto, Alejandro, 2014).
Intervención psicomotriz y otra conductual (específicamente lectora)	Mejoría en su capacidad de leer, reduciendo su nivel de error de una forma considerable, mejor fluidez y comprensión lectora (Gutiérrez, Inmaculada y Pérez, Marino, 1993).
Intervención Psicopedagógica: Programa de estimulación de la conciencia fonológica.	Efectos positivos en el desarrollo de la conciencia fonológica como en la memoria de trabajo verbal en el grupo experimental (Bizama et al., 2013).
Intervención temprana, explícita y programa de la lengua escrita.	Mejoría en lectura y escritura si se enseña desde edades tempranas y reciben una enseñanza adecuada (González, Martín y Delgado, 2011).
Estudiantes de 6to de primaria a 4to de secundaria	Siendo un proyecto de investigación se ha demostrado que es una alternativa adecuada para el tratamiento de la dislexia (Jiménez y Rojas, 2008).

4. 5. Psicomotricidad.

Se ha encontrado que trastornos como la Dislexia, la disgrafía o la disortografía se pueden relacionar por alteraciones en la psicomotricidad; problemas en los que al trabajar correctamente la psicomotricidad pueden ser evitados y superados. Dentro de la Dislexia, se pueden encontrar algunas manifestaciones relacionados con la psicomotricidad tales como inmadurez psicomotriz, movimientos torpes, dificultades en el ritmo y en el equilibrio; mala lateralización, deficiencias en el esquema corporal o desorientación espacio temporal (Ruiz, A., 2010), estos signos normalmente se manifiestan combinados, por lo que los niños pueden

aparentar tener un estado general de torpeza al realizar muchos movimientos (González y Rincón, 2016). Un aspecto relevante de la psicomotricidad fuera de los trastornos del aprendizaje está en que “se centra esencialmente en el aprendizaje a través del movimiento, el cual engloba no solo el aspecto motor sino también el aspecto cognitivo, afectivo y relacional tomando al niño como una total” (Chuva, 2016, p.20).

La psicomotricidad estudia las relaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal, considerando a la persona como un ser independiente y a la vez dentro del medio en el que se desenvuelve, se entiende además como una gradual adquisición de destrezas funcionales que inician desde la concepción del niño y que continúa desarrollándose neurológicamente conforme evolucione el sistema nervioso central, como el control postural, autonomía en el desplazamiento, comunicación, lenguaje verbal e interacción social (Guerreron, 2014; Jaimes, 2018). Esta, puede ser entendida desde distintos enfoques, educativo, reeducativo o terapéutico (Mendiras, 2008).

La psicomotricidad en el enfoque educativo se dirige al desarrollo armónico del individuo, o cuando se enfoca a los niños que cursan la escuela o el preescolar. En la psicomotricidad reeducativa busca eliminar, disminuir o corregir los hábitos que afectan el desarrollo psicomotor, escolar o social del individuo; se busca que el alumno logre su máximo desarrollo, habilidades, autonomía y comunicación. Respecto a la terapia psicomotriz, tiene como objetivo a las personas que tienen alguna discapacidad (incluidos los trastornos de personalidad en los que manifiestan problemas relacionados con la motricidad, como los niños con TDAH), reestableciendo o manteniendo sus capacidades y que logre adaptarse mejor al entorno en el que se desenvuelve (Jaimes, 2018; Heron-Flores, Gil-Madrona y Sáenz-Sánchez, 2018; Pacheco, 2015).

Existen diversas teorías sobre la psicomotricidad, siendo la más conocida la de Piaget, con sus estadios del desarrollo: sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor-Rivadeneira, 2016). Henry Wallon, quien propone también otros estadios: impulsivo, emocional, sensoriomotor y proyectivo, psicoanalítico, categorial y de la adolescencia (Benítez y Cuadros, 2005). Ajuriaguerra con tres etapas del desarrollo motor infantil: etapa del cuerpo vivido, etapa de discriminación perceptiva y etapa del cuerpo representado (De Quirós, 2012). La teoría de la psicocinética de Le Boulch con dos estadios: sensorio motriz y cognitivo; y también se encuentran las propuestas de Vigotsky, de Brunner, de Kephart o Guilford, quienes no definen etapas o estadios (Jerez, 2017).

Otra de las teorías de psicomotricidad es ofrecida por V. Da Fonseca, quien considera que es necesario un correcto desarrollo psicomotriz para acceder a los procesos superiores del pensamiento. Propone además tres etapas de la motricidad: 1. Inteligencia neuromotora. En ella el niño realiza actividades de locomoción, aprehensión y suspensión (rodar, gatear, andar, correr, saltar, balancearse, escalar, atar, botar). 2. Inteligencia perceptivo motriz. Se desarrolla la noción del cuerpo, la lateralidad, orientación en el espacio y tiempo. 3. Inteligencia psicomotriz. En la que, gracias a las etapas iniciales, se da pauta para el desarrollo del lenguaje, lo motor, cognitivo y emocional (Ferrándiz, 1999).

4.5.1. Desarrollo psicomotriz.

El desarrollo psicomotriz describe el conjunto de cambios en las destrezas motoras que el infante alcanza, gracias a la maduración y expresión del sistema nervioso central, sumado a la forma en que se relaciona con el ambiente en el que se desenvuelve; gracias a lo cual lo que en un inicio eran reflejos pasan a ser movimientos controlados voluntariamente, tanto movimientos gruesos como finos en todo el cuerpo (Jerez, 2017).

El objetivo del desarrollo psicomotriz es que el cuerpo de la persona logre el control del propio cuerpo, alcance lo más que pueda sus posibilidades de movimiento y expresión. Este, sigue una marcada secuencia, por lo que es la manifestación externa del sistema nervioso central, surgida como resultado de aspectos genéticos, nivel madurativo y estimulación dada por el medio en el momento adecuado (Jaimes, 2018). Fase de automatismo: comprende las acciones reflejas durante los primeros meses de vida. Fase receptiva: a través de la observación y del refinamiento de los sentidos puede comenzar a tener movimientos voluntarios. Fase de experimentación y adquisición de conocimientos: adquiere conocimientos por medio de los movimientos motrices, desde el inicio de su vida y a lo largo de ella (Hernández, O., 2013).

Dentro del desarrollo psicomotor se encuentran ciertas características específicas. La primera de ella es que sigue dos leyes: tienen una dirección céfalo-caudal y próximo-distal. Se tiene una diferenciación progresiva, se presentan respuestas globales a actos puntuales individuales. Los reflejos primitivos son antecedentes para los movimientos voluntarios y es necesario que desaparezcan para sean desarrollados y para que se logren las reacciones de equilibrio. Por último, el tono muscular del recién nacido tiene primeramente un predominio flexor y después equilibrio flexo-extensor (Jerez, 2017).

La ley cefalocaudal refiere que las organizaciones de las respuestas motrices son realizadas desde la cabeza hacia los pies, es decir, llevan un orden descendente, el niño logra controlar en primer orden los movimientos del cuerpo que están más próximas a la cabeza y luego las que están más lejos: cabeza, cuello, tronco, para después controlar los brazos y piernas. Por otro lado, la ley próximo distal, dice que la organización de las respuestas motrices es hecha desde la parte más próxima al eje del cuerpo o línea media, hasta la parte más extensa (Jerez, 2017). En este sentido, Idaly Jaimes (2018) refiere que para que el niño

logre alcanzar los movimientos finos tiene que haber obtenido el control de los movimientos de la parte superior de su cuerpo y de las extremidades inferiores, así como el movimiento de los hombros.

Etapas del desarrollo psicomotor.

El estudio del desarrollo del movimiento humano puede ser estudiado desde que se encuentra en el vientre materno, que como ya se ha mencionado, lleva una secuencia que puede ser descrita de acuerdo con las edades en que consiguen conductas motoras comunes, Isabel Ferrándiz (1999) las desglosa en cuatro: motricidad prenatal, motricidad posnatal, motricidad gruesa y motricidad fina.

Motricidad prenatal: Comprende desde que el bebé es concebido hasta que nace. Es resumido en tres características principales. 1. En un primer momento, cambia de movimientos lentos y cortos a movimientos rápidos, violentos y mejor coordinados. 2. En un inicio, la reactividad del feto tiene efectos de masa y baja diferenciación que luego pasa a ser mejor diferenciada y delimitada. 3. Antes que las reacciones homolaterales se dan las contralaterales; por ello, los movimientos de aproximación son después de los de evitación (Ajuriaguerra, 1978, p. 137 citado por Ferrándiz, 1999).

Motricidad posnatal: Esta se divide en tres. Comportamientos no reflejos: movimientos espontáneos que no controla, de búsqueda, orientación, exploración del cuerpo. Comportamientos reflejos: se considera el mecanismo reflejo de las reacciones posturales, las cuales le dan el control de la cabeza en el espacio, se da de manera automática y en adaptación a las necesidades del momento. Las respuestas involuntarias son los reflejos, mismos que deben desaparecer con el tiempo. Evolución del tono: las adquisiciones motoras automáticas son reforzadas, la madurez surge en un sentido caudo-cefálico (al revés de las

adquisiciones motoras que se dan en un sentido cefalocaudal). El tono es la base para el movimiento (Ferrándiz, 1999).

Motricidad Gruesa: Implica los movimientos de las extremidades superiores e inferiores. Aunque durante los primeros meses la motricidad se caracteriza por ser refleja, aparecen también comportamientos que le ayudan al niño a lograr la marcha. Para lograr el desarrollo postural se sigue esta secuencia: mantenimiento de la cabeza, posición sentada, posición erguida y marcha, que a los 18 meses es segura, aunque no controla su velocidad (Ferrándiz, 1999; Toasa, 2015).

Motricidad fina: Involucra los movimientos de las movimientos finos y precisos, por ejemplo, la pinza. El elemento más relevante dentro de la motricidad fina es la prensión. Inicialmente la visión sigue a la mano para luego dominarla, después se pasa a la visión del objeto, agitación, enseguida la prensión palmar, radio palmar y finalmente, en pinza. En general, la motricidad fina progresa significativamente entre los 4 y 6 años en las acciones simples y de los 6 a 12 años, en acciones más complejas (Ferrándiz, 1999; Toasa, 2015).

Es importante elaborar un programa psicomotor para el tratamiento de la Dislexia ya que se ha encontrado que estimular el desarrollo motor beneficia el aprendizaje de la lectura. De acuerdo con Carballar y su equipo (2017), actividades como el gateo, la marcha o la carrera son movimientos de desplazamiento en el espacio que ayudan tanto al movimiento motor, movimiento ocular, coordinación visomotriz; siendo el comienzo de las habilidades necesarias para poder realizar los movimientos sacádicos, de motricidad fina de manos y brazos, así como del sistema muscular para mantener la postura requerida para la lectura y la escritura. Además de que se relacionan con las habilidades perceptivo motrices, organización del espacio y tiempo. Actividades que promuevan la lateralidad también se asocian con el aprendizaje y dominio de la competencia lectora.

Respecto a la escritura, en el 2010, se llevó a cabo una investigación por Oliver Astoquilca en la que se concluye que hay una relación significativa entre ésta y la escritura, específicamente en la velocidad y la calidad de la copia. Coincidiendo con el estudio hecho por Marilyn Díaz (2018) en el que se confirmó la relación entre la psicomotricidad y sus componentes, la coordinación motriz, el esquema corporal y la percepción con la lectoescritura. Misma conclusión a la que llegaron María Charpentier y Pamela Galaz (2019) a través de su propuesta de intervención psicomotriz para la adquisición de la lectoescritura. Por mencionar solo algunas de las investigaciones recientes en las que se muestra efectos favorables tras realizar programas psicomotores debido a que favorecen el desarrollo de la lectoescritura.

4.5.2. Taxonomía de Bloom.

La taxonomía de Bloom incluye tres dominios o dimensiones del aprendizaje. El dominio cognitivo se relaciona al procesamiento de la información, generar conocimiento y a las habilidades mentales. En el dominio afectivo, se asocian las actitudes, sentimientos y a las habilidades emocionales. Respecto al dominio psicomotor, a las acciones manuales o físicas, así como a las habilidades manipulativas (Caeiro, 2019). Siendo especialmente este último el interés para este estudio, sin embargo, no fue Bloom quien específicamente definió algún tipo de nivel para los aprendizajes psicomotores. En la Tabla 2 se toma un fragmento de la tabla realizada por María Moreno (2002):

Tabla 2. Tabla del aprendizaje psicomotor.		
Nivel.	Definición.	Muestra de verbos.
Imitación.	Dar un primer paso en la ejecución de un acto motor. Reproduce las conductas realizadas por un modelo.	Imitar gestos. Imitar sonidos. Repetir movimientos. Reproducir trazos.

	No hay ni dominio ni originalidad.	
Manipulación.	Realiza la acción por sí mismo, sin imitación.	Mover diferentes partes del cuerpo. Manipular herramientas. Seguir la secuencia de un proceso establecido. Tararear una tonada. Confeccionar. Elaborar. Construir. Bosquejar. Diseñar. Armar. Desarmar. Manejar bibliografía. Escribir. Leer en voz alta.
Precisión.	Realiza varias actividades y con mayor calidad.	Realizar movimientos sincronizados. Gesticular según indicaciones. Manejar u operar herramientas o maquinaria con destreza. Elaborar materiales conforme a lo especificado. Producir sonidos rítmicos. Entonar cantos sencillos.
Control.	Realiza varios movimientos enlazados, con control, con precisión e incluso puede rectificarlos.	Coordinar los movimientos al: correr, danzar, dramatizar, manejar herramientas, operar maquinaria, saltar o tocar un instrumento musical. Coordinar las acciones de: un equipo de trabajo, un equipo deportivo, un coro. Corregir movimientos. Rectificar acciones.
Automatización.	La ejecución de un acto motriz con complejidad se ha convertido en habilidad del alumno.	Actuar con naturalidad y soltura al: cantar, danzar, declamar, dramatizar. Hacer gimnasia o deportes. Leer en voz alta. Manejar herramientas. Operar maquinaria. Realizar trazos o modelar. Utilizar instrumentos.
Creatividad.	El alumno puede manifestar su originalidad e iniciativa propia.	Crear nuevas melodías con instrumentos musicales. Diseñar herramientas o maquinaria. Idear coreografía original. Idear nuevos procesos. Idear y manejar nuevas técnicas pictóricas. Improvisar actuaciones. Inventar nuevos pasos. Solucionar problemas.

5. Método/Procedimiento.

5.1 Descripción del caso a detalle.

5.1.1 Escenario.

El niño forma parte de un grupo de infantes que acuden al Centro de Prácticas (CePra) del Instituto de Ciencias Sociales y Administrativas (ICSA) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Canalizados por sus centros escolares debido a que han sido identificados por sus profesores con problemas para el aprendizaje, pero no se encuentran recibiendo tratamiento adicional, ni cuentan con adaptaciones curriculares significativas. Como se describirá más adelante, para la recolección de datos e información se llevarán a cabo entrevistas a padres de familia y docentes brindadas por el CePra, con el previo consentimiento informado también proporcionado en el Centro de Prácticas. Después de llevar a cabo la observación directa con el niño.

5.1.2. Criterios de inclusión y de exclusión.

Para la selección del caso se requiere que el niño cuente con un diagnóstico previo de Dislexia así como déficits en la Percepción visual. El niño debe de tener una inteligencia dentro de lo normal y descartar problemas de visión o audición. Sin problemas o trastornos adicionales graves, como trastornos de conducta o emocionales, ni socioeconómicos o culturales. Se excluyen casos de niños que se encuentren recibiendo tratamientos adicionales o que cuenten con adaptaciones curriculares significativas. La edad debe rondar entre los 8 y 10 años, de entre segundo y tercer grado escolar.

5.2.2. Descripción del caso.

El niño tiene 8 años, se encuentra cursando el tercer año de primaria. La inteligencia del niño está dentro de lo normal, de acuerdo con los resultados de la Escala Wechsler Escala de

Inteligencia para Niños-IV (WISC-IV, por sus siglas en inglés), en la cual se arrojó una Puntuación Compuesta General de 92. Recientemente se le realizó un examen tanto de visión como de audición en las cuales no se manifestaron problemas.

Es descrito por la maestra como un niño muy simpático, al que le gusta hacer reír a los demás; muestra también bastante habilidad para las actividades manuales. Lo reporta como un niño inteligente, aunque sus calificaciones no siempre lo demuestren de esta manera; a veces en clase se distrae, no así en las clases de artística y de educación física, según lo manifiestan los profesores de dichas materias.

Se frustra fácilmente, situación que logró observar especialmente en los exámenes: algunas ocasiones puede darse el tiempo de apoyarlo, la ayuda consiste en leer juntos y darle la oportunidad de responder con calma y a su ritmo. Por otro lado, sí tiene que realizar el examen él solo, lo entrega rápidamente, responde sin haber leído realmente o copia parcialmente a otros compañeros.

Lectura y escritura.

Reporta que las dificultades en la lectura se manifiestan especialmente en que, a diferencia de sus compañeros, suele cometer errores constantemente cuando tiene que leer en voz alta, por lo que se rehúsa a hacerlo y opta por reírse, éstos mismos errores no los comete cuando lee con calma, pero hacerlo le cuesta el doble de tiempo que sus compañeros. A pesar de esto, logra comprender la información que se le da, incluidos cuentos y narraciones, en las que identifica tramas, personas principales y algunas de sus características en los textos leídos, gracias a su buena memoria y personalidad extrovertida.

Respecto a la escritura, es capaz de desarrollar la idea dentro de él, crear un cuento: inicio, desarrollo, fin, pero solo de forma verbal, suele contar anécdotas para hacer reír a sus

compañeros. Se observa en sus cuadernos una letra muy marcada en la hoja, con orientación hacia arriba, al intentar leer su escrito se hace difícil debido a que algunas veces hace la letra muy junta y otras veces separada; se presentan errores de rotación, omisión e inversión. La maestra comenta que hace hasta unas semanas llegó a notar que a cambiaba de mano al escribir.

5.2 Contexto.

El niño pertenece a la comunidad de Ciudad Juárez, Chihuahua, localizada en la frontera norte del país, frente a la Ciudad del Paso, Texas, Estados Unidos. Con una población de 1 523 079 al año 2020, es la mayor ciudad del Estado de Chihuahua. Su principal fuente de economía y característica principal es el sector maquilador, del que dependen todos los demás sectores. Aunque ha sido considerada una de las ciudades más peligrosas del mundo actualmente se encuentra en relativa tranquilidad.

Las características socioeconómicas de las familias del sector en donde vive son de un nivel medio-bajo; en el caso del sujeto, específicamente, ambos padres están implicados en el desarrollo de sus hijos y tienen buenas expectativas respecto a la educación de sus hijos. Ambos padres trabajan de lunes a sábado, de tiempo completo, la madre en una oficina y el padre en una maquiladora; los abuelos paternos apoyan al niño mientras sus padres están ausentes.

La relación de la familia con la escuela es satisfactoria, participan de manera esporádica en las actividades del colegio debido a sus trabajos, siendo más constante la participación de los abuelos. De igual forma, todos se encuentran en constante comunicación con su maestra, por estas razones son considerados como un recurso valioso para el proceso.

Tanto sus padres, mayormente su madre, como sus abuelos, y maestros han buscado la manera de apoyarlo, pero dicen que no logran hacer que se logre poner a la par de sus compañeros respecto a la lectura y escritura. El infante pasa la mayor parte del día con sus primos, que son unos años mayores que él, sus actividades son juegos rudos, respeta reglas y turnos, aunque a veces llegue a ser torpe cuando juega. Lo que más le gusta de asistir a la escuela es jugar con sus amigos, las clases de artísticas y la clase de educación física.

5.3 Descripción del proceso de Evaluación del caso.

5.3.1. Procedimiento.

Para llevar a cabo el diseño de la intervención se realizaron varias etapas. Como primer etapa se seleccionó el caso con las criterios ya mencionados. A continuación, en la segunda etapa, se realizaron las entrevistas que se describen de forma detallada en el siguiente apartado, tanto al docente como a los padres de familia, donde se incluye además el consentimiento informado. En la etapa tres se sugiere realizar la observación directa con el niño. En la cuarta etapa se plantea la aplicación de instrumentos que además servirán para identificar las habilidades de lectura y escritura, así como de la percepción visual. Luego, en la etapa cinco se integra la información y diagnóstico para la intervención. En la etapa seis, se explica a los padres los objetivos de la intervención y se pasa a la aplicación. Finalmente se recomienda hacer la evaluación y seguimiento del caso.

1. Entrevista a los padres de familia: A través de esta entrevista, de tipo semiestructurada, se buscará encontrar todos los antecedentes de desarrollo del menor, desde antes de su nacimiento hasta su situación actual, a través de los cuales se pudieran encontrar posibles indicadores: antecedentes maternos, prenatales, perinatales y postnatal; se incluye el desarrollo motriz, de lenguaje, de salud, sexualidad y del sueño. De la misma forma, se

indagará el contexto que rodea al niño: la misma dinámica familiar, incluida la disciplina, con todas las personas que interfieren en ella, así como las actividades que realizan; dentro del ámbito social se considera el ambiente en que se desenvuelve el niño y el cómo lo hace, sus amigos, los lugares a los que asiste. Se crean las primeras hipótesis.

2. Entrevista a la docente: Esta entrevista, de tipo semiestructurada, con la docente tiene el objetivo de conocer la situación actual del niño dentro del salón de clases y como es su rendimiento respecto al de sus compañeros. Las conductas que la docente observa que pudieran estar interfiriendo en que el niño no consiga lograr la lectoescritura, así como las habilidades para compensarlo y que se pudieran usar durante la intervención; igualmente se busca conocer la información que tiene respecto al contexto familiar y como se involucran en el aprendizaje escolar del niño. También se otorga la libertad de brindar más información sobre conductas que pudieran ser relevantes para el proceso de aprendizaje del niño. Se van orientando las hipótesis planteadas. Dentro de este apartado se considera el rendimiento académico que tenga el niño de manera cuantitativa.

3. Observación directa: En este paso, se llevará a cabo la observación directa del terapeuta al niño en el ambiente escolar, con el fin de confirmar las conductas brindadas anteriormente tanto de los padres de familia como del docente que pudieran estar interfiriendo con su aprendizaje en la lectura; por otro lado, se buscan las conductas compensatorias que tiene el niño, finalmente analizando la frecuencia de ambas. Se continúan orientado las hipótesis planteadas.

4. Aplicación de instrumentos: Para el diagnóstico e identificación de las áreas deficitarias que presente el niño se realizará la aplicación de pruebas psicométricas que miden cada una de las variables, así como para el establecimiento del pretest. Éstos se describen en las siguientes tablas. La primera de ellas (Tabla 3) aborda la lectura:

Tabla 3. Instrumentos para evaluar la lectura.

Componente e instrumento:	Descripción
Precisión: Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2), subprueba 7.1 Precisión de la lectura.	Batería estandarizada para población infantil latinoamericana, evalúa nueve dominios neuropsicológicos, tres áreas académicas e incluye un examen de los signos neurológicos. La lectura es evaluada en las áreas académicas. Evalúa la precisión en la lectura de sílabas, de palabras, de no palabras, de oraciones; y la precisión en la lectura de un texto en voz alta (Matute, Roselli, Ardilla y Ostrosky, 2013).
Comprensión: ENI-2, subprueba 7.2 Comprensión de la lectura.	Evalúa la comprensión de oraciones, la comprensión de la lectura de un texto en voz alta y la comprensión de la lectura silenciosa de un texto (Matute et al., 2013).
Velocidad: ENI-2, subprueba 7.3 Velocidad de la lectura.	Evalúa la velocidad de la lectura de un texto en voz alta y la velocidad de la lectura silenciosa de un texto (Matute et al., 2013).

Para evaluar la escritura se usarán los siguientes instrumentos (Tabla 4):

Tabla 4. Instrumentos para evaluar la escritura.

Componente e instrumento	Descripción
Precisión: (ENI-2), subprueba 8.1 Precisión de la escritura.	Evalúa la precisión en la escritura del nombre; precisión en el dictado de sílabas, palabras, no palabras; en el dictado de oraciones, en la copia de un texto, en la recuperación escrita (Matute et al., 2013).
Velocidad: ENI-2, subprueba 8.3 Velocidad de la escritura.	Evalúa la velocidad en la copia de un texto y en la recuperación escrita (Matute et al., 2013).

Los sistemas de la percepción se evaluarán con los siguientes instrumentos. Se separa cada sistema en una tabla con sus respectivos subsistemas. El primer sistema, el visoespacial comprende la integración bilateral, la lateralidad y la direccionalidad (Tabla 5):

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el sistema visoespacial.

Subsistema	Descripción
Integración bilateral: Prueba de desarrollo motor de la U.N.A.	Mide el desarrollo de la motricidad en niños de 5 años y medio a 8 años y medio. Tiene una duración de entre 10 y 15 minutos. Consta de 22 ítems, divididos en seis subescalas: equilibrio, movimiento asimétrico en el espejo, orientación espacial, destrezas locomotoras, <i>integración bilateral</i> y seguimiento ocular (Monge y Meneses, 2002).
Lateralidad: Test de Harris.	Adaptada y validada por Picqr y Vayer (1977). Evalúa la preferencia lateral en cada segmento corporal. Consta de 26 ítems, divididos en 4 segmentos, mano, pierna, ojo y oído. Se administra individualmente con una duración de 5 a 10 minutos (Medina, 2018).
Direccionalidad: Test de Habilidades Grafomotoras.	Evalúa las competencias del niño en el proceso de lectoescritura principalmente la direccionalidad. Consta de 12 preguntas, las primeras 8 requieren una respuesta verbal y motora, los 4 restantes una respuesta grafica (Sánchez, 2020).

Para el sistema de análisis que engloba la posición en el espacio, figura fondo, relaciones espaciales, cierre visual, constancia de la forma, atención y velocidad perceptual, memoria visual, así como la memoria espacial y visual secuenciada se utilizarán (Tabla 6):

Tabla 6. Instrumentos para evaluar el sistema de análisis visual.

Subsistema e instrumentos	Descripción.
---------------------------	--------------

<p>Posición en el espacio: Método de la Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2, por sus siglas en inglés).</p>	<p>Busca encontrar retrasos en la madurez perceptiva en niños que presentan dificultades de aprendizaje. Este compuesto por 8</p>
<p>Figura fondo o discernimiento de figuras: DTVP-2. Subprueba 4. Figura-fondo.</p>	<p>subpruebas: Coordinación ojo-mano, Figura-fondo, Constancia de la forma, Posición en el espacio, Relaciones espaciales, Cierre visual,</p>
<p>Relaciones espaciales: DTVP-2. Subprueba 5. Relaciones espaciales.</p>	<p>Copia y Velocidad Visomotora. De aplicación individual, con un tiempo de 30 a</p>
<p>Cierre visual: DTVP-2. Subprueba 6. Cierre visual</p>	<p>60 minutos (Hammill, Pearson y Voress,1993).</p>
<p>Constancia de la forma: DTVP-2. Subprueba 8. Constancia de la forma.</p>	
<p>Atención visual: ENI-2, subprueba 1.1 Atención visual.</p>	<p>La atención visual está incluida dentro de uno de los nueve dominios neuropsicológicos. Se realiza mediante la evaluación de la cancelación de dibujos y cancelación de letras (Matute et al., 2013).</p>
<p>Velocidad perceptual: Test de Comparación Perceptual de Salthouse (TCPS).</p>	<p>Evalúa la velocidad perceptual y de procesamiento. La prueba es a partir de 2 subpruebas con 32 ítems cada una. Su fin es comparar perceptualmente 2 columnas de letras, la primera lamina tiene columnas de 3 letras y la segunda de 6 columnas. Se da un tiempo de 30 segundos por lamina (Peña, et al., 2016).</p>
<p>Memoria visual: Prueba de Habilidades Perceptuales Visuales (TVPS-3 por sus siglas en inglés). Subprueba Memoria visual.</p>	<p>Evalúa la habilidad visual en niños de 4 a 18 años. Consta de 7 subpruebas: discriminación visual, memoria visual, relación espacial, constancia de forma, memoria secuencial, figura-fondo y cierre visual. De aplicación individual, la prueba completa tiene un tiempo</p>
<p>Memoria espacial y memoria visual secuenciada: Prueba de Habilidades Perceptuales Visuales (TVPS-3 por sus</p>	

siglas en inglés). Subprueba Memoria de aplicación de 25 minutos (Jadue y Figueroa, secuencial. 2017).

Finalmente en la Tabla 7, se desarrollan los instrumentos para evaluar el sistema de integración motora que incluye la coordinación ojo mano, la coordinación motora fina e integración de los sistemas visual y motor:

Tabla 7. Instrumentos para evaluar el subsistema de integración visomotora.

Subsistema e instrumento	Descripción
Coordinación motora ojo-mano: DTVP-2. Subprueba 1. Coordinación ojo mano.	Evaluada en la primera subprueba del DTVP-2 (Hammill, Pearson y Voress,1993).
Coordinación motora fina: Batería de Evaluación del Movimiento para niños-2 (MABC-2).	Mide 3 dimensiones de la competencia motriz del niño: destreza manual, puntería y atrape y equilibrio y los aspectos que evalúa son la motricidad fina, la integración motora fina, la destreza manual, la coordinación bilateral, el equilibrio, la agilidad y velocidad, la coordinación de extremidades superiores y la fuerza. Se toma el segundo rango de edad, para niños de 7 a 10 años. De aplicación individual, con un total de 30 minutos aproximadamente (Graupera y Ruiz, 2012)
Integración de los sistemas visual y motor: DTVP-2. Cociente de Integración visomotora.	La integración visomotora se evalúa como una calificación compuesta, para ello el niño demuestra sus habilidades de percepción visual ejecutando tareas complejas de coordinación ojo mano, para lo cual requiere de todas las demás habilidades (Hammill, Pearson y Voress,1993).

5. Integración y diagnóstico: Una vez recolectada toda la información pertinente, se llevará a cabo el ordenamiento de ésta para conocer habilidades y fortalezas a considerar antes de realizar la intervención, así como para el diseño de estrategias y alternativas. En la

narración del diagnóstico se deben de tomar en cuenta los intereses y necesidades del niño. El informe contiene: ficha de identificación, pruebas administradas, motivo de consulta, descripción del paciente, historia escolar, antecedentes del desarrollo relevantes, resultado de las pruebas, habilidades, recursos y herramientas que tiene el niño, recomendaciones.

5.4 Propuesta del Programa de Estimulación de 30 sesiones.

La propuesta de la intervención se plantea de acuerdo con las necesidades del caso en específico para el niño en este estudio, las 93 actividades se han organizado siguiendo una secuencia de acuerdo con el nivel de aprendizaje psicomotor: se inicia con actividades relacionadas al nivel de imitación y culmina con actividades del nivel de creatividad.

En las actividades que se utilizará una grabación deberá estar previamente autorizada por el tutor del menor. De igual manera, es viable la posibilidad de modificar el material de acuerdo con los recursos. En el Anexo 1, se muestra una tabla en la que se pueden observar las 93 actividades organizadas de acuerdo con los 16 subsistemas englobados en los tres sistemas de la percepción visual (primer columna); en la segunda columna se encuentran las actividades, en la tercera el número de actividad, la cuarta columna el número de sesión; y en la columna cinco, el nivel de aprendizaje psicomotor.

Anexo 1. Tabla de actividades para estimular los sistemas de la percepción.

Actividades para estimular los sistemas de la percepción (93).				
Sistema visoespacial ⁴				
1	2	3	4	5
Subsistema	Actividad	No. de Actividad	No. de Sesión	Nivel de aprendizaje psicomotor
Integración bilateral (10 actividades).	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	1	1	1. Imitación.
	Paletas chismosas (Nivel 1).	35	11	2. Manipulación.
	Gateo cruzado (Primera vez).	69	23	4. Control.
	Gateo cruzado (Segunda vez).	70	23	4. Control.
	Mano, pie cruzado (Nivel 1).	75	25	4. Control.
	Mano, pie cruzado (Nivel 1).	76	25	4. Control.
	Paletas chismosas (Nivel 2).	83	27	5. Automatización.
	Mano, pie cruzado (Nivel 2).	84	27	5. Automatización.
	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	86	28	6. Creatividad.
	Mándala.	87	28	6. Creatividad.
Lateralidad (7 actividades).	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	1	1	1. Imitación.
	Lanzar el balón.	2	1	1. Imitación.
	Las partes de mi muñeca.	4	2	1. Imitación.

Imagen 1. Imagen ilustrativa de la organización de las actividades.

En el sistema visoespacial se incluyen 10 actividades para estimular la integración bilateral, 7 actividades de lateralidad y 7 de direccionalidad. El sistema de análisis tiene 10 actividades para la figura-fondo, 9 de atención visual, 9 de velocidad perceptual, 8 de memoria visual, 7 de memoria espacial y visual secuenciada, 7 para la posición en el espacio y 6 de constancia de la forma; 7 de relaciones espaciales y 6 de cierre visual. El último de los sistemas, el visomotor, incluye 10 actividades para la coordinación motora de los ojos, 13 de coordinación motora fina y 6 de integración visomotora.

La imagen 2 contiene una explicación de cada una de las partes que componen la tabla donde se desarrollan las sesiones del programa de intervención:

1. En esta fila se encuentra el número de sesión y el objetivo específico que se enlaza con los planteados al inicio del trabajo.
2. Incluye el objetivo particular que tiene la actividad y que se espera cumplir al realizarla.
3. Número y nombre de actividad. Contiene consideraciones previas a tomar en cuenta por el terapeuta, indicaciones específicas para el mismo, como colocación del material o cantidad de veces que se hace alguna acción.
4. Instrucciones específicas que el terapeuta le indicará al niño.
5. Materiales que requerirá el terapeuta para desarrollar la actividad, si se requiere un material específico se señala como anexo e indica el número en que lo encontrará al final del documento.
6. Lugar donde se sugiere realizar la actividad y el tiempo que se estima, dura la actividad.
7. La última columna contiene la información para saber si se llevará a cabo un registro específico para evaluar los resultados de la actividad. También se

puntualizan las observaciones que el terapeuta deberá tomar en cuenta durante el desarrollo de la actividad y al finalizarla.

La mayoría de las sesiones incluye tres actividades, pero sin importar la cantidad de actividades que contiene cada sesión, cada una de ellas sigue el formato que ya se ha descrito. Además, como ya se ha mencionado, las actividades llevan un orden específico iniciando con un nivel psicomotor de imitación, y concluyendo con el nivel de creatividad.

Finalmente, se plantea evaluar al programa de intervención a través de una validación por jueceo. De acuerdo con Jazmín Escobar-Pérez y Ángela Cuervo-Martínez (2008) esta técnica consiste en que expertos en el tema con trayectoria en el mismo brinden información, evidencia, juicios y valores sobre los constructos que incluye el trabajo que se proponen evaluar. Se busca que al menos el 80% de los expertos consultados apruebe los componentes del instrumento que evalúan.

Sesión 3. Objetivo específico: Estimular la precisión en la lectura y la escritura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
<p>Estimular la discriminación de formas por medio de la identificación de formas y dando una respuesta motora con una mano.</p> <p>4. Instrucciones específicas a explicar al niño.</p>	<p>7. Frutero.</p> <p>En la mesa se colocan las imágenes de frutas, se le pide al niño que mencione el nombre de algunas de ellas con el fin de conocer cuales conoce y cuáles no, el terapeuta le dirá el nombre de las que desconozca. Se le darán indicaciones para que vaya guardando las frutas. Se dan 2 rondas.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar con estas frutas, ¿cuáles conoces? Muy bien, quiero que guardes en la canasta las que tengan forma parecida a la fresa. Muy bien, ahora las redondas. Ahora las de color verde.</p>	<p>-Mesa de trabajo.</p> <p>- 1 canasta o caja de madera.</p> <p>- 30 imágenes de 10 cm de frutas:</p> <p>recortadas a la forma de la fruta (Anexo 2).</p> <p>5. Materiales para cada actividad y número de anexo si lo necesita.</p>	<p>- Mesa de gabinete</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p> <p>6. Lugar donde se sugiere realizar la actividad y tiempo estimado de duración.</p>	<p>-Frutas guardadas correctamente.</p> <p>7. Tipo de registro que se utilizará y observaciones específicas a tomar en cuenta.</p>

Imagen 2. Explicación de las partes de la tabla de sesiones.

Sesión 1. Objetivo específico: Aumentar la precisión en la lectura y escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la lateralidad e integración de la bilateralidad imitando y repitiendo los movimientos de manos y pies del terapeuta.	<p>1. Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).</p> <p>El terapeuta se pondrá una de las orillas de las bandas (o de estambre) en una mano y deberá poner la otra esquina en la mano del niño, existiendo una distancia de al menos 50 cm; haciéndolo así en la otra mano y en ambos pies. Las indicaciones son dos para cada extremidad, iniciando por la mano izquierda. El primer nivel consta de reproducir los movimientos de la mano y pie, derecho e izquierdo en 5 ocasiones cada extremidad.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a que estamos pegados y nos tenemos que mover igual. Para que no nos equivoquemos, te voy a ir diciendo que vamos a mover. Por ejemplo, “Mano izquierda”, “Pie derecho”.</p>	- Bandas para caminar en equipo, también puede ser hecho de estambre con espacio suficiente para poner las manos o pies.	-Espacio libre para el juego. - Tiempo: 20 minutos.	- Grabación para el registro de conductas. - Errores: veces que levante la extremidad incorrectamente.
-Estimular la lateralidad mediante la imitación y repetición de los	<p>2. Lanzar el balón.</p> <p>El terapeuta se pondrá frente al niño a una distancia de un metro, con un balón en el brazo, el niño tendrá de igual forma un balón, la terapeuta dará las instrucciones de como</p>	- Balón.	- Espacio libre para juego. - Tiempo: 15 minutos.	- Contabilizar el número de errores y aciertos.

<p>movimientos del terapeuta.</p>	<p>lanzar la pelota. (con la mano derecha lanzar hacia arriba, con la mano izquierda lanzar hacia abajo, con la mano izquierda lanzar a la derecha, con la mano izquierda lanzar a la izquierda; estos mismos lanzamientos se repetirán ahora con la mano derecha).</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a lanzar el balón, yo lo lanzare primero y diré en voz alta hacia donde lanzare la pelota y tú al escuchar la indicación y observar mis movimientos lanzaras la pelota hacia la misma dirección por ejemplo “lanzar el balón con la mano derecha hacia arriba”. ¿Listo?</p>			
<p>- Desarrollar la discriminación de formas y velocidad perceptual a través de la búsqueda de objetos, dando una respuesta motora.</p>	<p>3. Búsqueda del tesoro.</p> <p>Se coloca en la mesa la caja llena de arena y de los borradores, rellenas previamente. Se le da la indicación al niño que deberá de buscar las formas que se le irán pidiendo, mismas que debe de entregar en la mano del terapeuta.</p> <p>Instrucciones: Dentro de esta caja, están escondidos unos borradores que vas a buscar, te diré uno por uno y tú lo vas a poner en mi mano.</p>	<p>- Caja de 30 cm x 8cm. -Arena. -20 borradores de distintas formas.</p>	<p>-Gabinete. - Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Tiempo que tarda en encontrar los borradores. - Aciertos realizados.</p>

Sesión 2. Objetivo específico: Aumentar la velocidad en la lectura y en la escritura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la lateralidad mediante la identificación de las partes del cuerpo en una muñeca, dando una respuesta motriz manual.	<p>4. Las partes de mi muñeca.</p> <p>Se le da al niño algún muñeco, de igual forma la terapeuta tendrá uno que le servirá para guiar al niño.</p> <p>La terapeuta pedirá al infante que toquen la parte derecha o izquierda de la parte del cuerpo que ella indique.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar con estas muñecas, te voy a prestar una y yo tendré esta otra. Yo te voy a ir diciendo que parte del muñeco tocaras, y tocare mi muñeco, luego tú también lo harás, por ejemplo “mano izquierda”, “ojo derecho”.</p>	- Muñeca o peluche.	-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Indicaciones que sigue correctamente.
- Desarrollar la discriminación de formas y la velocidad perceptual a través de la búsqueda de objetos, dando una respuesta motora	<p>5. Buscar la ficha (Nivel 1).</p> <p>Se entrega al niño una caja con la tapa puesta que contiene 15 fichas de cada color, el terapeuta tiene la otra caja rellena de la misma cantidad que la otra caja. El terapeuta le indica al niño que le mostrará una ficha y él debe de buscar una igual y decir su nombre, después la devolverá a la caja y revolverá con las demás. Cantidad de indicaciones: 15.</p>	- 2 cajas de 10 cm x 8 cm. - 30 fichas azules y 30 rojas.	-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Tiempo que tarda en encontrar e identificar las fichas. -Aciertos realizados. - Se establecerá el tiempo que tarda en hacer la actividad.

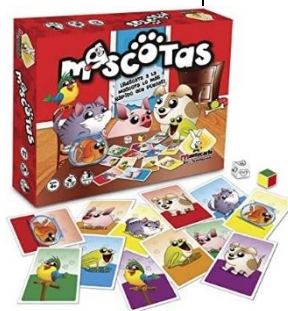
	<p>Instrucciones: Los dos tenemos cajitas iguales con la misma cantidad de fichas. Voy a sacar una ficha, tú vas a sacar una igual y me dirás su color en voz alta. Luego las vas a volver a echar y las revuelves.</p>			
	<p>6. Buscar la ficha (Nivel 2). Misma dinámica que el nivel 1, se agregan 15 fichas de color verde para cada uno. La cantidad de indicaciones serán 20. Instrucciones: Vamos a volver a hacer lo del ejercicio anterior, pero ahora tenemos fichas de otro color. Recuerda, voy a sacar una ficha y tú vas a buscar una igual, diciendo el color que es. Después la devuelves a la caja y revuelves. ¿Listo?</p>	<p>- 2 cajas de 10 cm x 8 cm. - 30 fichas verdes, 30 azules y 30 rojas.</p>	<p>-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>-Tiempo que tarda en encontrar e identificar las fichas. - Comparar el tiempo con el nivel anterior: debe de reducir el tiempo de búsqueda y aumentar la cantidad de instrucciones.</p>

Sesión 3. Objetivo específico: Estimular la precisión en la lectura y la escritura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la discriminación de formas por medio de la identificación de formas y dando una respuesta motora con una mano.	<p>7. Frutero.</p> <p>En la mesa se colocan las imágenes de frutas, se le pide al niño que mencione el nombre de algunas de ellas con el fin de conocer cuales conoce y cuáles no, el terapeuta le dirá el nombre de las que desconozca. Se le darán indicaciones para que vaya guardando las frutas. Se dan 2 rondas.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar con estas frutas, ¿cuáles conoces? Muy bien, quiero que guardes en la canasta las que tengan forma parecida a la fresa. Muy bien, ahora las redondas. Ahora las de color verde.</p>	<p>-Mesa de trabajo.</p> <p>- 1 canasta o caja de madera.</p> <p>- 30 imágenes de 10 cm de frutas: recortadas a la forma de la fruta (Anexo 2).</p>	<p>- Mesa de gabinete</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	-Frutas guardadas correctamente.
- Estimular la discriminación de formas por medio de la identificación de formas y dando una respuesta motora con una mano.	<p>8. Cucharas.</p> <p>En una caja de 20cm x 6cm se colocarán las cucharas previamente pintadas con una figura específica. Una vez revueltas las cucharas se le pide al niño que saque cada una de ellas conforme se le vayan pidiendo y las coloque en el lugar adecuado de la mesa.</p> <p>Indicaciones: En esta caja hay unas cucharas, quiero que me ayudes a buscar las que te vaya diciendo. Dame</p>	<p>-30 cucharas en las que se deberán pintar distintas formas o figuras de colores.</p> <p>- Caja de 20 cm x 6 cm.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	- Tiempo que tarda en clasificar las cucharas y los aciertos.

	la cuchara con una estrella roja. Ahora la que tenga un círculo verde.			
- Estimular la atención visual mediante la identificación de imágenes, dando una respuesta manual motora simple.	<p>9. Lotería.</p> <p>Darle al niño una carta de lotería con las fichas correspondientes para colocar en cada imagen. El terapeuta irá sacando una a una las cartas, le muestra la imagen al niño y dirá en voz alta el nombre del objeto. El niño debe de colocar la ficha en la imagen adecuada.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a la lotería, te voy a prestar esta carta, tiene 16 dibujos de objetos, yo iré sacando de una en una las cartas con imágenes, diré en voz alta el nombre y te mostrare la imagen, tienes que estar atento y si identificas que alguna de las cartas que te voy mostrando están en tu carta pondrás en ese recuadro un frijol.</p>	-Hoja de lotería. -Cartas de lotería. -16 fichas.	- Mesa de gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Contabilizar el número de recuadros a los que les coloco una ficha y el número de recuadros que no le coloco.

Sesión 4. Objetivo específico: Estimular la atención y la memoria visual a través de diversas actividades.

Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
<p>- Aumentar la atención y la memoria visual a través de la búsqueda y selección manual de objetos.</p>	<p>10. Mascotas Montecarlo (Nivel 1). En la mesa, se distribuyen 20 tarjetas. Por turno, se deberán lanzar los dados y la terapeuta dirá en voz alta los rasgos de la tarjeta que cumpla con las dos características dadas por los dados y que se deberá buscar. La persona que gane, se queda la tarjeta. Gana quien tenga más tarjetas. Al quedar 4 tarjetas, se utiliza únicamente el dado de mascotas para tirar; sí hay más de una mascota igual se toman todas. Instrucciones: Vamos a jugar, por turnos vamos a lanzar los dados. Fíjate, uno tiene animales y el otro, colores. Buscaremos al que digan los dos dados, por ejemplo: lanza los dados. En este cayó el pez y en el otro el color rojo. Busca la carta que tenga un pez y el fondo rojo. Ahora, solo vamos a usar el dado de los animales. Vas a agarrar todas las mascotas que queden, según lo que caiga en el dado.</p>	<p>Juego de mascotas que incluye: - 2 dados: uno con caratulas de seis diferentes mascotas y otro con seis colores distintos. - 36 tarjetas: seis mascotas con seis distintos fondos de color, que dan el total de las 36 tarjetas.</p>	<p>- Mesa del gabinete. - Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Acierto sí localiza la tarjeta en el tiempo correcto y sin error. -Por cada 4 turnos, el terapeuta podrá ganar la tarjeta si la localiza primero que el niño.</p>




	<p>11. Mascotas Montecarlo (Nivel 2). Misma dinámica que en el nivel 1, para este nivel se utilizaran 25 tarjetas. Se retira el dado de colores cuando queden 5 tarjetas.</p> <p>Instrucciones: Ahora le voy a añadir más tarjetas. Recuerda, lanzamos los dados por turnos y buscamos la tarjeta que digan los dados. Por ejemplo, perro azul.</p> <p>Ya solo quedan 5 tarjetas, vamos a guardar el dado de colores y jugar solo con el de las mascotas. Toma todas las que veas que dice el dado.</p>		<p>- Mesa del gabinete. - Tiempo: 15 minutos.</p>	
	<p>12. Mascotas Montecarlo (Nivel 3). Misma dinámica que en el nivel 1, para este nivel se utilizaran las 36 tarjetas. Se retira el dado de colores cuando queden 6 tarjetas.</p> <p>Instrucciones: Ya sabes cómo jugar, así que para que sea más divertido le voy a poner todas las tarjetas. Vamos a tratar de ser más rápidos. Recuerda, busca la tarjeta que indiquen los dos dados. Cuando queden 6 tarjetas, guardamos el dado de colores.</p>		<p>- Mesa del gabinete. - Tiempo: 15 minutos.</p>	

Sesión 5. Objetivo específico: Incrementar la comprensión y precisión en la lectura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la posición en el espacio a través de la colocación de objetos imitando una imagen de referencia.	<p>13. Espejo de legos.</p> <p>Una a una se le entregan las tarjetas de cartón de 30 cm x 15 cm, con márgenes marcados de negro y divide por la mitad. En la mitad izquierda se encuentra la imagen con el patrón a seguir, en el lado derecho el espacio está en blanco.</p> <p>Instrucciones: Te voy a dar estas tarjetas y unos legos. En el lado izquierdo hay una imagen; del lado derecho tienes un espacio en blanco para que con los legos armes lo que veas en el lado izquierdo, debe ser del mismo color y en la misma posición.</p>	<p>- Mesa de trabajo.</p> <p>- 10 Tarjetas de 30cm x 15cm con patrones a seguir (Anexo 3).</p> <p>- Piezas de legos de colores.</p>	<p>-Gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Aciertos y errores en:</p> <p>1. Elección del color de legos.</p> <p>2. Colocación de los legos (posición).</p> <p>- Tiempo que le toma armar cada tarjeta.</p>
- Estimular la memoria visual por medio de la memorización de imágenes, moviendo las imágenes manualmente.	<p>14. Memorama.</p> <p>Se colocan en la mesa los 10 pares de cartas. Por turno se voltearán dos cartas que se crea que pueden ser iguales, si lo son se los queda quien los encuentre, si no coinciden se vuelven a voltear.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar al memorama. Por turnos vamos a voltear dos tarjetas que creas que son iguales, si tienen la misma</p>	<p>- Memorama con 10 pares de imágenes.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Sumar los pares encontrados.</p>

	imagen te las quedas y si no, las devuelves a su lugar. Va a ganar quien encuentre más pares.			
- Estimular la memoria visual a través de la observación de cambios de posición en tarjetas, ordenándolas manualmente.	<p>15. Cambio de posición.</p> <p>Se colocan las 3 cartas sobre la mesa y se pide al niño que las observe por 10 segundos. El niño deberá cerrar los ojos, mientras el terapeuta cambia de posición una de las cartas y le pide al niño que identifique que cambio y las coloque como estaban inicialmente.</p> <p>Se repite el ejercicio 10 veces.</p> <p>Instrucciones: Observa estas cartas. Ahora cierra los ojos. Ábrelos. ¿Hay cambios? Ordénalas como estaban al principio.</p>	- 3 cartas: una con la imagen de un león, otra con un ratón y otra de un cerdo (Anexo 4).	-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Contabilizar el número de aciertos.

Sesión 6. Objetivo específico: Incrementar la precisión y velocidad tanto en la lectura como en la escritura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Aumentar la atención visual mediante la identificación y señalización manual motora de las diferencias entre dos imágenes.	<p>16. Encuentra las diferencias.</p> <p>Sobre la mesa se colocará una ficha con dos dibujos que tienen 15 diferencias, el niño deberá marcar las diferencias con una cruz.</p> <p>Instrucciones: En esta hoja que está aquí hay dos dibujos, hay 15 diferencias entre ellos que tienes que encontrar y las vas a marcar con una tacha cuando las encuentres.</p>	- Ficha de trabajo de diferencias (Anexo 5). -1 lápiz.	- Mesa de gabinete. - Tiempo: 10 minutos.	- Contabilizar diferencias encontradas. - Tiempo que le tomo encontrarlas.
Desarrollar la posición en el espacio a través de la colocación de objetos imitando una imagen de referencia.	<p>17. Legos en hoja.</p> <p>Se le entrega al niño una hoja con 15 patrones marcados de figuras de legos, sobrepuestos unos con otros y hechos con distintos colores.</p> <p>Se le pide al niño que coloque los legos en la misma posición y color marcados en la hoja.</p> <p>Instrucciones: Vamos a hacer algo parecido a lo que hicimos. Pero en esta ocasión, en los diseños que armes unos legos estarán sobre otros. Debes de ponerlos en la misma posición y color.</p>	- 15 imágenes con patrones de legos marcados (Anexo 6). - Legos.	-Gabinete. -Sin tiempo (máximo 10 minutos).	- Aciertos y errores en: 1. Elección del color de legos. 2. Colocación de los legos (posición). - Tiempo que le toma armar cada tarjeta.
- Desarrollar la posición en el espacio a	<p>18. Sopa de colores.</p> <p>Se le entrega al niño un tablero de cartón plastificado con un total de 35</p>	- Tablero plastificado con 35 círculos	-Gabinete. - Tiempo: 15	-Intentos realizados. - Tiempo en que lo realiza.

<p>través de la colocación de objetos imitando una imagen de referencia.</p>	<p>círculos de diferentes colores de 1.3 cm, distribuidos en 5 filas y 7 columnas. Al niño, se le entregarán los palillos con círculos, se le pide que los ubique y coloque en los espacios que corresponda.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a una sopa de letras, pero en vez de letras tiene círculos de colores. Vas a buscar donde colocar estos palitos que tienen círculos de colores, como si fueran las palabras. Por ejemplo, este palito tiene un círculo rosa, uno naranja y uno azul, son estos tres colores de la esquina, así que lo voy a poner aquí.</p>	<p>de colores (Anexo 7).</p> <p>- 15 Palillos con círculos de colores de 1.3 cm que forman patrones.</p>	<p>minutos.</p> 	
<p>- Estimular la posición en el espacio por medio de la selección y acomodación manual de objetos.</p>	<p>19. Guantes locos (Nivel 1).</p> <p>Uno a uno el niño deberá tomar los guantes, pasar su dedo alrededor del guante e identificar hacia donde está la mano, verbalizarlo y colocarlos en el lado correcto de la cartulina. Se repite 2 veces este nivel.</p> <p>Instrucciones: Vas a tomar los guantes que están aquí, pasar tu dedo alrededor e identificar hacia donde está la mano, me lo dices en voz alta y lo colocas en el lado correcto de la cartulina. Si es un guante izquierdo, va en la izquierda, si es derecho, ¿Dónde va? Muy bien, empecemos.</p>	<p>- 2 guantes de fomi amarillos izquierdos.</p> <p>- 2 guantes de fomi rojos derechos.</p> <p>- 1 cartulina blanca de 65 cm x77 cm, dividida a la mitad, en cada lado se escribirá izquierdo o derecho.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 5 minutos.</p>	<p>- Tiempo que le toma la actividad.</p> <p>- Cantidad de errores y aciertos cometidos.</p> <p>-Establecer la cantidad de errores a disminuir en el siguiente nivel.</p>

	<p>20. Guantes locos (Nivel 2). Misma dinámica que en el nivel 1. Se repite 2 veces este nivel. Aumenta la cantidad de estímulos. Instrucciones: Lo hiciste muy bien, así que ahora añadiremos más guantes. Recuerda, tomas el guante, pasas tu dedo alrededor e identificas hacia donde está la mano, lo dices en voz alta y lo colocas en la cartulina. Los izquierdos del lado izquierdo y los derechos, del lado derecho</p>	<p>- 2 guantes de fomi amarillos y 2 verdes izquierdos. - 2 guantes de fomi rojos, 2 azules derechos. - Cartulina del nivel 1.</p>	<p>- Mesa del gabinete. - Tiempo: 5 minutos.</p>	<p>- Tiempo que le toma la actividad. - Cantidad de errores y aciertos cometidos: Se busca reducir la cantidad de errores del primer nivel.</p>
--	---	--	---	--

Sesión 7. Objetivo específico: Estimular la comprensión lectora través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la memoria espacial y secuencial por medio de la reproducción de secuencias de objetos.	<p>21. Los colores.</p> <p>Para el primer intento, se colocarán sobre la mesa una hilera de 8 lápices de distintos colores junto con una imagen que coincide con esa secuencia. Se le pedirá al niño que observe la secuencia por 30 segundos, luego se retira la imagen y los colores. El niño debe de reproducir la secuencia mostrada. Sí hay errores, se le indicara cuantos están colocados incorrectamente, pero no cuales; y se le muestra la imagen nuevamente 5 segundos, sin quitar los colores ya colocados. Se repite hasta que todos están posicionados correctamente.</p> <p>Se realizarán 8 distintas secuencias, a partir de la segunda, solo se le muestra la imagen.</p> <p>Instrucciones: ¿Ves estos colores sobre la mesa? Forman una hilera. Los vas a ver un momento y después los voy a tomar, te los daré a ti y tú tendrás que volver a hacer la hilera tal como estaba.</p>	<p>- 8 lápices de distintos colores.</p> <p>- 8 imágenes con distintas secuencias de los 8 colores (Anexo 8).</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Contabilizar los aciertos en cada secuencia. Se registra la cantidad de intentos para reproducir correctamente la secuencia.</p> <p>- Tomar el tiempo total que le toma reproducir cada secuencia. Se pausa el tiempo mientras se le indica la cantidad de errores y se le muestra nuevamente la imagen; al volver a reproducir la secuencia se reanuda el tiempo.</p>
- Estimular la memoria espacial y	<p>22. Animales ordenados.</p> <p>En el piso se colocarán las tarjetas, siguiendo las secuencias de la</p>	<p>- 9 tarjetas de 20 cm x 30 cm, con distintos</p>	<p>-Gabinete.</p>	<p>- Contabilizar los aciertos en cada</p>

<p>secuencial por medio de la reproducción de secuencias de imágenes.</p>	<p>planeación. El niño observara la secuencia por 40 segundos. Después se revolverán las tarjetas y se le pedirá al niño armar la secuencia vista. Se le indicará cuantas, y cuales están erróneas, se le pedirá que las coloque correctamente. Tendrá 3 intentos para cada secuencia.</p> <p>Instrucciones: En el piso hay 9 tarjetas de animales que están ordenados en fila para ir a una fiesta, cada uno tiene un número y es el orden en que entrarán a la fiesta. (Se revuelven). Tienes que ayudarme a volver a ordenarlos para que los dejen entrar a la fiesta. (Se le indica los errores y se le pide volver a ordenarlas).</p>	<p>animales, cada una numerada del 1 al 9 (Anexo 9).</p> <p>- Hoja con las 7 secuencias guías (Anexo 10).</p>	<p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>secuencia y en cada intento.</p> <p>- Tomar el tiempo total que le toma reproducir cada secuencia. Se pausa el tiempo mientras se le indican los errores; al volver a reproducir la secuencia se reanuda el tiempo.</p>
<p>- Estimular la memoria espacial y visual secuenciada a través de la ejecución e imitación de una serie de movimientos.</p>	<p>23. Imitando movimientos.</p> <p>La terapeuta realizará una serie de movimientos que el niño debe de imitar después de que el terapeuta concluya. En la primera secuencia se realizarán 4 movimientos, mismos que se irán contabilizando al tiempo que se hacen. Se ira sumando un movimiento por secuencia, hasta que sean 10 movimientos (6 secuencias distintas).</p> <p>Instrucciones: Voy a hacer una serie de movimientos y tu tendrás que</p>	<p>- Balón.</p> <p>- Hoja con la guía de la secuencia de actividades (Anexo 11).</p>	<p>- Patio.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Registrar la cantidad de movimientos realizados correctamente en cada secuencia.</p>

	<p>copiarlos después de que yo termine. Los iré contando en voz alta y tú también. Por ejemplo, salto dos veces, doy una vuelta y tomo el balón. (Se realiza la secuencia y se va contando cada movimiento). Ahora tú haz lo mismo.</p>			
--	---	--	--	--

Sesión 8. Objetivo específico: Estimular la precisión y la comprensión lectora a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la constancia de la forma a través de la reproducción de trazos.	<p>24. Líneas en la espalda.</p> <p>Con el niño sentado en el tapete, se le pide quitarse los zapatos y colocarse en el tapete. Al frente se le colocan las hojas de rotafolio y se le da el marcador. Se le da la indicación de reproducir en las hojas de rotafolio los trazos que sienta en la espalda. Trazos por realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 líneas sencillas, en diferentes partes de la espalda y de distintos tamaños. - 3 cuadrados, 3 círculos, 3 triángulos, 3 rectángulos de distintos tamaños. <p>En diferentes partes de la espalda.</p> <p>Instrucciones: Te voy a hacer un trazo en la espalda y tú debes de adivinar que es. Por ejemplo, esta es una línea. ¿De qué tamaño es? Muy bien, en las hojas de rotafolio dibuja lo que creas que te hice en la espalda. Ahora te haré algunas figuras geométricas y las harás en las hojas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete para trabajar. - Hojas de rotafolio, con base donde apoyarlas. - Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gabinete. - Tiempo: 10 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar la cantidad de trazos realizados correctamente. - Debe de identificar el mayor número de trazos en la espalda.

<p>- Estimular la constancia de la forma a través de la búsqueda y selección manual de parejas de imágenes.</p>	<p>25. Bingo gigante (Nivel 1). En una cartulina se pegan 20 imágenes con sombras de prendas de vestir y 20 con las imágenes correspondientes a color. Instrucciones: Voy a mostrarte imágenes de algunos animales o prendas de vestir y tú debes de juntarla con su sombra.</p>	<p>- Cartulina. - 20 imágenes de sombras de prendas de vestir y 20 a color (Anexo 12).</p>	<p>- Gabinete. - Tiempo libre: 15 minutos máximos.</p>	<p>-Velocidad al encontrar los pares. -Aciertos realizados.</p>
	<p>26. Bingo gigante (Nivel 2). En una cartulina se pegan 20 imágenes con sombras de prendas de vestir, 20 imágenes correspondientes a color, 20 con sombras de animales y 20 animales a color. Instrucciones: Voy a mostrarte imágenes de algunos animales o prendas de vestir y tú debes de juntarla con su sombra.</p>	<p>- Cartulina. -20 imágenes de sombras de prendas de vestir, 20 a color (Anexo 12); 20 de sombras de animales y 20 a color (Anexo 13).</p>	<p>- Gabinete. - -Tiempo libre: 15 minutos.</p>	<p>-Velocidad al encontrar los pares. -Aciertos realizados</p>

Sesión 9. Objetivo específico: Estimular la precisión y la velocidad de la lectura y escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la constancia de la forma por medio del emparejamiento de imágenes, dando una respuesta motora manual.	<p>27. Bingo de sombras.</p> <p>Cada uno de los jugadores, el terapeuta y el niño, tiene una tarjeta del bingo y 9 fichas para jugar. El terapeuta se encargará de mostrar y decir las piezas de los animales de las imágenes. Jugar dos rondas.</p> <p>Instrucciones: Enfrente de ti tienes una tarjeta con algunas sombras de animales. Vamos a jugar al bingo con esta tarjeta. Te voy a mostrar la imagen de un animal mientras digo su nombre y tú debes de poner una ficha en ella.</p>	<p>- Fichas.</p> <p>- Bingo de sombras de animales (Anexo 14).</p> <p>- Imágenes de animales.</p>	<p>-Gabinete.</p> <p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Sombra encontrada</p> <p>correcta: Al reconocer y emparejar la sombra de un animal con su imagen adecuadamente.</p>
- Estimular la constancia de la forma a través de imitación de figuras en plastilina.	<p>28. Imitando con plastilina.</p> <p>El terapeuta le mostrará 10 tarjetas de 5 figuras geométricas (cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo y rombo), 2 de la misma figura, pero una de 2 cm y otra de 3 cm. El niño tiene que imitar las figuras, coincidiendo en forma y tamaño.</p> <p>Instrucciones: Te voy a enseñar una tarjeta con una figura geométrica y tú debes de hacer una igual, de la misma forma y del mismo tamaño.</p>	<p>- 10 tarjetas cada una con la imagen de una figura geométrica; 2 de cada una con distintos tamaños (Anexo 15).</p> <p>-Plastilina.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Cantidad de figuras geométricas realizadas correctamente.</p>

<p>- Estimular la constancia de forma a partir de la identificación y agrupación manual de objetos.</p>	<p>29. Agrupando. Sobre la mesa se colocan los distintos materiales. Se le pedirá al niño que agrupe los objetos siguiendo distintas indicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 Sacapuntas: rectangular, circular, corazón, cuadrado, hexágono. - 5 Pos-it: cuadrados, corazón, circulares, rectangulares, estrella. - 15 Borradores: cuadrado, circular, estrella, rectángulo, corazón, galleta oreo, hexágono, dona, hamburguesa, pizza, sándwich, naranja, rebanada de pastel, zanahoria, balón. - Otros 15 objetos: dado, botón, pegamento de barra, anillo, carrito de juguete, lata de soda, regla, escuadra, sobre, celular, moneda, billete, barra de chocolate, banderín triangular, cinta adhesiva. <p>Instrucciones: En la mesa hay muchos objetos, te voy a dar algunas instrucciones para que los juntes. Por ejemplo, juntar todos los círculos.</p>	<p>- 40 Objetos con distintas formas.</p>	<p>- Mesa de gabinete. - Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Contabilizar el número de agrupaciones hechas correctamente.</p>
<p>- Estimular el cierre visual uniendo manualmente partes</p>	<p>30. Unir animales. Sobre la mesa se coloca la hoja con las fichas impresas, con 6 imágenes de cada lado y con las tachuelas previamente colocadas. El niño debe</p>	<p>- Fichas impresas con las tachuelas colocadas: pegar en cartón</p>	<p>-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Tiempo que tarda en clasificar las</p>

<p>incompletas de una imagen con su total.</p>	<p>de unir con las ligas la parte del animal que se corresponda con la imagen del animal completo. Se entregan 2 hojas.</p> <p>Instrucciones: Mira esta parte de aquí corresponde a un animal, que están del otro lado. Vas a tomar la liga y la vas a poner en cada tachuela para que queden unidas</p>	<p>para darle resistencia (Anexo 16).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligas de plástico. -Tachuelas o chinchetas. 		<p>cucharas y los aciertos.</p>
--	---	--	--	---------------------------------

Sesión 10. Objetivo específico: Incrementar la comprensión lectora través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular el cierre visual a través de la búsqueda de partes faltantes de una imagen, a través de la respuesta motora manual.	<p>31. Partes perdidas (Parte 1).</p> <p>En la mesa se coloca la hoja la ficha impresa y las piezas individuales.</p> <p>Instrucciones: Tienes que buscar la parte que falta en esta imagen y colocarla sobre ella para que este completa, tienes que ser rápido porque solo tienes un minuto para encontrarla.</p>	- 6 Fichas impresas (Anexo 17).	-Gabinete. - 1 min para cada ficha. - Tiempo: 10 minutos en total.	- Aciertos. - Localizar la pieza en el tiempo.
- Estimular el cierre visual a través del ordenamiento de piezas, dando una respuesta motora manual.	<p>32. Partes perdidas (Parte 2).</p> <p>Se coloca la ficha de muestra frente al niño y se colocan las piezas individuales que conforman la imagen. Continuará haciendo lo mismo con todas las demás fichas restantes.</p> <p>Instrucciones: Debes de ordenar correctamente las piezas para poder formar la imagen completa de la ficha utilizada como muestra.</p>	- 6 Fichas impresas: incluye imagen completa y 9 piezas individuales (Anexo 18).	-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	-Aciertos: Solo las piezas colocadas correctamente.
- Estimular el cierre visual a través del ordenamiento de piezas, dando una	<p>33. Partes perdidas (Tercera parte).</p> <p>Se le muestra la ficha al niño por 10 segundos y se colocan las piezas individuales que conforman la imagen. Continuará haciendo lo</p>	- 6 Fichas impresas (Anexo 19). - 9 Piezas por ficha impresa.	-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Aciertos: Solo las piezas colocadas correctamente.

respuesta motora manual.	mismo con todas las demás fichas restantes. Instrucciones: Debes de ordenar correctamente las piezas para poder formar la imagen completa de la ficha utilizada como muestra.			
--------------------------------	---	--	--	--

Sesión 11. Objetivo específico: Incrementar la comprensión lectora a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la memoria visual mediante la identificación de objetos faltantes en un grupo, elaborando un dibujo simple de él.	<p>34. Juego de Kim.</p> <p>En la mesa poner 24 objetos distintos, se le va a pedir al niño que los observe durante 1 minuto. Después se le va a colocar una venda en los ojos y se quitará un objeto de la mesa. Luego se le quitará la venda y el deberá dibujar el objeto que falta; tiempo máximo 30 segundos. Se repite 15 veces.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar con estos objetos, los vas a ver con mucha atención durante 1 minuto. Ahora te voy a tapar los ojos y voy a esconder un objeto. ¿Qué objeto falta? Trata de dibujarlo en esta hoja, tiene que ser algo muy sencillo, vas a tener 30 segundos para hacerlo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 24 objetos pequeños distintos (como un borrador, tijeras, lápiz, colores, entre otros). - Venda para los ojos. - Hojas. - Colores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa de gabinete. - Tiempo: 20 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anotar y contabilizar los objetos faltantes que logra dibujar dentro del tiempo límite. - Tiempo que le toma identificar el objeto faltante.
- Desarrollar la lateralidad y la integración de la bilateralidad a través del movimiento de manos y pies	<p>35. Paletas chismosas (Nivel 1).</p> <p>Con las imágenes se formarán las paletas las 4 paletas que corresponden para cada extremidad derecha/izquierda. El terapeuta tendrá las 4 paletas y dirá las 25 instrucciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 4 palillos grandes. - 1 imagen impresa en cartón para cada mano y pie, izquierdo y 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio libre para el juego. - Tiempo: 20 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación para el registro de conductas. - Contabilizar la cantidad de errores y aciertos cometidos. Para identificar la

	<p>Instrucciones: Ahora vamos a jugar con las paletas chismosas. Yo te voy a mostrar una paleta que tiene la imagen para cada pie y para cada mano que tienes. A la vez, diré cuál es, por ejemplo, "mano izquierda" y tú debes de levantar tu mano izquierda. Así tú debes de hacer lo que haya en la paleta y lo que te diga.</p>	<p>derecho (Anexo 20). - Tijeras. - Cinta adhesiva</p>		<p>cantidad de errores que comete al mover sus extremidades y establecer la base para su reducción.</p>
--	--	--	--	---

Sesión 12. Objetivo específico: Estimular la precisión y velocidad de lectura y escritura través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la direccionalidad por medio del movimiento de diferentes partes del cuerpo siguiendo instrucciones.	<p>36. Enanos y gigantes.</p> <p>El niño debe de seguir las instrucciones que se le den. Los primeros 5 minutos los movimientos serán arriba y abajo. Después se agregan a la derecha y a la izquierda.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a enanos y gigantes, cuando yo diga “enanos” deberás agacharte, cuando diga “gigantes” darás un salto hacia arriba. Después, deberás saltar a la izquierda o la derecha.</p>	- Ninguno.	- Patio del gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Indicaciones que sigue correctamente.
	<p>37. Bailar canción.</p> <p>Se le indica al niño que debe de bailar mientras sigue las indicaciones de la canción “El cocodrilo Dante”.</p> <p>La canción se escucha dos veces.</p> <p>Instrucciones: Vamos a bailar la canción y debemos de hacer lo que dice la letra.</p>	- Bocina.	- Patio del gabinete. - Tiempo: 10 minutos.	- Indicaciones que sigue correctamente.
- Estimular la direccionalidad por medio de la identificación de diferentes	<p>38. Partes del cuerpo.</p> <p>El terapeuta se colocará de pie dentro del círculo rojo y le indicara al niño verbalmente que parte de su cuerpo está tocando, y con su mano</p>	- Círculo de tela rojo de 1.5 metros de diámetro.	-Gabinete. -Tiempo: 10 minutos.	- Contabilizar el número de aciertos y errores.

<p>partes del cuerpo, dando distintas respuestas motoras.</p>	<p>señalara dicha parte, si corresponde la parte del cuerpo nombrada con la que señala, el niño va a aplaudir.</p> <p>Habrà variaciones, en ocasiones lo que menciona y señala van a coincidir, pero habrá ocasiones donde lo que verbaliza no corresponda con la parte del cuerpo que señala, cuando esto suceda el niño con su cabeza hará un movimiento de negación.</p> <p>Instrucciones: Me voy a poner dentro de este círculo. Diré una parte del cuerpo y la voy a tocar, sí es correcto vas a aplaudir, si no, moverás tu cabeza diciendo “no”. Por ejemplo, panza (se toca la panza) y espera que el niño aplaude. Muy bien. Brazo (se toca la pierna), espera que el niño diga que no. Ya entendiste, vamos a empezar.</p>			
<p>- Estimular la discriminación de formas por medio de la identificación de formas y manipulando objetos para la respuesta.</p>	<p>39. Encontrar las formas.</p> <p>Se tiene 2 hojas con figuras geométricas empalmadas, de distintos tamaños. La primera tiene 5 círculos, 5 cuadrados y 5 triángulos de distintos tamaños. La segunda tiene 5 círculos, 5 cuadrados, 5 triángulos y 5 rombos. El niño debe de encontrar las formas y darle a cada una un distinto color</p>	<p>- Hoja con 15 figuras geométricas de distintos tamaños, empalmados unos con otros (Anexo 21).</p> <p>- Hoja con 20 figuras</p>	<p>- Gabinete. - Tiempo: 10 minutos</p>	<p>- Tiempo que tarda en realizar cada hoja.</p> <p>- Se observa que identifique correctamente las formas.</p>

	<p>y después contar cuantas son de cada una.</p> <p>Instrucciones: En esta hoja están escondidas unas formas, vas a buscarlas y le vas a poner un mismo color a las que sean iguales, después las contarás y me dirás cuántas son de cada una.</p>	<p>geométricas empalmadas (Anexo 22).</p> <p>- 4 colores diferentes.</p>		
--	---	--	--	--

Sesión 13. Objetivo específico: Incrementar la comprensión y la precisión lectora a través de distintas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la identificación de figura fondo mediante la identificación de figuras específicas, dando una respuesta motora manual.	<p>40. Coloreando.</p> <p>Sobre la mesa se pone la hoja de trabajo indicándole al niño que en cada recuadro se coloreara la parte que se le indica.</p> <p>Instrucciones: Vamos a pintar, en esta hoja vienen 6 recuadros, cada uno esconde una imagen, un animal, un objeto, tú tienes que identificar la figura principal y vas a colorear solo la figura del color de tu preferencia.</p>	-Hojas de trabajo (Anexo 23). -Colores.	-Gabinete. - Tiempo: 10 minutos.	- Tiempo que tarda en identificar la figura. - Errores cometidos.
- Estimular y aumentar la memoria visual a través de la observación y memorización de detalles de una imagen, anotándolos manualmente.	<p>41. La habitación.</p> <p>Sobre la mesa se pondrá la hoja de trabajo, la cual consta de un dibujo de una habitación. El niño la observará por 2 minutos, después deberá decir en voz alta todos los detalles que recuerda del dibujo y anotarlos en una hoja. La tarea se repetirá 3 veces.</p> <p>Instrucciones: Te voy a enseñar esta hoja que tiene una habitación, la vas a ver 2 minutos. Luego la voy a tapar y me vas a decir en voz alta todo lo que te acuerdes de ella, mientras lo vas anotando en esta hoja.</p>	- Hoja de trabajo de la habitación (Anexo 24). -Cronometro. - Hojas. - Lápiz.	- Mesa de gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Contabilizar el número de detalles que recuerda en cada ocasión que se realice la actividad. - Tiempo que le toma recordar los detalles en cada ocasión que se haga la actividad. Tiempo

				máximo 5 minutos para cada ocasión.
- Estimular la memoria espacial y secuencial a través de memorización y la reproducción de imágenes.	<p>42. Tres Colores.</p> <p>Sobre la mesa se colocará una ficha de trabajo que se recortara en dos partes, en la primera parte vienen cuatro rectángulos, cada uno coloreado por tres cuadrados de distintos colores.</p> <p>Se le mostrará uno por uno cada rectángulo durante 30 segundos. En la segunda mitad (recortada) se le pedirá al niño que recuerde como era la imagen, y deberá colorear los recuadros de los colores correspondientes a la imagen que vio.</p> <p>Instrucciones: Vas a mirar atentamente la imagen que esta frente a ti, luego tendrás que colorear en esta hoja de aquí los cuadros en la posición y del color correspondiente del rectángulo que acabas de ver.</p>	- Ficha de trabajo (Anexo 25). - Color rojo, verde, azul y amarillo.	- Mesa del gabinete. - Tiempo: 10 minutos.	- Contabilizar la cantidad de rectángulos coloreados correctamente.

Sesión 14. Objetivo específico: Incrementar la comprensión y precisión lectora, así como la precisión y velocidad de la escritura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la memoria visual a través de la observación de una fotografía, para posteriormente responder preguntas con un movimiento manual o escrito.	<p>43. El paisaje.</p> <p>Se coloca la fotografía sobre la mesa. El niño la observará 60 segundos, luego se retira. Primero se le realizarán 6 preguntas que deberá contestar en una hoja. Después se le leerán 8 enunciados y deberá responder si es verdadera o falsa de acuerdo con la imagen que observo.</p> <p>Instrucciones: Voy a mostrarte esta imagen, obsérvala muy bien, porque después de 1 minuto la voy a retirar y te voy a realizar algunas preguntas. Ahora te diré unas frases y con la paleta me deberás decir si son verdaderas o falsas de acuerdo con lo que recuerdes de la fotografía.</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se ve en la foto? <u>Al menos 4 detalles.</u> 2. ¿Cómo es el paisaje? <u>Al menos 3 detalles.</u> 3. ¿Cuántas personas había? <u>7.</u> 4. ¿Cuántas mujeres había? <u>4.</u> 5. ¿Cuántos hombres había? <u>3.</u> 6. ¿Cuántas personas estaban en casas de campaña? <u>4.</u> 	<p>- Hoja con fotografía de un paisaje (Anexo 26).</p> <p>- Paleta con SI/NO (Anexo 27).</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Cantidad de respuestas correctas.</p>

	<p>Enunciados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Había un paisaje verde (V). 2. Había una fogata (V). 3. Había una gran roca (F). 4. Había 8 personas (F). 5. Había más hombres que mujeres (F). 6. Todos tenían chamarra (V). 7. Hacía calor (F). 8. Había 3 casa de campaña (V). 			
<p>- Estimular la memoria espacial y visual secuenciada, así como el cierre visual a través del armado de un rompecabezas.</p>	<p>44. Rompecabezas.</p> <p>Se pondrá sobre la mesa un rompecabezas que el niño deberá armar, y una imagen de cómo quedará armado al final.</p> <p>Instrucciones: Sobre la mesa están las piezas de un rompecabezas y aquí esta una imagen para que te guíes. Ármalo lo más rápido que puedas.</p>	<p>- Rompecabezas de 48 piezas.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Tiempo que tarda en armar el rompecabezas.</p>
<p>- Desarrollar la coordinación motora de los ojos y la coordinación motora fina, a través del movimiento de la mano.</p>	<p>45. Número infinito.</p> <p>Se coloca la hoja de rotafolio en la pared, pegándola al nivel de los ojos del niño. Se busca que el niño realice el movimiento con precisión y sin errores el movimiento de un infinito.</p> <p>Instrucciones: Vas a hacer un infinito en el rotafolio, comienza por el centro de donde estará el cruce de las líneas, y de ahí hacia arriba a la derecha. Cada vez que muevas tu mano, el ojo debe de seguir ese movimiento, si tu ojo</p>	<p>- Hoja de rotafolio.</p> <p>- Lápiz.</p>	<p>-Gabinete.</p> <p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Aciertos: Realizar el símbolo en los márgenes.</p> <p>- Realizar en el sentido correcto.</p>

	<p>tiende a ir más rápido que tu mano, aumenta la velocidad de está; lo más importante es que tu ojo siga a tu mano y no la pierda de vista.</p> <p>Repite tres veces este movimiento sobre el mismo infinito que dibujaste al principio. Luego, usando tu infinito inicial cambia a la dirección contraria (abajo a la izquierda). Lo harás tres veces más.</p>			
--	--	--	--	--


Sesión 15. Objetivo específico: Incrementar la precisión y la velocidad en la lectura y escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la coordinación motora ojo-mano, así como de relaciones espaciales por medio de la manipulación de una parte del cuerpo siguiendo indicaciones.	<p>46. Encestar (Nivel 1).</p> <p>El terapeuta le pedirá al niño que escoja los personajes o figuras que tendrán las canastas y los pegue en ellas. Luego, con la cinta adhesiva se unen todas las cajas que serán utilizarán como canastas, quedando cuatro cajas en la parte de atrás, enseguida otras tres, después dos y finalmente 1 canasta.</p> <p>Cuando consiga encestar correctamente a 10 canastas indicadas, se podrá pasar al siguiente nivel. Distancia de 50 cm.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a lanzar estas pelotas, yo te diré a donde debes lanzarla, por ejemplo, “Círculo rojo” y con tu mano derecha debes de tratar de hacerlo. Si no consigues atinarle, intentaremos con otra canasta.</p>	<p>- 10 cajas pequeñas de cartón de igual tamaño.</p> <p>- Recortes de personajes o figuras.</p> <p>- 10 pelotas de espuma.</p> <p>-Cinta adhesiva.</p>	<p>-Patio o lugar con espacio libre.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>-Acierto: Cuando consiga encestar correctamente.</p> <p>- Error: Cuando no logre encestar correctamente.</p>
	<p>47. Encestar (Nivel 2).</p> <p>Se coloca la canasta a una distancia de un metro del niño. Para este nivel, el niño encestará en 10 ocasiones para pasar al siguiente nivel.</p>	<p>-Cesta marcadas con distintos personajes y figuras.</p>	<p>-Patio o lugar con espacio libre.</p>	<p>-Acierto: Cuando consiga encestar correctamente.</p> <p>- Error: Cuando no logre encestar correctamente.</p>

	<p>Instrucciones: Ahora vamos a hacer el juego más difícil, por lo que pondremos la cesta más lejos y tú volverás a lanzar las pelotas a donde yo te diga. También usarás tu mano derecha y si no le atinas a la canasta, intentas con otra.</p>	<p>- 10 pelotas de espuma.</p>	<p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	
	<p>48. Encestar (Nivel 3). Se coloca la canasta a una distancia de un metro y medio del niño. Para este nivel, el niño encestará en 15 ocasiones a una distancia de 150 cm. Instrucciones: Ahora vamos a hacer el juego más difícil, por lo que pondremos la cesta más lejos y tú volverás a lanzar las pelotas a donde yo te diga. También usarás tu mano derecha y si no le atinas a la canasta, intentas con otra.</p>	<p>-Cesta marcada con distintos personajes y figuras. - 10 pelotas de espuma</p>	<p>- Patio del gabinete o lugar con espacio libre. - Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>-Acierto: Cuando consiga encestar correctamente. - Error: Cuando no logre encestar correctamente.</p>

Sesión 16. Objetivo específico: Incrementar la precisión y velocidad en la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la coordinación motora fina por medio de la manipulación de un objeto.	<p>49. Jugar con plastilina (Nivel 1). Sobre la mesa, el terapeuta colocará las barritas de plastilina, un gusanito previamente formado con 3 esferas de plastilina, y una imagen con un gusanito con 4 esferas. Se le entregará la barrita completa.</p> <p>Instrucciones: Mira este gusanito de la imagen y el que tenemos aquí, dime, ¿qué le falta al gusanito que tenemos aquí para ser como el de la imagen? Sí no responde bien, se le dice una bolita. Muy bien, mira como hago una yo, haciéndola círculos con mi mano derecha. Ahora la voy a pegar al gusanito para que este como en la imagen. Ahora te toca a ti hacerlo con estas barritas que están aquí.</p>	<p>- Imagen de gusanito con 4 esferas (Anexo 28). - Gusano con 3 esferas de plastilina. - 5 barritas de plastilina de diferentes colores.</p>	<p>- Mesa del gabinete. -Tiempo máximo 15 minutos.</p>	<p>- Calidad de la esfera. - Precisión al realizar la esfera. -Tiempo empleado en realizar la figura.</p>
	<p>50. Jugar con plastilina (Nivel 2). Sobre la mesa, la terapeuta colca una imagen de un gusanito con 5 esferas; un gusano de 3 esferas, hechas cada una con la mitad de una barrita completa; y tres barritas de plastilina</p>	<p>- Imagen de gusanito con 4 esferas (Anexo 29).</p>	<p>- Mesa del gabinete. -Tiempo máximo 15 minutos.</p>	<p>- Calidad de la esfera, la precisión. -Tiempo empleado en realizar la figura</p>

	<p>partidas por la mitad (quedando 6 partes).</p> <p>Instrucciones: Vamos a hacerle un gusanito hijo al que ya hicimos, es más chiquito. Yo tengo uno aquí, pero tiene que estar como el de la imagen, así que haré otra bolita más. La realizo haciendo círculos con mi mano derecha y se la pego para que este completa. Ahora te toca a ti hacerle otro hijo a la mamá gusano con estas barritas de aquí.</p>	<p>- Gusano con 3 esferas de plastilina.</p> <p>- 3 barritas de plastilina</p> <p>partidas por la mitad.</p>		<p>.</p>
<p>- Estimular la coordinación motora fina a través de la manipulación de objetos pequeños.</p>	<p>51. Torre de Jenga (Nivel 1).</p> <p>Se construye la torre de Jenga sobre la mesa y se realiza el juego en su modo normal.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar al Jenga. El juego consiste en sacar una pieza de la torre y colocarla en la parte de arriba. Luego voy yo. Pero tienes que hacerlo con mucho cuidado, porque el que tire la torre, pierde. Sí la torre se cae, la volvemos a armar.</p>	<p>- Juego de mesa Jenga.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>-Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Registrar:</p> <p>Errores: veces en que se cayó la torre.</p> <p>Temblor al tomar las piezas, caída de una pieza. No colocar bien.</p> <p>Aciertos: Cuando agarra una pieza y la coloca sobre la torre correctamente.</p> <p>- Identificar la cantidad de errores y establecer la base para su reducción.</p>

Sesión 17. Objetivo específico: Aumentar la precisión en la escritura y la lectura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la coordinación motora fina a través de la manipulación de herramientas.	<p>52. Palillos chinos (Nivel 1).</p> <p>El terapeuta toma los 10 palitos y los deja caer sobre la mesa. Le pide al niño que con la pinza tome un palito sin mover otros y después lo coloque en la cajita. Debe de tomar correctamente 1 palito en 10 ocasiones.</p> <p>Indicaciones: Debes de escoger un palito, lo tomas con la pinza, tratando de no mover los demás y después lo colocas en la cajita. Recuerda que debes hacerlo con mucho cuidado, tratando de no mover los demás. ¿Listo?</p>	<p>- 10 palillos de madera grandes de colores, tipo de los de elotes.</p> <p>- Pinzas pequeñas.</p> <p>- Caja para los palillos.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Acierto: Cuando obtenga un palillo sin mover otro.</p> <p>- Error: Cuando al levantar un palillo ha movido alguno de los demás palillos. Cuando se le cae el palillo antes de colocarlo en la caja.</p> <p>- Tiempo que le toma depositar los palillos en la caja.</p>
- Estimular la coordinación motora fina por medio de la manipulación de objetos.	<p>53. Jugar con plastilina (Nivel 3).</p> <p>Sobre la mesa, el terapeuta coloca una imagen de un gusanito con 4 esferas, y las dos barritas, divididas cada una en 4 partes (quedando 8 partes). Usará solo 4, pero podrá escoger los colores.</p> <p>Indicaciones: Vamos a hacer un gusanito como los que hemos hecho, este va a ser un gusanito bebé para completar la familia. Cómo es bebé,</p>	<p>- Imagen de gusanito con 4 esferas (Anexo 30).</p> <p>- 2 barritas de plastilina divididas en 4 partes cada una.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo máximo: 15 minutos.</p>	<p>- Calidad de la esfera, la precisión.</p> <p>-Tiempo empleado en realizar la figura.</p>

	<p>tiene que ser unas bolitas chiquitas. Yo te voy a recordar como debes hacer la bolita, mírame bien, tomó una parte de la plastilina y hago círculos con mi mano derecha. Ahora tú harás del bebé gusano completo.</p>			
<p>- Estimular la motricidad fina a través de la manipulación de objetos pequeños.</p>	<p>54. Fila de Jenga. El niño debe de colocar las piezas de manera vertical, como en la imagen, pero deberá de formar una línea recta en lugar de curvilínea. En la segunda parte, debe de hacer la figura de la imagen (curvilínea). Instrucciones: Vamos al jugar al Jenga, pero de manera diferente. Vas a tomar la pieza y la pondrás verticalmente, así. Ahora vas a poner otra enfrente, trata de ponerlas cerca, porque cuando termines la vamos a tirar toda. Muy bien, vamos a hacer otra figura, pero ahora en vez de ponerlos en fila, trata de formar curvas.</p>	<p>- Juego de mesa. Jenga</p> 	<p>- Gabinete - Tiempo: 15 minutos</p>	<p>- Tiempo que tarda en armar la figura. - Ocasiones en que se cae una pieza. -Piezas que logra colocar correctamente.</p>

Sesión 18. Objetivo específico: Incrementar la comprensión, precisión y velocidad de la lectura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la posición en el espacio a través del movimiento de diferentes partes del cuerpo siguiendo instrucciones de un tablero.	<p>55. Flechas de dirección.</p> <p>A una distancia de 2 metros del niño se coloca el tablero con las flechas, estas flechas señalan hacia la izquierda, la derecha, arriba y abajo.</p> <p>Instrucciones: Debes decirme en voz alta en qué dirección señala la flecha y botar la pelota en la dirección señalada por la flecha. Por ejemplo, si la flecha señala hacia la izquierda, debes botarla a tú izquierda; si la flecha señala a la derecha, la botas a la derecha. Si señala hacia arriba, lánzala hacia arriba y la tomas con ambas manos; si señala hacia abajo, la botas hacia abajo y la tomas con ambas manos.</p>	-Tablero con 20 flechas de 10 cm sujetadas con clips (Anexo 31). -Pelota.	- Patio del gabinete o lugar con espacio libre. -Sin tiempo.	-Aciertos que realiza. - Tiempo en que realiza la actividad.
- Estimular el cierre visual por medio del armado de un rompecabezas.	<p>56. Palillos forma figura.</p> <p>Una a una se le muestran las imágenes al niño que deberá de realizar por 10 segundos, para después retirarlas. Enseguida, se le entregan todos los palillos al niño y se le pide que arme las imágenes que anteriormente se le habían mostrado.</p>	- Palillos con imágenes impresas. -Fichas impresas (Anexo 32).	-Gabinete. -Sin tiempo.	- Cantidad de palillos colocados correctamente. - Tiempo.



	<p>Las imágenes del anexo se deberán pegar en los palillos, de tal forma que cada uno tenga una parte de la imagen.</p> <p>Instrucciones: ¿Ves esta imagen de aquí? Vas a armarla con estos palitos.</p>			
<p>- Estimular la motricidad fina a través de la construcción de distintos diseños con piezas pequeñas.</p>	<p>57. Formando figuras.</p> <p>Se colocan los 23 palitos en la mesa. Una a una se le dan las fichas con las figuras geométricas que armara con los palillos: triangulo, cuadrado, pentágono, estrella, hexágono.</p> <p>Instrucciones: Vamos a armar unas figuras con estos palitos que están aquí. Para que sea más fácil vas a tener estas imágenes como guía, puedes colocar los palillos sobre ellas.</p>	<p>- 23 Palitos de paleta (abatelenguas) de colores.</p> <p>- 5 Fichas de base para las figuras geométricas (Anexo 33).</p>	<p>-Mesa de gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos</p>	<p>- Palillos colocados correctamente.</p>

Sesión 19. Incrementar la precisión y la velocidad en la lectura y en la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la coordinación motora fina a través de la manipulación de herramientas.	<p>58. Palillos chinos (Nivel 2). Misma dinámica que en el nivel 1, esta ocasión se usarán 15 palillos. Se le recuerdan las reglas al niño: tomar un palillo sin mover los otros y colocarlo en la cajita.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar de nuevo con estos palitos. ¿Recuerdas como jugar? Debes escoger un palillo, tomarlo con la pinza y colocarlo en la cajita, tratando de no mover los demás.</p>	<p>- 15 palillos de madera grandes de colores, tipo de los de elotes. - Pinzas pequeñas. - Caja para los palillos.</p>	<p>-Mesa del gabinete. - Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Acierto: Cuando obtenga un palillo sin mover otro. - Error: Cuando al levantar un palito ha movido alguno de los demás palillos. - Tiempo que le toma depositar todos los palillos en la cajita.</p>
- Estimular la coordinación motora fina a través de la manipulación de herramientas.	<p>59. Niño pintor. Se le entregan al niño los materiales para trabajar junto con la hoja para colorear. Se le dan las indicaciones</p> <p>Indicaciones: Ahora vamos a pintar este dibujo de acuerdo con los números. Todos los 1, van de rosa; los 2 de rojo, los 3 de café. ¿El 4 de qué color va? Muy bien, de amarillo. Y así hasta llegar al 8. Vas a tomar un pincel, lo mojas con agua y lo pones en el color que vayas a usar. Con ese, vas a pintar en el número que le corresponda. Trata de no mezclar los colores ni mojar la hoja.</p>	<p>- Pinceles de diferentes tamaños. - Acuarelas de colores. - Vaso con agua. - Ficha con dibujo de números (Anexo 34).</p>	<p>-Gabinete. - Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Pintar correctamente el número. - Uso adecuado de acuarelas y pintura: no mojar el pincel demasiado y con ello, la hoja de más, que la pintura este demasiado diluida. Pintar dentro de los límites.</p>

<p>- Aumentar la atención visual y la velocidad perceptual por medio del movimiento de diferentes partes del cuerpo según indicaciones escritas.</p>	<p>60. Robot lector. Se coloca la hoja del abecedario en mayúsculas al nivel de los ojos del niño. Debajo de las letras, se colocan: “d, i, j”, significan d=derecho, brazo derecho; i=izquierdo, brazo izquierdo; j=juntos, ambos brazos juntos. Instrucciones: Mientras lees en voz alta la letra “A”, notas que debajo hay una “d”, por lo que tú debes de levantar tu brazo derecho frente a ti y lo bajas. Sí hay una “i”, sube tu brazo izquierdo frente a ti y después lo bajas; sí hay una j, levanta ambos brazos y bájalos. Así, hasta llegar a la “Z”. Si te equivocas, nos sacudiremos y tienes que volver a empezar, hazlo bajo tu propio ritmo.</p>	<p>- Ficha de abecedario con mayúsculas y minúsculas de indicaciones debajo (Anexo 35).</p>	<p>-Gabinete. -Tiempo libre (Máximo 15 minutos).</p>	<p>- Aciertos que realiza: mover la mano correcta según la indicación. - Tiempo en que realiza la actividad.</p>
--	--	---	---	---

Sesión 20. Objetivo específico: Incrementar la precisión y la velocidad de la escritura y la lectura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la coordinación motora de los ojos y la velocidad perceptual a través del movimiento sincronizado al atrapar pelotas con una red.	61. Cazamariposas (Nivel 1). Una vez dadas las instrucciones al niño, el terapeuta se coloca frente al niño y arroja las pelotas una por una, con pausas de 5 segundos entre una y otra. Las pelotas deben de sobrepasar la altura del niño, que las irá recolectando conforme vayan cayendo. Instrucciones: Vamos a jugar, voy a arrojar estas pelotas una por una y tú vas a intentar atraparlas con tu red.	- Red cazamariposas de 25 cm. - 10 pelotas de plástico de aire de 6 cm de diámetro dentro de una bolsa o caja.	- Espacio libre para el juego. -Tiempo: 15 minutos.	-Tiempo. - Cantidad de pelotas atrapadas: - Deberá de atrapar la mayor cantidad de pelotas, con rapidez y eficacia. En cada nivel cambiara el tipo de material de la pelota, con lo que incrementa su peso.
	62. Cazamariposas (Nivel 2). Mismas indicaciones que nivel 1, arrojará las pelotas con pausas de 3 segundos entre una y otra. Instrucciones: Vamos a volver a jugar a atrapar las pelotas, pero debes tener más cuidado porque ahora las arrojare más rápido. ¿Listo? Una, dos, tres.	-Red cazamariposas de 25 cm. - 15 pelotas de plástico de aire de 6 cm de diámetro dentro de una bolsa o caja.	-Espacio libre para el juego. - Tiempo: 15 minutos	
	63. Cazamariposas (Nivel 3).	-Red cazamariposas de 25 cm.	-Espacio libre para el juego.	

	<p>Mismas indicaciones que nivel 1, arrojará las pelotas con pausas de 1 a 2 segundos entre una y otra.</p> <p>Instrucciones: vamos a jugar una última vez, pero ahora te las voy a arrojar super rápido, así que tendrás que ser muy hábil. ¿Listo? Una, dos, tres.</p>	<p>- 20 pelotas de plástico de aire de 6 cm de diámetro dentro de una bolsa o caja.</p>	<p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	
--	---	---	--------------------------------------	--

Sesión 21. Objetivo específico: Aumentar la comprensión, precisión y velocidad lectora a través de distintas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la posición en el espacio mediante el seguimiento y ejecución de instrucciones de movimientos precisos.	<p>64. El mapa.</p> <p>Se colocará un banderín en un lugar específico del patio. El terapeuta debe de darle una serie de indicaciones a seguir para llegar a la meta (banderín).</p> <p>Instrucciones: Vas a encontrar la meta. Te diré las instrucciones del mapa para que puedas llegar. Por ejemplo, 5 pasos a la izquierda, luego dar vuelta a la derecha y caminar dos pasos a la izquierda. ¿Listo? Vamos a empezar.</p>	<p>- Banderín.</p> <p>-Instrucciones escritas en una hoja que simula ser un mapa (Anexo 36).</p>	<p>-Lugar con espacio o patio.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Registrar la cantidad de indicaciones seguidas correctamente.</p>
-Estimular la direccionalidad por medio del seguimiento de instrucciones de movimientos precisos a realizar.	<p>65. Saltos y posición.</p> <p>En esta actividad, el niño se pone dentro de un aro en posición de pie, la terapeuta dirigirá al niño pidiéndole que salte hacia al frente, hacia atrás, a la izquierda o a la derecha, haciendo varias repeticiones.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar con este aro, te pondrás dentro de él de pie, y vas a hacer lo que yo te pida, si te digo por ejemplo “salta a la derecha” o “salta hacia atrás”.</p>	<p>- Un aro de plástico de 1.2 metros de diámetro.</p>	<p>- Patio.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Indicaciones que logra realizar correctamente.</p>

<p>- Aumentar la atención visual y la velocidad perceptual a través de la realización de movimientos precisos al realizar trazos en una hoja.</p>	<p>66. Laberintos (Parte uno). En la bolsa ziploc se vierte gel transparente, se cierra y pone cinta adhesiva. Se coloca cinta en la parte lateral del laberinto para pegarse en la mesa, sobre él se coloca la bolsa ziploc con el gel, ésta se pega con cinta adhesiva gruesa para que se sostenga firme. Los laberintos serán un cuadrado y otro de círculo. Instrucciones: Con los dedos pulgar e índice de tu mano derecha deberás de recorrer el camino del laberinto por el camino marcado, tienes que ir por las líneas de en medio sin irte para los lados, si pasa esto, tendrás que volver al inicio.</p>	<p>- Bolsa ziploc de 26.8 cm x 24.1 cm. - Fichas de laberintos de 25 cm x 23 cm (Anexo 37). -Gel transparente. - Pompones de algodón.</p>	<p>-Gabinete. -Tiempo libre.</p>	<p>- Errores que comete al salirse de los márgenes delimitados. - Tiempo en que realiza la actividad.</p>
---	--	--	---	--

Sesión 22. Objetivo específico: Estimular la precisión y la velocidad de la lectura y la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Aumentar la atención visual y la velocidad perceptual a través de la realización de movimientos precisos al realizar trazos en una hoja.	<p>67. Laberintos (Parte dos).</p> <p>En la bolsa ziploc se vierte gel transparente, se cierra y pone cinta adhesiva.</p> <p>Se coloca cinta en la parte lateral del laberinto para pegarse en la mesa, sobre él se coloca la bolsa ziploc con el gel, ésta se pega con cinta adhesiva gruesa para que se sostenga firme. Los laberintos son uno de círculo y otro con mayor dificultad.</p> <p>Instrucciones: Con los dedos pulgar e índice de tu mano derecha deberás de recorrer el camino del laberinto por el camino marcado, tienes que ir por las líneas de en medio sin irte para los lados, si pasa esto, tendrás que volver al inicio.</p>	<p>- Bolsa ziploc de gel.</p> <p>- Fichas de laberintos de 25 cm x 23 cm (Anexo 38).</p> <p>-Gel trasparente.</p> <p>- Pompones.</p>	<p>- Gabinete .</p> <p>- Tiempo libre (Máximo 15 minutos).</p>	<p>- Errores que comete.</p> <p>-Tiempo libre.</p>
- Desarrollar la coordinación motora de los ojos y la mano, a través de la precisión de movimientos sincronizados.	<p>68. Tiro al blanco.</p> <p>En el piso se dibuja un tiro al blanco con 5 círculos, que tiene los siguientes valores del extremo hacia dentro: 10, 15, 25, 40, 50. El niño está a una distancia de 2 metros.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar al tiro al blanco, cada uno tendrá una esponja que debe de lanzar lo más cercano al centro. Tendremos 10 tiros cada uno y al final quien tenga más puntos al final, gana.</p>	<p>- Gises.</p> <p>- Esponja.</p>	<p>- Patio del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 25 minutos.</p>	<p>- Precisión: Cantidad de puntos más alta alcanzada. Se busca que logre tirar la esponja mayormente en el centro.</p>

Sesión 23. Objetivo específico: Incrementar la comprensión lectora a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la integración de la bilateralidad a través de la coordinación del movimiento de manos y pies.	<p>69. Gateo cruzado (Primera vez).</p> <p>Se le pide al niño que, puesto de pie, deberá de realizar los ejercicios lentamente, como en cámara lenta. Se acompaña de música barroca.</p> <p>Instrucciones: En posición de firme vas a tocar con tu codo derecho, es decir doblando el brazo, a la rodilla izquierda, levantando y doblando tu pierna. Luego, volverás a regresar a la posición inicial. Después, con el codo izquierdo, vas a tocar la rodilla derecha lentamente. Enseguida regresas a la posición inicial.</p>	<p>- Tapete para trabajar.</p> <p>- Bocina.</p> <p>- Pista de Vivaldi "Las cuatro estaciones: Primavera".</p>	<p>- Gabinete</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Cantidad de errores que comente.</p> <p>- Identificar la cantidad de veces que toca correctamente sus extremidades al cruzarlas.</p>
- Desarrollar la integración de la bilateralidad a través de la mejora en la coordinación del movimiento de manos y pies.	<p>70. Gateo cruzado (Segunda vez).</p> <p>Se le pide al niño que, puesto de pie, deberá de realizar los ejercicios lentamente, como en cámara lenta. Se acompaña de música barroca.</p> <p>En este nivel se busca disminuir la cantidad de errores cometidos la primera vez.</p> <p>Instrucciones: En posición de firme vas a tocar con tu codo derecho, es decir doblando el brazo, a la rodilla izquierda, levantando y doblando tu pierna. Luego, volverás a regresar a la posición inicial. Después, con el codo</p>	<p>- Tapete para trabajar.</p> <p>- Bocina.</p> <p>- Pista de Vivaldi - "Las cuatro estaciones: Invierno".</p>	<p>- Gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Cantidad de errores que comente.</p> <p>- Disminución de los errores cometidos.</p>

	izquierdo, vas a tocar la rodilla derecha lentamente. Enseguida, regresas a la posición inicial.			
- Estimular la direccionalidad por medio del control del movimiento de diferentes partes del cuerpo.	<p>71. Simón dice.</p> <p>Se le indica al niño que deberá de ir caminando por el patio y estar atento, pues cada cierto tiempo se le dirá una dirección a la que él debe de caminar.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a Simón dice. Por ejemplo, si yo digo, “Simón dice, a la derecha” y tú deberás de caminar en ese sentido.</p>	- Ninguno.	- Patio del gabinete. Tiempo: 15 minutos.	- Indicaciones que sigue correctamente.

Sesión 24. Objetivo específico: Incrementar la precisión y la velocidad en la lectura y la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la direccionalidad por medio de la coordinación de movimientos al tocar objetos siguiendo instrucciones.	<p>72. Encontrar objetos.</p> <p>El terapeuta dará las indicaciones al niño sobre que objeto ira tocando de acuerdo con la dirección indicada, ya sea izquierda o derecha.</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar a encontrar objetos, yo voy a darte una instrucción, por ejemplo “vas a tocar la silla que está a tu izquierda” ya voltearas a tu izquierda y tocaras el objeto.</p>	-Diversos objetos dentro del gabinete.	-Gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Indicaciones que logra realizar correctamente, anotar hacía que lado era la indicación y al lado al que la realiza.
-Estimular la direccionalidad por medio del seguimiento de instrucciones de movimientos precisos a realizar.	<p>73. Twister de aros.</p> <p>Se colocan grupos de 4 aros con distintos colores: rojos, amarillos, azules y verdes. El juego comenzará siguiendo las instrucciones de la terapeuta respecto a que mano o pie deberá poner dentro de cada aro (pie derecho en el aro rojo, mano izquierda en el aro azul.).</p> <p>Instrucciones: Vamos a jugar al Twister, yo voy a darte una indicación de cuál de tus dos manos o pies pondrás en el aro del color que yo te mencione, por ejemplo “poner la mano derecha en el aro verde”.</p>	-12 aros, 3 de color azul, 3 rojos, 3 verdes y 3 amarillos.	-Espacio libre para jugar o patio. -Tiempo: 15 minutos.	- Indicaciones que realiza correctamente.

<p>- Estimular la coordinación motora fina a través del control de la manipulación de objetos pequeños.</p>	<p>74. Torre de Jenga (Nivel 2). Se construye la torre de Jenga sobre la mesa y se realiza el juego en su modo normal. Se busca reducir la cantidad de errores cometidos en el primer nivel. Instrucciones: Vamos a jugar de nuevo al Jenga. Sacas una pieza de la torre y después la colocas en la parte de arriba. Luego voy yo. Recuerda hacerlo con mucho cuidado, el que tire la torre, pierde. Trata de hacerlo mejor que la primera vez.</p>	<p>- Juego de mesa Jenga</p>	<p>- Mesa del gabinete. -Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Registrar aciertos y errores. Errores: ocasiones en que se cayó la torre. Temblor al tomar las piezas, caída de una pieza. No colocarla correctamente. Aciertos: Cuando agarra una pieza y la coloca sobre la torre correctamente.</p>
---	--	------------------------------	---	---

Sesión 25. Objetivo específico: Incrementar la precisión y la velocidad de la lectura y la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la integración bilateral por medio de la ejecución del movimiento de sus extremidades con control.	<p>75. Mano, pie cruzado (Nivel 1). Se le muestran las paletas al niño. Explicándole que cada una corresponde a una parte de su cuerpo. Se le mostrará la paleta y se dirá en voz alta la parte que debe de levantar. Cantidad de instrucciones: 15.</p> <p>Instrucciones: Aquí tengo cuatro paletas, esta es de la mano izquierda, levanta tu mano izquierda. Esta es de la mano derecha, levántala. Estas son de los pies, este es el pie derecho, levántalo. Y esta es del pie izquierdo, levántalo. Voy a levantar una paleta y diré lo que es, como pie derecho y tú lo vas a levantar. ¿Listo? Vamos.</p>	- 4 paletas con las 4 extremidades del cuerpo: Mano izquierda, mano derecha, pie izquierdo, pie derecho (Anexo 39).	- Espacio libre o patio. - Tiempo: 15 minutos.	- Registrar la cantidad de errores cometidos. - Se establece la cantidad de errores cometidos que después deberá de reducir.
	<p>76. Mano, pie cruzado. (Nivel 2). Misma dinámica que en el nivel 1. Pero ahora solo se levantará la paleta, sin decir a que corresponde y el niño debe de levantar la extremidad que indique la paleta. Cantidad de instrucciones: 15.</p> <p>Instrucciones: Vamos a hacer lo mismo que ya hicimos, voy a levantar una paleta y tú vas a levantar la parte de tu cuerpo que dice ahí, pero ahora</p>	- 4 paletas con las 4 extremidades del cuerpo: Mano izquierda, mano derecha, pie izquierdo, pie derecho (Mismas que	- Espacio libre o patio. - Tiempo: 15 minutos.	- Registrar la cantidad de errores cometidos. - Incrementa la cantidad de instrucciones y se busca disminuir la cantidad de errores cometidos.

	no te diré en voz alta que es, solo te mostraré la paleta. ¿Listo? Uno, dos, tres.	las del Anexo 39).		
- Estimular la coordinación motora fina a través de la coordinación de movimientos manuales.	<p>77. Palillos chinos (Nivel 3):</p> <p>Se sigue la misma dinámica que en los niveles anteriores, en esta ocasión en lugar de usar las pinzas, tomará los palillos directamente con los dedos. Se le recuerdan las reglas al niño.</p> <p>Instrucciones: Lo has hecho tan bien que le vamos a añadir más dificultad. Ahora no usarás las pinzas, tomarás el palillo con tus dedos y lo pondrás en la cajita. Recuerda tratar de no mover los demás.</p>	<p>- 15 palillos de madera grandes de colores, tipo de los de elotes.</p> <p>- Caja para los palillos.</p>	<p>-Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 20 minutos</p>	<p>- Acierto: Cuando obtenga un palillo sin mover otro.</p> <p>- Error: Cuando al levantar un palito ha movido alguno de los demás palillos.</p> <p>- Tiempo que le toma depositar todos los palillos en la cajita.</p> <p>- Para el tercer nivel se busca que haya reducción de los errores cometidos respecto a los niveles anteriores, aumentando también la dificultad.</p>

Sesión 26. Objetivo específico: Incrementar la precisión y la velocidad en la lectura y la escritura a través de diferentes actividades, así como a la comprensión lectora.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la coordinación motora fina por medio del control de los movimientos manuales para trazar un camino con lápiz.	<p>78. Caminito en rotafolio.</p> <p>En la hoja de rotafolio se dibujan 3 caminos: Uno recto, otro con picos y uno con curvas. Cada uno tiene un animal en la parte de arriba y en la parte de abajo, su casita.</p> <p>Instrucciones: ¿Ves esta ardillita que está aquí? Quiero que le dibujes una línea hasta abajo donde está su casita. Trata de hacerlo sin salirte de las líneas. Luego vamos a llevar a los otros dos animalitos hasta su casita.</p>	<p>- Hoja de rotafolio.</p> <p>-3 imágenes impresas de animales, cada uno con su casita (Anexo 40).</p> <p>- Crayones de colores.</p>	<p>-Mesa de gabinete.</p> <p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Registrar si consigue hacerlo dentro de los límites sin salirse, se le marca positiva, si no, no se marca.</p>
- Desarrollar la lateralidad a través del control de los movimientos manuales para dar respuesta al reconocer una posición.	<p>79. Coloreando imágenes.</p> <p>Se le dará una hoja de trabajo al niño, la cual consta de 20 dibujos de animales, 6 de estos volteando hacia la izquierda, los otros seis volteando hacia la derecha, el niño coloreará de rojo los que van a la izquierda y de color azul los que van a la derecha.</p> <p>Instrucciones: Vamos a colorear, mira en esta hoja podemos ver algunos animales, 6 de ellos están volteando hacia la derecha y los otros 6 hacia la izquierda, lo que tendrás que hacer es colorear con el color rojo todos los que están a la izquierda, y</p>	<p>-Hoja impresa con dibujos (Anexo 41).</p> <p>-color rojo y color azul.</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>- Identificar el número de aciertos en la hoja de trabajo.</p> <p>- Estimular la motricidad fina por medio del control de los movimientos manuales para trazar un camino con lápiz.</p>

	con este color azul serán los que están a la derecha.			
- Desarrollar la coordinación motora de los ojos y la mano, así como de relaciones espaciales a través del control de la coordinación de movimientos al lanzar objetos a un espacio delimitado.	<p>80. La boca del monstruo (Parte uno).</p> <p>En la cara de la caja, se realiza un agujero cuadrado de 15 cm, se pinta para que parezca una cara. Se coloca sobre la mesa, colocándole algo pesado para mantenerse firme. El niño estará a 1.5 metros.</p> <p>Instrucciones: Tienes que lanzar las bolsas para alimentar al monstruo. Repetir el ejercicio 2 veces.</p>	- Caja de cartón grande. - 5 bolsas de 10 cm de tela rellenas de guisantes.	-Gabinete. - Tiempo: 8 minutos.	- Registrar aciertos realizados, se contarán únicamente las bolsas insertadas totalmente en la caja.
	<p>81. La boca del monstruo (Parte dos).</p> <p>En la cara de la caja, se realiza un agujero cuadrado de 15 cm, se pinta para que parezca una cara. Se coloca sobre la mesa, colocándole algo pesado para mantenerse firme. El niño estará a 2 metros. Repetir el ejercicio 2 veces.</p> <p>Instrucciones: Tienes que lanzar las bolsas para alimentar al monstruo.</p>	- Caja de cartón grande. - 5 bolsas de 10 cm de tela rellenas de guisantes.	-Gabinete. - Tiempo: 8 minutos.	
- Estimular la memoria espacial y secuencial, así como de las relaciones	<p>82. Sin perder el equilibrio (Nivel 1).</p> <p>En el suelo, se colocan las huellas con cinta adhesiva, como para andar a gatas. La consigna para el niño es</p>	- 6 huellas de pies de cartón, izquierdos y 6 derechos; 6 de manos	-Gabinete. -Sin tiempo.	-Precisión al pisar las huellas. -Tiempo: velocidad.

<p>espaciales, a través del seguimiento de una secuencia en el piso.</p>	<p>intentar andar a gatas sobre las huellas marcadas en el suelo. Instrucciones: Debes empezar colocando un pie en cada huella del pie y enseguida poner las manos en cada huella de mano. Sin que bajes las rodillas, debes de mover las manos y pies hasta el siguiente grupo. Deberás intentar mantenerte correctamente sobre las huellas a lo largo del camino.</p>	<p>izquierdas y 6 derechas (Anexo 42). -Cinta adhesiva.</p>		
--	--	---	--	--

Sesión 27. Objetivo específico: Estimular precisión y velocidad de la lectura y la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la lateralidad e integración de la bilateralidad a través del movimiento de manos y pies de forma automática.	<p>83. Paletas chismosas (Nivel 2). Con las imágenes se formarán las paletas las 4 paletas que corresponden para cada extremidad derecha/izquierda. El terapeuta tendrá las 4 paletas y dirá las 25 instrucciones.</p> <p>Instrucciones: Ahora vamos a jugar con las paletas chismosas. Yo te voy a mostrar una paleta que tiene la imagen para cada pie y para cada mano que tienes. A la vez, diré cuál es, por ejemplo, "mano izquierda" y tú debes de levantar tu mano izquierda. Así tú debes de hacer lo que haya en la paleta y lo que te diga.</p>	- 4 paletas con las 4 extremidades que corresponden a cada lado (Anexo 20).	-Espacio libre para el juego. -Tiempo: 15 minutos.	- Grabación para el registro de conductas. - Contabilizar la cantidad de errores y aciertos cometidos. En este nivel se espera que disminuya la cantidad de errores cometidos en el nivel anterior.
- Desarrollar la integración bilateral por medio de la ejecución del movimiento de sus extremidades de forma automática.	<p>84. Mano, pie cruzado. (Nivel 3). Para este nivel se le pedirá al niño que haga lo contrario a lo que diga la paleta que se le muestre, si es de la mano izquierda, deberá de levantar la mano derecha.</p> <p>Cantidad de instrucciones: 15.</p> <p>Instrucciones: Vamos a seguir jugando con las paletas, pero ahora tienes que poner mucha atención porque harás lo contrario a lo que</p>	- 4 paletas con las 4 extremidades del cuerpo: Mano izquierda, mano derecha, pie izquierdo, pie derecho (Mismas que	- Espacio libre o patio. -Tiempo: 10 minutos.	- Registrar la cantidad de errores cometidos. - Incrementa la cantidad de instrucciones y se busca disminuir la cantidad de errores cometidos.

	<p>dice la paleta. Por ejemplo, esta dice pie izquierdo, entonces tú levantarás tu pie derecho. Muy bien, ahora esta dice mano derecha, ¿qué vas a levantar? Excelente. Vamos a empezar. Una, dos, tres.</p>	<p>las del Anexo 39).</p>		
<p>- Estimular la memoria espacial y secuencial, así como de las relaciones espaciales, a través de la realización de forma automática de una secuencia en el piso.</p>	<p>85. Sin perder el equilibrio (Nivel 2). En el suelo, se colocan las huellas con cinta adhesiva, como para andar a gatas. La consigna para el niño es intentar andar a gatas sobre las huellas marcadas en el suelo. Instrucciones: Primero vas a colocar un pie en cada huella del pie y enseguida poner las manos en cada huella de mano. Sin que bajes las rodillas, debes de mover las manos y pies hasta el siguiente grupo. Intenta mantenerte correctamente sobre las huellas a lo largo del camino. Trata de hacerlo mejor y más rápido que la primera vez.</p>	<p>- 6 huellas de pies de cartón, izquierdos y 6 derechos; 6 de manos izquierdas y 6 derechas (Anexo 42). -Cinta adhesiva.</p>	<p>-Gabinete - Sin tiempo. Tiempo total de la actividad: 15 minutos.</p>	<p>-Precisión al pisar las huellas. -Tiempo: velocidad. En este nivel se busca reducir el tiempo y cantidad de errores del recorrido del primer nivel.</p>

Sesión 28. Objetivo específico: Aumentar la comprensión lectora a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Desarrollar la lateralidad e integración de la bilateralidad al idear y guiar los movimientos de manos y pies.	<p>86. Terapeuta y niños pegados (Nivel 2).</p> <p>El terapeuta se pondrá una de las orillas de las bandas (o de estambre) en una mano y deberá poner la otra esquina en la mano del niño, existiendo una distancia de al menos 80 cm; haciéndolo así en la otra mano y en ambos pies. Para este nivel el niño deberá de guiar los movimientos.</p> <p>Instrucciones: Vamos a volver a jugar a que estamos pegados y nos tenemos que mover igual. Pero en esta ocasión te vas a mover primero, dirás lo que vas a mover y yo te copiaré a ti. Vas a dar 20 instrucciones.</p>	- Bandas para caminar en equipo, también puede ser hecho de estambre con espacio suficiente para poner las manos o pies.	-Espacio libre para el juego. - Tiempo: 20 minutos.	- Grabación de la actividad. - Errores: veces que levante o diga el nombre de la extremidad incorrectamente. - En este nivel se espera que haya una disminución de la cantidad de errores cometidos en el primer nivel.
Desarrollar la integración bilateral a través del uso de distintas partes del cuerpo de forma creativa para pintar un espacio.	<p>87. Mándala.</p> <p>El terapeuta colocara una manta blanca en el suelo de 60 cmx60 cm con el dibujo de una mándala en el centro, a los lados pondrá recipientes con pintura de distintos colores, el niño pintara la mándala de los colores que él desee, utilizando distintas partes del cuerpo (dedos de la mano, pie, boca, entre otras) para pintarla.</p>	-Manta blanca de 60 cmx60 cm con el dibujo de una mándala (Anexo 43). - Cinco recipientes con pintura	- Espacio libre. - Tiempo: 20 minutos.	-Errores: Veces que utilice la parte corporal inadecuada.

	<p>Instrucciones: En el suelo esta una manta con una mándala dibujada, a tu alrededor se encuentran recipientes de distintos colores, lo que tienes que hacer es pintarla con las manos y los pies, o te indicare que mano o que pie utilizar, por ejemplo, mano derecha, pie izquierdo, tu llenaras esa parte del cuerpo de pintura y comenzaras a pintar el dibujo.</p>	<p>de 5 colores distintos.</p>		
--	--	--------------------------------	--	--

Sesión 29. Objetivo específico: Aumentar la precisión y la integración de la lectura y la escritura a través de diferentes actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la integración visomotora realizando trazos de forma natural, con soltura y creatividad.	<p>88. Dibujando.</p> <p>La actividad se dividirá en dos partes. En la primera, deberá copiar las imágenes de la parte izquierda en el espacio de la izquierda, eligiendo los colores de su elección.</p> <p>En la segunda parte se le dará una hoja cuadriculada en la que deberá realizar un dibujo con creatividad, pero con significado y debe de usar la mayoría de los cuadros, con los colores que elija.</p> <p>Instrucciones: Mira en esta hoja hay algunos dibujos en la parte izquierda, lo que vas a hacer es dibujarlos en los cuadros de la parte derecha, este empieza aquí (señalar la cabeza de la araña), ¿Dónde lo vas a colocar en los cuadros vacíos? Muy bien, has estos. Ahora ya sabes cómo trabajar en los cuadritos. ¿Qué te parece sí en esta hoja de aquí haces el dibujo que tú quieras? Tiene que ser un dibujo que signifique algo, no solo una figura. Usa la mayoría de los cuadros y los colores que tú quieras.</p>	- Ficha de trabajo (Anexo 44). - Colores, lápices.	- Mesa del gabinete. -Tiempo: 10 minutos.	- Trazar las líneas en las casillas adecuadas. - Realizar correctamente los trazos al hacer las líneas. - Soltura al hacer los trazos. - Creatividad en el dibujo.

<p>- Estimular la integración visomotora a través de la creación de cenefas haciendo recortes de papel.</p>	<p>89. Cenefas.</p> <p>Se le entregan al niño los pedazos de cartulina, se le dan las indicaciones verbales para primero doblar la hoja y después la forma de hacer el recorte.</p> <p>Se comienza con la cadena de corazones, siendo la más sencilla, y después continua con 2 de la hoja de patrones. Finalmente, se le deja al niño hacer 3 más de forma libre.</p> <p>Instrucciones: ¿Conoces las cenefas? Son cadenas de monitos de papel que están unidos, hoy vamos a hacer uno, empezaremos con un corazón que es muy sencillo. Toma la cartulina y la vas a dólar 4 veces de derecha a izquierda (mostrar físicamente como si el niño no logra seguir la instrucción). Ahora tenemos una parte abierta y una cerrada.</p> <p>Vas a dibujar la mitad del corazón, la parte redonda queda en lo abierto y por ahí quedaran unidos. Enseguida vas a recortar por donde has dibujado.</p> <p>Muy bien, ahora ábrelo. ¿Ya viste hiciste una cadena de corazones unidos? Escoge ahora dos de estos dibujos de aquí para que los hagas.</p> <p>Finalmente, con esta otra cartulina vas a hacer otros 3 que tú quieras.</p>	<p>- Tijeras.</p> <p>- 2 cartulinas partidas en 5 pedazos iguales a lo largo.</p> <p>- Hoja de patrones (Anexo 45).</p>	<p>- Mesa del gabinete.</p> <p>- Tiempo: 20 minutos.</p>	<p>- Verificar que doble adecuadamente las cartulinas.</p> <p>- Observar la calidad del recorte.</p>
---	--	---	--	--

<p>- Estimular la integración visomotora creando un títere.</p>	<p>90. Títeres. El niño deberá crear un títere con diversos materiales que tendrá que manejar. Se le brindan varios materiales, pero el niño debe elegir cuales y como los usará. También deberá de solucionar los problemas que surjan de tener que hacerlo. Instrucciones: Para esta última actividad tú vas a ser el maestro. Vamos a hacer un títere, pero tú me vas a enseñar como lo hago. Aquí tienes todos esos materiales y los puedes usar como tú quieras. La única condición es que uses al menos una vez cada uno de ellos: las tijeras, el silicón, el cartón, los colores, el estambre, los pompones y no olvides los ojos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tijeras. - Colores. - Hojas de colores. - Cartón. - Silicon frío. - Calcetines. - Ojos de diversos tamaños. - Pompones de algodón. - Estambre de colores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gabinete. -Tiempo: 15 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad al manejar los materiales para hacer el títere. - Calidad de los movimientos al manejar los materiales: sincronización, soltura. - Habilidad para resolver problemas al hacer el títere.
---	--	---	--	--

Sesión 30. Objetivo específico: Aumentar la comprensión lectora, así como la precisión y la velocidad de la lectoescritura a través de diversas actividades.				
Objetivo particular:	Actividades:	Material:	Lugar y tiempo:	Registro y observaciones:
- Estimular la integración visomotora realizando trazos de forma natural y con soltura.	<p>91. Unir puntos.</p> <p>Se le dan dos hojas al niño con dos dibujos con puntos que deberá seguir numéricamente para conocer el dibujo escondido.</p> <p>Instrucciones: ¿Te gustan los Pokémon? Bueno, en estas hojas hay unos escondidos, para que sepas cuales son debes unir los puntos desde el uno hasta el 68 en el primero y 83 el segundo.</p>	- 2 hojas con un dibujo cada una para unir puntos (Anexo 46).	- Mesa del gabinete. -Tiempo: 15 minutos.	- Unión correcta en la secuencia de números. - Realizar correctamente los trazos al unir los puntos. - Soltura al hacer los trazos.
- Estimular la integración visomotora realizando trazos de forma natural, con soltura y creatividad.	<p>92. Mario y Donald.</p> <p>La actividad se dividirá en dos partes. En la primera, deberá copiar las imágenes de la parte izquierda en el espacio de la izquierda, reeligiendo los colores de su elección.</p> <p>En la segunda parte se le dará una hoja cuadrículada en la que realizará un dibujo con creatividad, pero con significado y debe de usar la mayoría de los cuadros, con los colores que elija, el anterior solo eran los trazos, ahora deberá pintar esos cuadritos.</p> <p>Instrucciones: Esta actividad es parecida a la que hicimos anteriormente, pero en esta tenemos a</p>	- Ficha de trabajo (Anexo 47) - Colores y lápices.	- Mesa del gabinete. - Tiempo: 15 minutos.	- Colorear las casillas adecuadas. - Soltura al rellenar las casillas. - Creatividad en el dibujo.

	<p>Mario Bros, un pato amarillo y al pato Donald. Te voy a pedir que los hagas iguales en los cuadros de la derecha.</p> <p>Muy bien, ahora te voy a dar esta hoja que solo tiene cuadritos y vas a hacer el dibujo que tú quieras, siempre y cuando represente algo, puede ser tu personaje favorito. Debes usar la mayoría de los cuadritos.</p>			
<p>- Estimular la integración visomotora ideando y ejecutando una coreografía original.</p>	<p>93. Coreografía.</p> <p>El niño deberá idear los pasos de una coreografía y enseñarlos al terapeuta, quienes lo realizarán juntos. La canción es de libre elección para el niño, siempre y cuando no sea o incluya contenido para adultos.</p> <p>Instrucciones: Para esta última actividad tú vas a ser nuevamente el maestro, vas a pensar en los pasos para la coreografía de tu canción favorita. Cuando los tengas, me los vas a enseñar. Es decir, la vas a bailar y luego me vas a enseñar a bailarla a mí.</p>	<p>- Bocina.</p> <p>- Celular o computadora.</p>	<p>-Gabinete.</p> <p>- Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>- Habilidad para idear los pasos.</p> <p>- Calidad de los movimientos de los pasos: sincronización, ritmo, soltura.</p> <p>- Habilidad para expresar y enseñar los pasos.</p>

6. Evaluación de la intervención y Seguimiento de la Intervención.

Al concluir las sesiones con las respectivas actividades planteadas es necesario llevar a cabo la evaluación para poder medir los avances manifestados por el niño después de ésta. Como primer paso se realizará una entrevista semiestructurada con la docente del niño. El primer aspecto que se contempla analizar es el rendimiento académico de forma cuantitativa. Enseguida se comparará el rendimiento académico respecto a sus compañeros de clase. De igual manera se analizarán comparativamente las conductas compensatorias presentadas al inicio del tratamiento. Se le otorga libertad para comentarios adicionales respecto a las conductas observadas del niño. Este mismo procedimiento se realizará al primer y tercer mes después de concluida la intervención.

Finalmente, al sexto mes se realiza la última evaluación y cierre del proceso de intervención. Para este paso se llevará a cabo la aplicación de psicometría, siguiendo los lineamientos de no aplicar psicometría hasta después del sexto mes de haber realizado una evaluación. Con el objetivo de realizar el postest y analizar si el niño presenta cambios que se puedan considerar perdurables en el tiempo. Para ello se utilizaran los mismos instrumentos utilizados y descritos en el apartado 5.3 (Descripción del proceso de Evaluación del caso).

7. Aspectos éticos que se contemplan en la intervención

La intervención se compromete a apegarse a los cuatro principios fundamentales de ética en la práctica profesional: de autonomía, de beneficencia, de justicia o equidad y el de maleficencia propuestos por Beauchamp y Childress en 1999 (citados en del Río, 2005). De estos, se desprende el respeto hacia las decisiones del paciente ante diversas alternativas; que las acciones realizadas sean en pro de él; el tratarlo con el mismo respeto y consideración que todos los demás pacientes, teniendo la misma oportunidad de recuperar su salud; y, no

someterlo a riesgos innecesarios, procurando no causar algún daño, aunque éste sea sin intención.

Además, la American Psychological Association (2002) añade dos más: Principio de fidelidad y responsabilidad y el Principio de integridad, en los que se debe cuidar y respetar el entorno de trabajo y la sociedad en que trabaja el psicólogo, la honradez, así como la toma de decisión ante el uso del engaño para casos en que pudiese ser éticamente justificado para maximizar los beneficios y minimizar el daño.

Para la participación de cada persona es necesario el consentimiento informado por parte de los padres o tutores, quienes fungen como sus responsables legales y del consentimiento expresado por parte del niño (Hernández S., 2014; Arias-Gómez, et al., 2016). En éste se les brinda la información sobre la intervención, el uso y manejo de la información proporcionada a lo largo del proceso, de acuerdo con la Norma Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012 del expediente clínico y protección de datos personales, en las que se detallan el derecho de acceso, rectificación, cancelación y opción al tratamiento de datos de carácter judicial y de revocación al consentimiento informado.

Respecto al código ético del psicólogo, se hace apego a mantener la confidencialidad y privacidad de la información brindada, tener medidas de precaución en el registro digital y el uso de adecuado del lenguaje, que sea entendible para el paciente, como lo marcan los artículos 61, 63, 67 y 69, (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009).

8. Referencias bibliográficas

- Alberich, J., Gómez, D., & Ferrer, A. (2013). *Percepción Visual*. Universidad Oberta de Cataluña.
- American Psychiatric Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*.
Obtenido de: <https://www.apa.org/ethics>
- American Psychiatric Association. (2014). Trastornos del neurodesarrollo . En A. P. Association, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)* (págs. 31-). España: Panamericana.
- Ammawat, W., Attanak, A., Kornpetpanee, S., & Wongupparaj, P. (2019). Pre-schoolers' visual perception and attention networks influencing naming speed: An individual difference perspective. *Heliyon*, 5(10), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02587>
- Atoresí, A. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Arteaga G, Pimienta H. (2006). Memoria operativa y circuitos corticales. *Rev Fac Med Univ Nac Colomb*; (54), 248-268.
- Astoquilca, O. (2010). *Conducta grafomotora y escritura cursiva en alumnos del segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría). Perú. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.
- Ávila Zeas, V. P. y Bermejo A., P.M. (2018). *Madurez de la Percepción Visual de los niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, Cuenca 2018*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca-Ecuador.
- Barba T., M.N.; Suárez M., N.; Jomarrón M., L.; Navas B., C. (2018). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *INFOMED: Revista Cubana de Medicina Militar*, 48, (2). Recuperado de: <http://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/400/333>
- Baron, R. A. (1997). Sensación y percepción: El contacto con el mundo que nos rodea. En *Fundamentos de Psicología* (3a ed.). México: Pearson.
- Benítez T., A. y Cuadros M., L. (2005). Guía didáctica de estimulación cognitiva, afectiva y expresiva para niños/as de 0 a 5 años. Dirigida a las maestras del área de pre-escolar de la Fundación San José de la Comuna. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3107/6/UPS-QT01576.pdf>
- Bernardo G., I. y Errasti P., J.M. (1993). El papel de los factores psicomotrices en la dislexia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19 (67), 665- 687.

- Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K. y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 219-232. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627014.pdf>
- Bizama M, Marcela, Arancibia G, Beatriz, & Sáez, Katia. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalinguístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>
- Bonacina, S., Cancer, A., Lanzi, PL., Lorusso, ML. and Antonietti, A., (2015). Improving Reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Frontiers in Psychology*, (6), Article 1510, p.1-8. Recuperado de: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01510/full>
- Bordoy C., S. (2015). De la Teoría fonológica a la identificación temprana y el diagnóstico diferencial de la dislexia evolutiva. (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de: <http://orcid.org/0000-0002-5817-1318>
- Bravo Cópola, L. (2011). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i1.9047>
- Caeiro R., M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca* (24), 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- Calvo, A.R., Calvo, N., Bueno, J.M., Ruíz, M., Ballester, F. y Albacete, A. (2014) Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos. En Navarro, J., Gracia, M^a. D., Lineros, R. y Soto, F.J. (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Carballar, R., Martín-Lobo, P. y Matías G., A. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 67-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443653716005.pdf>
- Cardona T., M. A., & Varela C., V. (2017). Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad) / Reading performance in children with ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder). *Psicogente*, 20(37), 124-137. Recuperado de: <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2421>
- Carrillo, A., y Domínguez, A. (2010). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. España: Aljibe.
- Cartagena V., P. G., P., & Muñetón A., M. A. (2016). Escritura en niños con dificultades en lectura ¿Asociadas o disociadas? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* (16), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44743281021.pdf>
- Cervantes C., R. D., Pérez S., J. A., & Alanís C., M. D. (2017). Niveles de Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico del Plantel N° 172, Ciudad Victoria, Tamaulipas, En alumnos del Quinto Semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

- Charpentier C-E., M.G. y Galaz N., P.C. (2019). Propuesta de intervención psicomotriz para la adquisición de la escritura, en niños/as preescolares en un colegio de Santiago Oriente. (Tesis de maestría). Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1860/Charpentier_Galaz_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chuva C., P.G. (2016). Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en niños de 3 a 4 años de la Escuela de Educación Básica Federico González Suárez. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12732/1/UPS-CT006603.pdf>
- Colegio Oficial de Psicólogo de España (2004). *Ética y deontología para psicólogos*. Madrid: del Río, C. Guía de ética profesional en psicología clínica. Madrid: Pirámide.
- Colomer, T., y Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Cox, D. D. (2014). Do we understand high-level vision? *Current Opinion in Neurobiology*, 25, 187–193. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.01.016>
- Dansilio, S. (2009). Cerebro y dislexia: Una revisión. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 225–240. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i2.154>
- Delgado, A. (2016). Redacción científica: precisión, claridad y brevedad. *Revista comunicar*. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-005>
- De Quirós A., M.B. (2012). Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención. Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicomotricidad-guia-de-evaluacion-e-intervencion.pdf>
- De Freitas, P.B.; Pedão, S.T. y Barela, J.A. (2014) Visuomotor processing and hand force coordination in dyslexic children during a visually guided manipulation task. *Research in Developmental Disabilities*. 35(10):2352-2358. doi: 10.1016/j.ridd.2014.06.002..
- Díaz A., M.Y. (2018). *La psicomotricidad y el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de la institución educativa Casa Abierta de Nazareth-Villa El Salvador, 2017*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Ciudad de Trujillo, Perú. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/15878/D%C3%ADaz_AMY.pdf?sequence=1
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales. (2010). Textos narrativos. *Español literatura UNAM*, 1. 22-28.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido. Y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, (6) 27-36.
- Escotto-Córdova, E. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69. Recuperado de: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/628>
- Etchepareborda, M.C; y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*:40. Recuperado de:

<https://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/Memoria%20de%20trabajo.pdf>

- Fanlo Z., Á. (2016). *Estimulación de habilidades cognitivas visuales a través del juego*. (Tesis de grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/59146/files/TAZ-TFG-2016-2123.pdf>
- Fernández M., R. (2016). *Neuropsicología aplicada a la educación: Implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo lectoescriptor. Programa de Intervención*. Área de innovación y desarrollo, S.L. <https://doi.org/10.17993/dideinnedu.2016.15>
- Ferrández V., I.M. (1999). *Perfiles de desarrollo motor y deficiencia mental*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5204/1/T23472.pdf>.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa* (2), 1-52. ISSN: 1870-5308. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferroni, M. (2020). Impacto del léxico mental en la comprensión lectora en niños de nivel socioeconómico bajo. *Actualidades en Psicología*, 34 (129), 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1332/133266739001/html/>
- Flores L., J.C. y Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones efecutivas*. México: Manual Moderno.
- Galindo R., E. J. (2016a). *Neurobiología de la percepción visual*. Universidad del Rosario. Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.12804/tm9789587387483>
- Galindo R., E. J. (2016b). *Neurobiología de la percepción visual*. Universidad del Rosario. Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12804/tm9789587387483>
- García C., E. M. (2016). *Procesamiento sensorial y percepción visual en estudiantes del segundo grado de primaria de educación básica regular de la Institución Educativa 1150 Abraham Zea Carreón en el año escolar 2015*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5679/Garcia_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gibson, J. J. (1974). *La Percepción del Mundo Visual*. Buenos Aires: Infinito.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 (46). 823-847. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000300007&script=sci_abstract
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>

- González, R. y Rincón, M. (2016). Análisis de la producción escrita de niños con síntomas de dislexia a partir de un enfoque lingüístico-cognitivo. *Oratores*(4), 25-33. Recuperado de: <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/76/69>
- González Valenzuela, M.^a José; Martín Ruiz, Isaías; Delgado Ríos, Myriam (2011) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 43, núm. 1, 2011, pp. 35-44 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia Recuperado de: <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Intervenci%C3%B3n%20temprana%20de%20la%20lectoescritura%20en%20sujetos%20con%20dificultades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Goodman, K. (2013). El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. y G. M. Ferreriro (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Granados R., D., & Torres M., P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/801/80146474009.pdf>
- Graupera, J. y Ruiz, L. (2012). Batería de evaluación del movimiento para niños-2. MABC-2. España: PsychCorp.
- Guerreron, M. (2014). La plasticidad cerebral y su incidencia en el desarrollo cognoscitivo en los niños de 0 a 6 años que asisten al Consultorio de Estimulación Temprana y Prenatal (CETYPREN) de la ciudad de Ambato, período marzo-junio 2012. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8715/1/Guerr%C3%B3n%20Camino%20%20Mayra%20Priscila.pdf>
- Gutiérrez F., R., & Díez M., A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>
- Gutierrez, Inmaculada y Perez, Marino (1993) Superación de la dislexia mediante técnicas operantes. *Psicothema*, vol 5 n. 2 pp. 323-335 Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/886.pdf>
- Guzmán, B.; Véliz, M. y Reyes, F. Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y lingüística* (35), 379-404. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/352/35252277019.pdf>
- Hammill, D., Pearson, N. y Voress, J. (1993). DTVP-2 Método de evaluación de la percepción visual de Frostig. México: Manual moderno.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. L. y S. E. Randsell. (Ed.), *The Science of writing: Theories, method, individual differences and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hernández, O. (2013). *Desarrollo cognitivo y motor*. España: Macmillan Profesional.
- Hernández Sampieri., R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGRAW Hill Education.

- Heron-Flores, M., Gil-Madrona, P. y Sáenz-Sánchez, M.B. (2018). Contribución de la terapia - psicomotriz al progreso de niños con discapacidades. *Rev. Fac. Med.*, 66 (1), 75-81. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.62567>.
- Herrera, L., Hernández, G., Váldez, É., & Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *FORO EDUCACIONAL*, 25, 125–142.
- Hoyos F., A.M. y Gallego, T.M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (51), 23-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Nacional de los Hogares 2011 (Boletín de prensa no. 270/16)*. Aguascalientes: Boletín de Prensa no.270/16.
- Izaguirre M., M. (2012). "*Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionadas con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comagua*". (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.
- Jadue, T. C., y Figueroa O., L. F. (2017). Habilidades visoperceptuales en niños escolarizados de 7 a 12 años con ambliopía refractiva. *Ciencia & Tecnología Para La Salud Visual y Ocular*, 15(2), 31. <https://doi.org/10.19052/sv.4145>
- Jaimes C., I.E. (2018). *Diseño de una Batería de Aprestamiento Orientada a la Prevención de los Efectos de la Dislexia sobre la Lectura y Escritura, dirigida a niños de cuatro a seis años*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de: https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2566/2018_Tesis_Idaly_Esperanza_Jaimes_Castellanso.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jerez M., F.V. (2017). *Valoración del desarrollo psicomotriz de los niños/niñas de 4 a 5 años de la parroquia Salasaca*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26983/2/Valoraci%20del%20desarrollo%20psicomotriz%20de%20los%20ni%20osni%20as%20de%204.pdf>
- Jiménez, B. S. (2014). La percepción de la estimulación a partir de las modalidades sensoriales. En *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro*. Barcelona: UNED ediciones.
- Jiménez, J. E. y Rojas, E. (2008). Efectos del video juego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema*, 20(3), 347-353.
- Knoop, C., Segers, E. y Verhoeven, L., (2018). The modality and redundancy effects in multimedia learning in children with dyslexia. *Wiley*, 24, (2), 140–155. <https://doi.org/10.1002/dys.1585>
- Lescano, P. (2013). *La percepción visual en el desarrollo de los procesos cognitivos en niños de 3-5 años en el centro de Desarrollo Infantil "UNIKIDS" de la ciudad de Ambato en el periodo Abril-Septiembre 20112"*, *Ambato -Ecuador*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato-Ecuador.

- López, P. (2018). Análisis de pausas y ejecuciones para el estudio de procesos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology-INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 261–268.
- López-Tejeda, S. I., Uribe V., Z., Villarruel R., M. C., Mendoza-Barrera, G., y Durand-Rivera, A. (2012). Dislexia desde un enfoque cognitivo: revisión de clasificación. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(2), 98-103. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/audiologia/fon-2012/fon122d.pdf>
- Manzano-León, A., Aguilera-Ruiz, C., Lozano-Segura, M. C., Casiano Y., C., y Aguilar-Parra, J. M. (2017). Conectivismo y dislexia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 253. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1054>
- Marchena C., E., MenachO J., I., Aguilar V., M., Hervías O., F., & Sueiro D., A. (2015). Estudio de caso de Dislexia de una estudiante universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 277. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.137>
- Martínez Z., M., Henao, López, G. C., y Gómez, L. A. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 178–194.
- Mata, F. S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Aljibe.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2)*. México: Manual Moderno.
- Medina, N. (2018). Lateralidad motora, características sociodemográficas y resiliencia en personal asistencial del hospital III Goyeneche en el periodo diciembre. [Tesis de bachiller inédita]. Universidad Católica de Santa María.
- Medrano M., S. M. (2011). Influencia del sistema visual en el aprendizaje del proceso de lectura. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9, (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599207>
- Mendiras, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 199-220.
- Midence-Laynes, M. E. (2016). Evaluación de la Comprensión Lectora. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 363–377. https://www.researchgate.net/publication/325016285_Evaluacion_de_la_Comprencion_Lectora
- Monge, M. y Meneses, M. (2002). Instrumentos de evaluación del desarrollo motor. *Revista educación*. 26 (1). 155-168.
- Moreno B., M.G. (2002), *Didáctica. Fundamentación y práctica*. México: Progreso.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2015). *PIRLS 2016 Assessment framework*. In *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Recuperado de: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf

- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Nuñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, *unknown*(2), 121–128. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Omaetxebarria V., I. (2016). *Incidencia de los movimientos oculares y la lateralidad en el proceso lector*. (Tesis de maestría). Universidad de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4326/OMAETXEBarria%20VILLA%20%20IRATI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oñate A., A. (2018). *Una dificultad añadida: " la dislexia emocional "*. *Incidencia de la dislexia en el desarrollo emocional*. (Tesis de maestría) .Universidad de la Rioja. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE004580.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (30 de setiembre de 1990). *Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño*. *Cumbre Mundial en favor de la Infancia*, 1-17. New York.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26 al 28 de abril del 2000). *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar* (Senegal), 26-28 de abril de 2000, 1-79. Dakar.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Guía de bolsillo de la Clasificación CIE-10*. In *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. México: Panamericana.
- Ortiz B., F. y Bustamante T., J. P. (2018). Percepción visual y escritura en estudiantes de segundo a cuarto año de e.g.b. del Colegio San José la Salle. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 59–76. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.657>
- Outon, P., & Abal, R. (2013). Diagnostic assessment and treatment of Reading difficulties: a case study of dyslexia. *US-China education review*, 3(5), 305-312.
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial*. Algunas consideraciones conceptuales. Ecuador: Formación académica .
- Padrón G., A.L. (2012). *Evaluación Clínica Infantil y Educación Especial*. México: Trillas.
- Peña, J., Ibarretxe-Bilbao, N., Del Pino, R. y Schretlen, D. (2016). Test de comparación perceptual de Salthouse: normalización y estandarización de la prueba en población española. *Revista de Neurología*. 62 (13). 13-22.
- Pernet, C. R., Dufor, O., & Démonet, J.-F. (2011). Re-Defining Dyslexia: Accounting for variability. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 4(2), 17–24. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.24072>
- Pernía H., H., y Méndez Ch., H. (2018). Estrategias De Comprensión Lectora: Experiencia En Educación Primaria. *Educere*, 22(71), 107–115.
- Presidencia de la República. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>

- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. Obtenido de https://www.cenidet.edu.mx/docs/pnd_2007_2012.pdf
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Presidencia de la República. Obtenido de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Puñales Á., L.; Fundora M., C. L., y Torres E., C. D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1 (37), 125–138. Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/279>
- Quercia, P.; Seigneuric, A.; Chariot, S.; P. Vernet, P; Pozzo, T.; Bron, A.; C. Creuzot-Garcher, C. y Fobichon, F. (2005). Proprioception oculaire et dyslexie de développement. À propos de 60 observations cliniques. *Journal Français D’Ophtalmologie*, 28(7), 713-723.
- Quesada, M. (2005). Cualidades estilísticas del texto escrito. *Enfermería en Costa Rica*, 31-36.
- Quiroga G., S. (2015). *La dislexia evolutiva: Estudio comparado de modelos de diagnóstico*. (Tesis de Maestría) .Universidad Internacional de la Rioja, Lugo, España. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5679/Garcia_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez P., P.; Rossel R., K. y Nazar C., G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 213-231. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173544018013.pdf>
- Ríos-Flórez, J., y López-Gutiérrez, C. (2017). Neurobiología de los trastornos del aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo infantil: propuesta de una nueva perspectiva conceptual. *Psicoespacios*, 11(19). doi:<https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rivas Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de Las Ciencias*, 1(1), 47–61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429438.pdf>
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En P. D. R. Wertsch & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.118-128). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Romero, S., y García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (7), 77-91. ISSN 0718-5480
- Ruiz A., C.M. (2010). Psicomotricidad y trastornos en el aprendizaje lectoescritor. Como evitarlos desde la infancia. *Innovacion y experiencias educativas* (30). ISSN 1988-6047.
- Ruiz C., J. (2019). *Predictibilidad de dos procesos cognitivos y una función ejecutiva sobre los procesos de escritura en una muestra de estudiantes de la ciudad de Cusco*. (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5315/RUIZ_CJ%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ruiz-Ramírez, R.; García-Cué, J.L. y Pérez-Olvera, M.A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10 (5), 51-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G.R. y Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2, 127-137.
- Sánchez A., D. V. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147592>
- Sánchez-Domenech, I. (2018). Reinterpretando la Dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1):127-4. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3226>
- Sánchez S.,M. (2020). *La direccionalidad y la lateralidad durante el aprendizaje de la escritura de las grafías*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperado de: http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18589/tesis_Marielena%20S%c3%a1nchez_La%20direccionalidad%20y%20la%20lateralidad%20durante%20el%20aprendizaje%20de%20la%20escritura%20de%20las%20graf%c3%adas..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una Educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24 -36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Santiago G., Á. W., Castillo P., M. C., & Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, 26, (27). <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>
- Schnurbusch G., C. S., Suárez Y., N., Ortiz T., D., & De los Reyes A., C. J. (2018). Datos normativos para la batería de evaluación neuropsicológica de la lectura, escritura y funciones cognitivas (ENLEF). *Psicología Desde El Caribe*, 35(5), 252-267. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.3.153.1>
- Secretaría de Salud. "Del Expediente clínico". Norma Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012. Diario Oficial Mexicano, Diario Oficial de la Federación, 5 de Octubre del 2010.
- Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua (SEECH). (2019). *Alumnos con Discapacidad de Educación Primaria General al Inicio del Ciclo Escolar 2018-2019 por Centros de Trabajo. [Informe Estadístico]*. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Recuperado de: <http://seech.gob.mx/estadistica/2019-estadistica.asp>
- Sigurdardottir, H. M., Fridriksdottir, L. E., Gudjonsdottir, S., & Kristjánsson, Á. (2018). Specific problems in visual cognition of dyslexic readers: Face discrimination deficits predict dyslexia over and above discrimination of scrambled faces and novel objects. *Cognition*, (175), 157-168. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.02.017>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo*. México, Editorial Trillas.

- Suárez R., S. y Suárez R., M. (2021). La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario. *Sinética Revista Electrónica de Educación* (56). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/998/99866344011/html/>
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de dectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423–432. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>
- Toasa C., J.E. (2015). La importancia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas de 0 a 5 años que acuden a la consulta pediátrica en el Hospital General Puyo. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Vargas, E. (2010). La escritura narrativa como estrategia de indagación en investigación educativa InterSedes. *Revista de las Sedes Regionales*, 11 (22). 5-18.
- Vieiro, P., Peralvo, M., y García, J. A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Villar, D., y Vieiro, P. (2015). Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principiantes. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 309–319. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.617>
- Wade, N. J., & Swanston, M. T. (2013). *Visual perception: An introduction* (3rd ed.). Psychology Press.
- Yáñez T., M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: diagnóstico, evaluación e intervención*. El Manual Moderno.
- Zuppardo, L., Rodríguez F., A., y Serrano, F. (2017). Modelo piloto de estudio del tratamiento rehabilitador de autoestima y comportamiento en adolescentes con dislexia y disortografía mediante su mejora lectoescritora. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 359–380.

9. Anexos.

Anexo 1. Tabla de actividades para estimular los sistemas de la percepción.

Actividades para estimular los sistemas de la percepción (93).				
Sistema visoespacial				
Subsistema	Actividad	No. de Actividad	No. de Sesión	Nivel de aprendizaje psicomotor
Integración bilateral (10 actividades).	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	1	1	1. Imitación.
	Paletas chismosas (Nivel 1).	35	11	2. Manipulación.
	Gateo cruzado (Primera vez).	69	23	4. Control.
	Gateo cruzado (Segunda vez).	70	23	4. Control.
	Mano, pie cruzado (Nivel 1).	75	25	4. Control.
	Mano, pie cruzado (Nivel 1).	76	25	4. Control.
	Paletas chismosas (Nivel 2).	83	27	5. Automatización.
	Mano, pie cruzado (Nivel 2).	84	27	5. Automatización.
	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	86	28	6. Creatividad.
Mándala.	87	28	6. Creatividad.	
Lateralidad (7 actividades).	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	1	1	1. Imitación.
	Lanzar el balón.	2	1	1. Imitación.
	Las partes de mi muñeca.	4	2	1. Imitación.
	Paletas chismosas (Nivel 1).	35	11	2. Manipulación.
	Coloreando imágenes.	79	26	4. Control.
	Paletas chismosas (Nivel 2).	83	27	5. Automatización.
	Terapeuta y niños pegados (Nivel 1).	86	28	6. Creatividad.
Direccionalid ad (7 actividades).	Enanos y gigantes.	36	12	2. Manipulación.
	Bailar la canción.	37	12	2. Manipulación.
	Partes del cuerpo.	38	12	2. Manipulación.
	Saltos y posición.	65	21	4. Control.
	Simón dice.	71	23	4. Control.
	Encontrar objetos.	72	24	4. Control.
	Twister de aros.	73	24	4. Control.
Sistema de análisis				
Subsistema	Actividad	No. de Actividad	No. de Sesión	
Figura fondo o discernimient o de figuras (7 actividades).	Búsqueda del tesoro.	3	1	1. Imitación.
	Buscar la ficha (Nivel 1).	5	2	1. Imitación.
	Buscar la ficha (Nivel 2).	6	2	1. Imitación.
	Frutero	7	3	1. Imitación.
	Cucharas.	8	3	1. Imitación.
	Encontrar las formas.	39	12	2. Manipulación.
	Coloreando.	40	13	2. Manipulación.
Atención visual (9 actividades).	Buscar la ficha (Nivel 1).	5	1	1. Imitación.
	Lotería.	9	3	1. Imitación.
	Mascotas (Nivel 1).	10	4	1. Imitación.
	Mascotas (Nivel 2).	11	4	1. Imitación.

	Mascotas (Nivel 3).	12	4	1. Imitación.
	Encuentra las diferencias.	16	6	2. Manipulación.
	Robot lector.	60	19	2. Manipulación.
	Laberintos (Parte 1).	66	21	3. Precisión.
	Laberintos (Parte 2).	67	22	3. Precisión.
Velocidad perceptual (9 actividades).	Búsqueda del tesoro.	3	1	1. Imitación.
	Buscar la ficha (Nivel 1).	5	2	1. Imitación.
	Buscar la ficha (Nivel 2).	6	2	1. Imitación.
	Robot lector.	60	19	2. Manipulación.
	Laberintos (Parte 1).	66	21	3. Precisión.
	Laberintos (Parte 2).	67	22	3. Precisión.
	Cazamariposas (Nivel 1).	61	20	3. Precisión.
	Cazamariposas (Nivel 2).	62	20	3. Precisión.
	Cazamariposas (Nivel 3).	63	20	3. Precisión.
Memoria visual (8 actividades).	Macotas (Nivel 1).	10	4	1. Imitación.
	Mascotas (Nivel 2).	11	4	1. Imitación.
	Mascotas (Nivel 3).	12	4	1. Imitación.
	Memorama.	14	5	1. Imitación.
	Cambio de posición.	15	5	2. Manipulación.
	Juego de Kim.	34	11	2. Manipulación.
	La habitación.	41	13	2. Manipulación.
	El paisaje.	43	14	2. Manipulación.
Memoria espacial y memoria visual secuenciada (7 actividades).	Los colores	21	7	1. Imitación.
	Animales ordenados.	22	7	1. Imitación.
	Imitando movimientos.	23	7	1. Imitación.
	Tres colores	42	13	2. Manipulación.
	Rompecabezas.	44	14	2. Manipulación.
	Sin perder el equilibrio (Nivel 1).	82	26	4. Control.
	Sin perder el equilibrio (Nivel 2).	85	27	5. Automatización.
Posición en el espacio (7 actividades).	Espejo de legos.	13	5	1. Imitación.
	Legos en la hoja.	17	6	1. Imitación.
	Sopa de colores.	18	6	1. Imitación.
	Guantes locos (Nivel 1).	19	6	1. Imitación.
	Guantes locos (Nivel 2).	20	6	1. Imitación.
	Flechas de dirección	55	18	2. Manipulación.
	El mapa.	64	21	3. Precisión.
Constancia de la forma (6 actividades).	Líneas en la espalda.	24	8	1. Imitación.
	Bingo gigante (Nivel 1).	25	8	1. Imitación.
	Bingo gigante (Nivel 2).	26	8	1. Imitación.
	Bingo de sombras.	27	9	1. Imitación.
	Imitando con plastilina.	28	9	1. Imitación.
	Agrupando.	29	9	1. Imitación.
	Encestar (Nivel 1).	46	15	2. Manipulación.

Relaciones espaciales (7 actividades).	Encestar (Nivel 2).	47	15	2. Manipulación.
	Encestar (Nivel 3).	48	15	2. Manipulación.
	La boca del monstruo (Parte 1).	80	26	4. Control.
	La boca del monstruo (Parte 2).	81	26	4. Control.
	Sin perder el equilibrio (Nivel 1).	82	26	4. Control.
	Sin perder el equilibrio (Nivel 2).	85	27	5. Automatización.
Cierre visual (6 actividades).	Unir animales.	30	9	1. Imitación.
	Partes perdidas (Parte 1).	31	10	1. Imitación.
	Partes perdidas (Parte 2).	32	10	1. Imitación.
	Partes perdidas (Parte 3).	33	10	1. Imitación.
	Rompecabezas.	44	14	2. Manipulación.
	Palillos forma figura.	56	15	2. Manipulación.
Sistema visomotor o de integración visomotora				
Subsistema	Actividad	No. de Actividad	No. de Sesión	
Coordinación motora de los ojos (10 actividades).	Número infinito	45	14	2. Manipulación.
	Encestar (Nivel 1).	46	15	2. Manipulación.
	Encestar (Nivel 2).	47	15	2. Manipulación.
	Encestar (Nivel 3).	48	15	2. Manipulación.
	Cazamariposas (Nivel 1).	61	20	3. Precisión.
	Cazamariposas (Nivel 2).	62	20	3. Precisión.
	Cazamariposas (Nivel 3).	63	20	3. Precisión.
	Tiro al blanco.	68	22	4. Control.
	La boca del monstruo (Parte 1).	80	26	4. Control.
	La boca del monstruo (Parte 2).	81	26	4. Control.
Coordinación motora fina (13 actividades).	Número infinito	45	14	2. Manipulación.
	Jugar con plastilina (Nivel 1).	16	49	2. Manipulación.
	Jugar con plastilina (Nivel 2).	16	50	2. Manipulación.
	Torre de Jenga (Nivel 1).	51	16	2. Manipulación.
	Palillos chinos (Nivel 1).	52	17	2. Manipulación.
	Jugar con plastilina (Nivel 3).	53	17	2. Manipulación.
	Fila de Jenga.	54	17	2. Manipulación.
	Formando figuras.	57	18	2. Manipulación.
	Palillos chinos (Nivel 2).	58	19	2. Manipulación.
	Niño pintor.	59	19	2. Manipulación.
	Torre de Jenga (Nivel 2).	74	24	4. Control.
	Palillos chinos (Nivel 3).	77	25	4. Control.
	Caminito en rotafolio.	78	26	4. Control.
Integración de los sistemas visual y motor (6 actividades).	Dibujando.	88	29	5. Automatización.
	Cenefas.	89	29	6. Creatividad.
	Títeres.	90	29	6. Creatividad.
	Unir puntos.	91	30	5. Automatización.
	Mario y Donald.	92	30	6. Creatividad.
	Coreografía.	93	30	6. Creatividad.

Anexo 2: Frutero. Sesión 3, actividad 7.





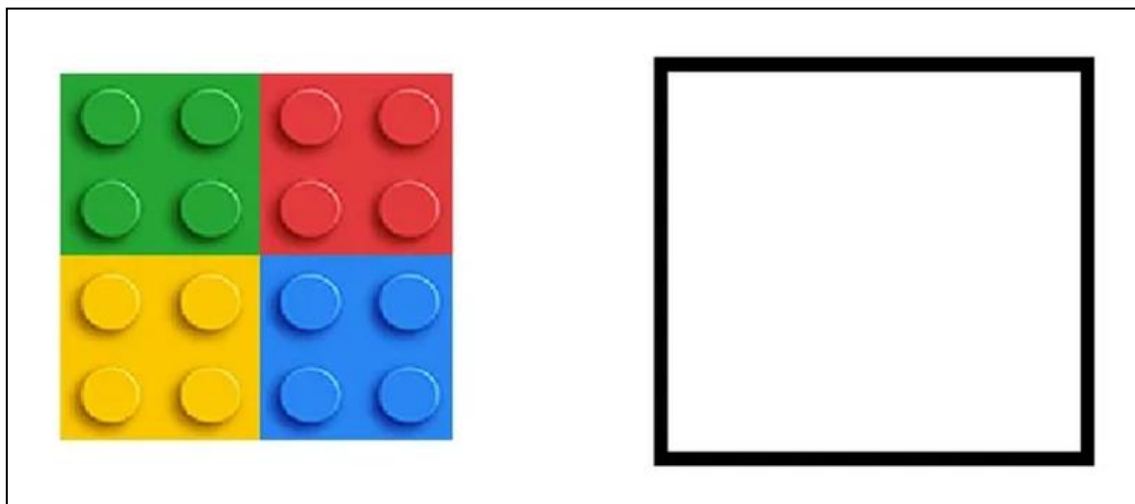
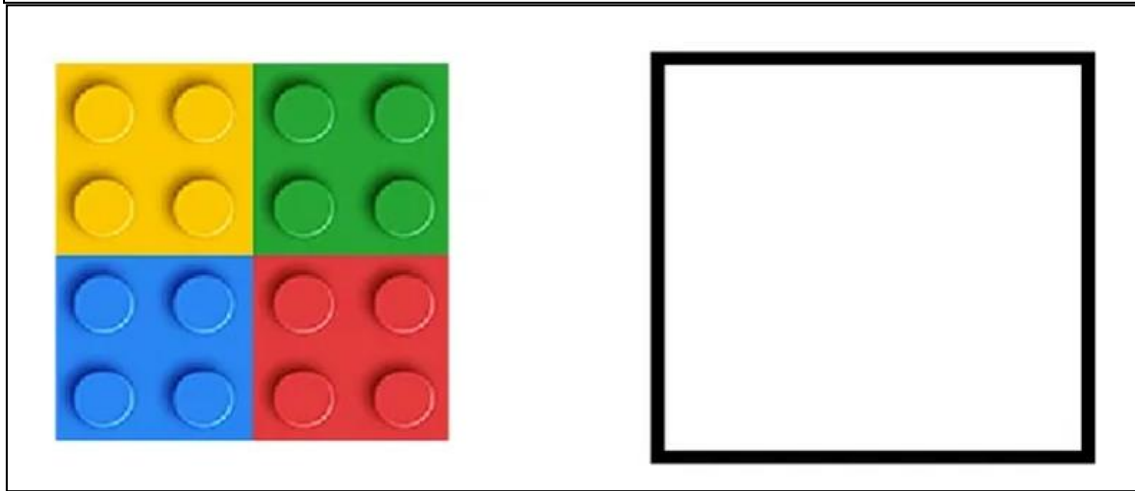
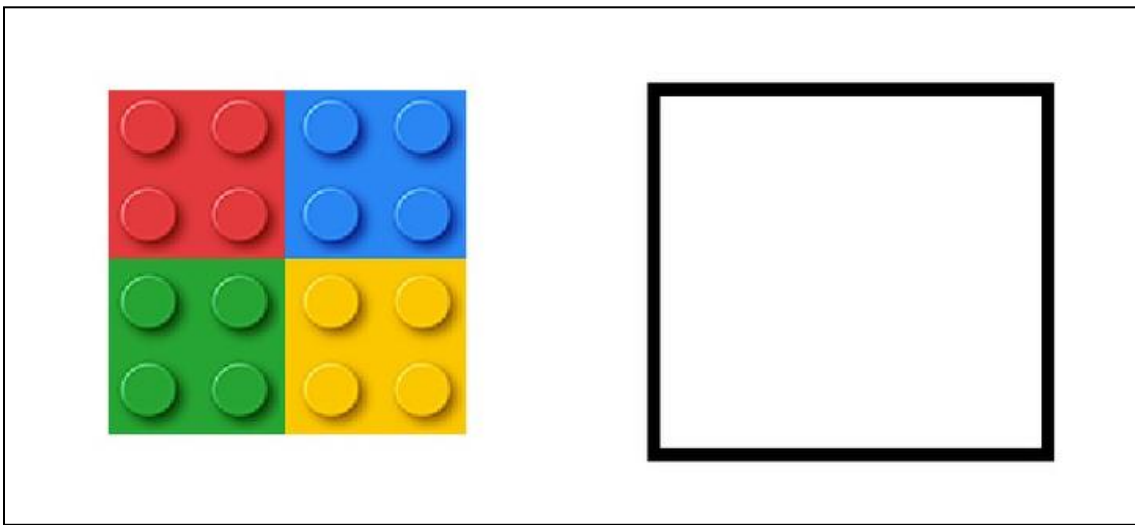


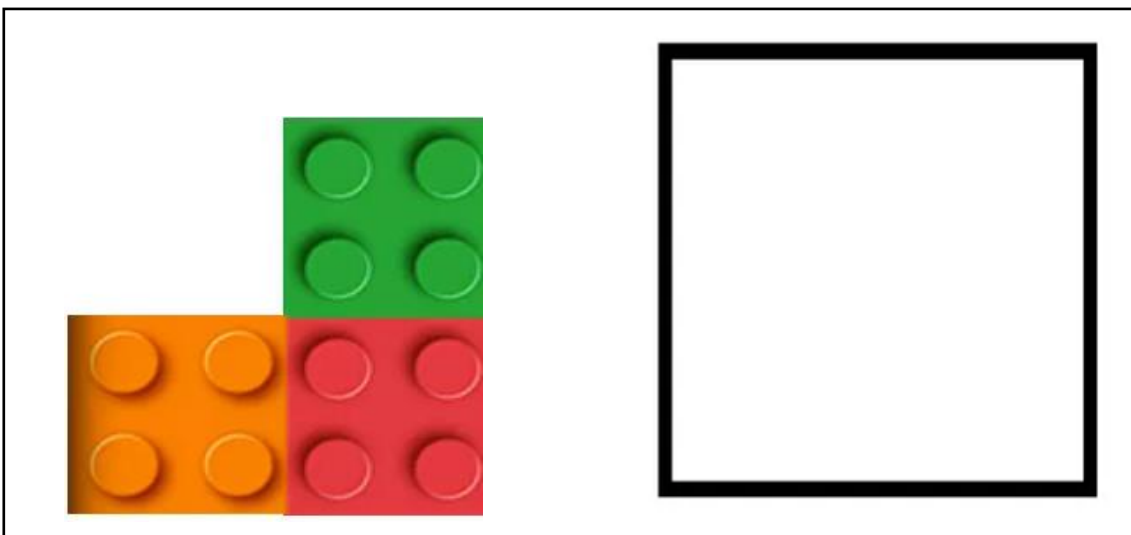
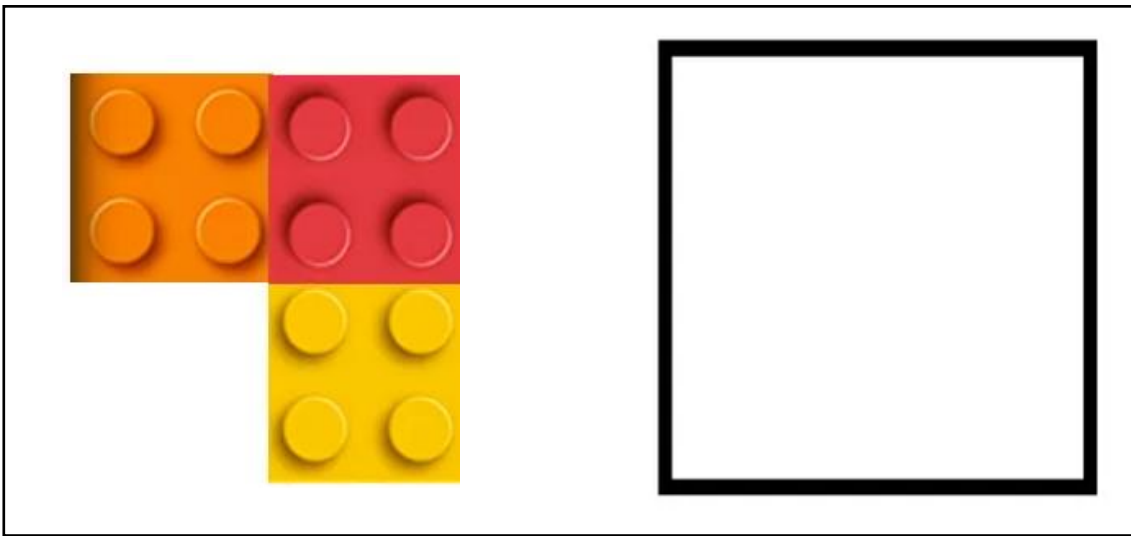
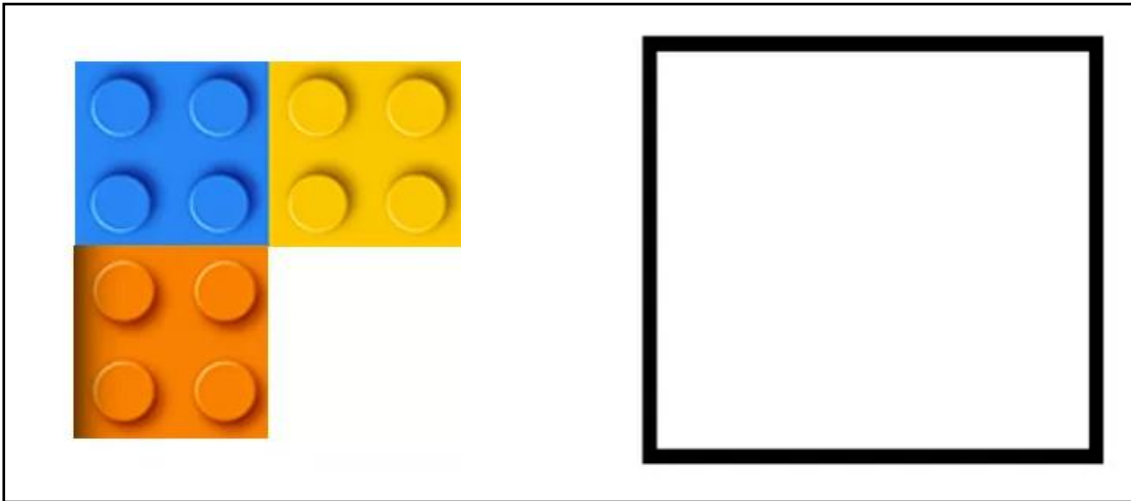


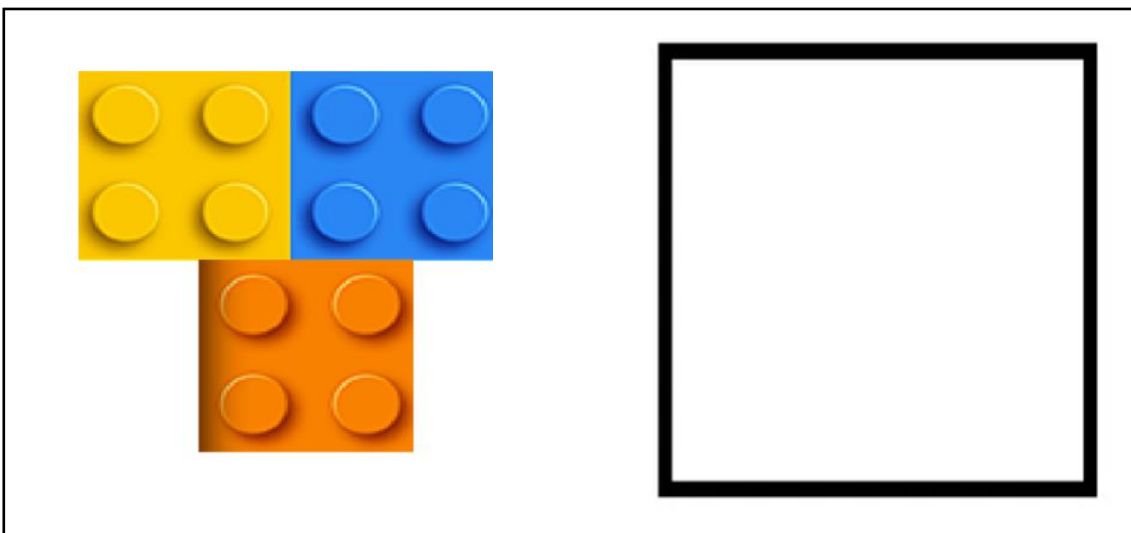
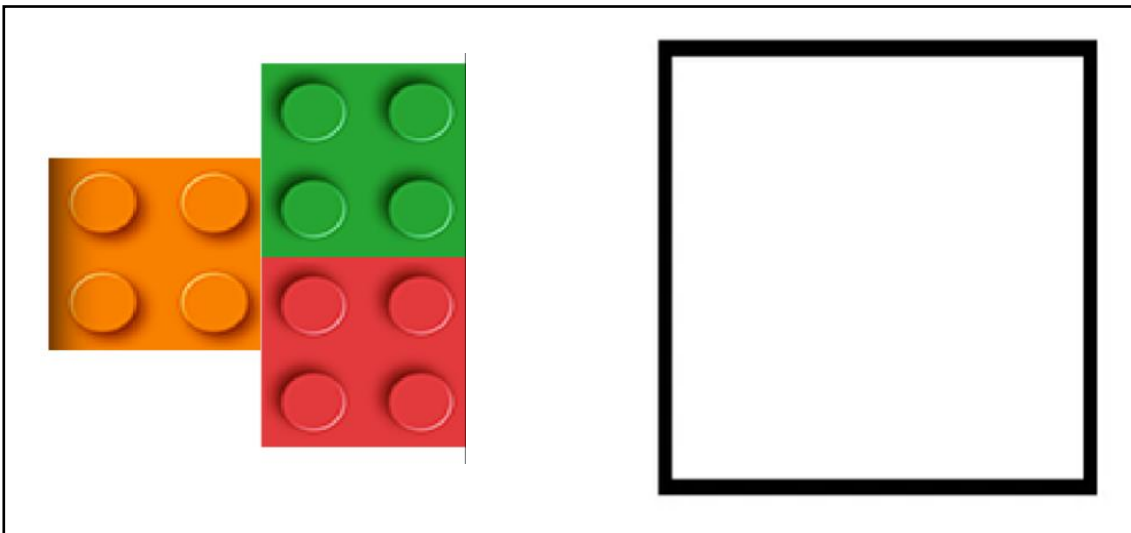
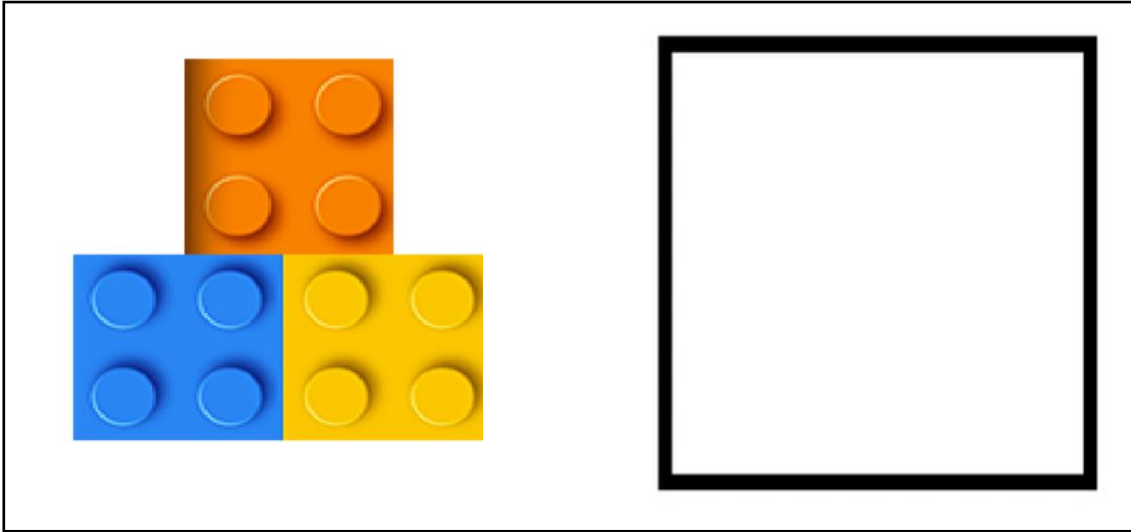


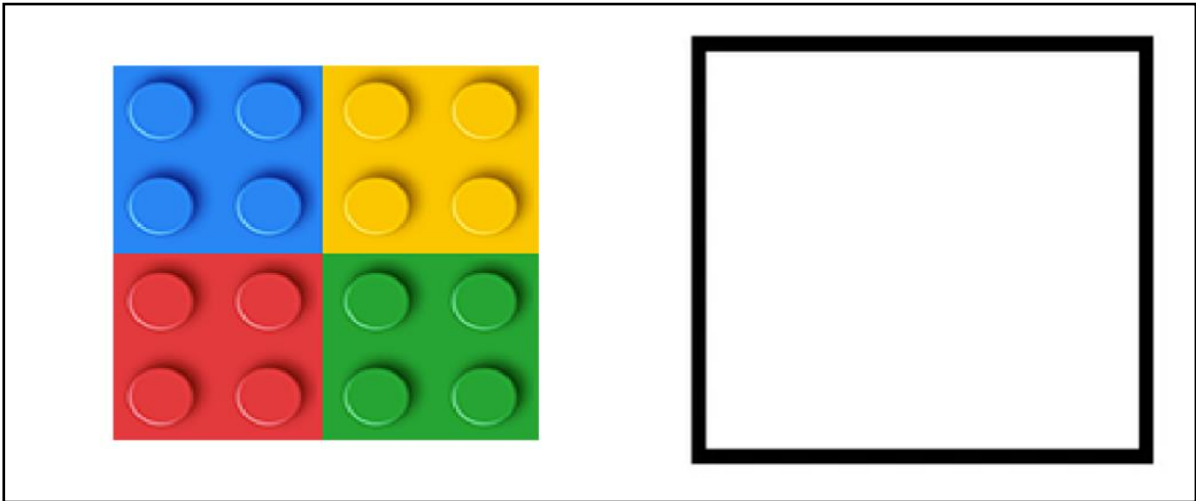
Aprender español. (s.f.) *Las frutas en español*. Aprender en español. Recuperado el 24 de septiembre del 2021 de: <https://aprenderespanol.website/vocabulario/frutas/>

Anexo 3: Espejos de legos. Sesión 5, actividad 13.









Anexo 4: Cambio de posición. Sesión 5, actividad 15.





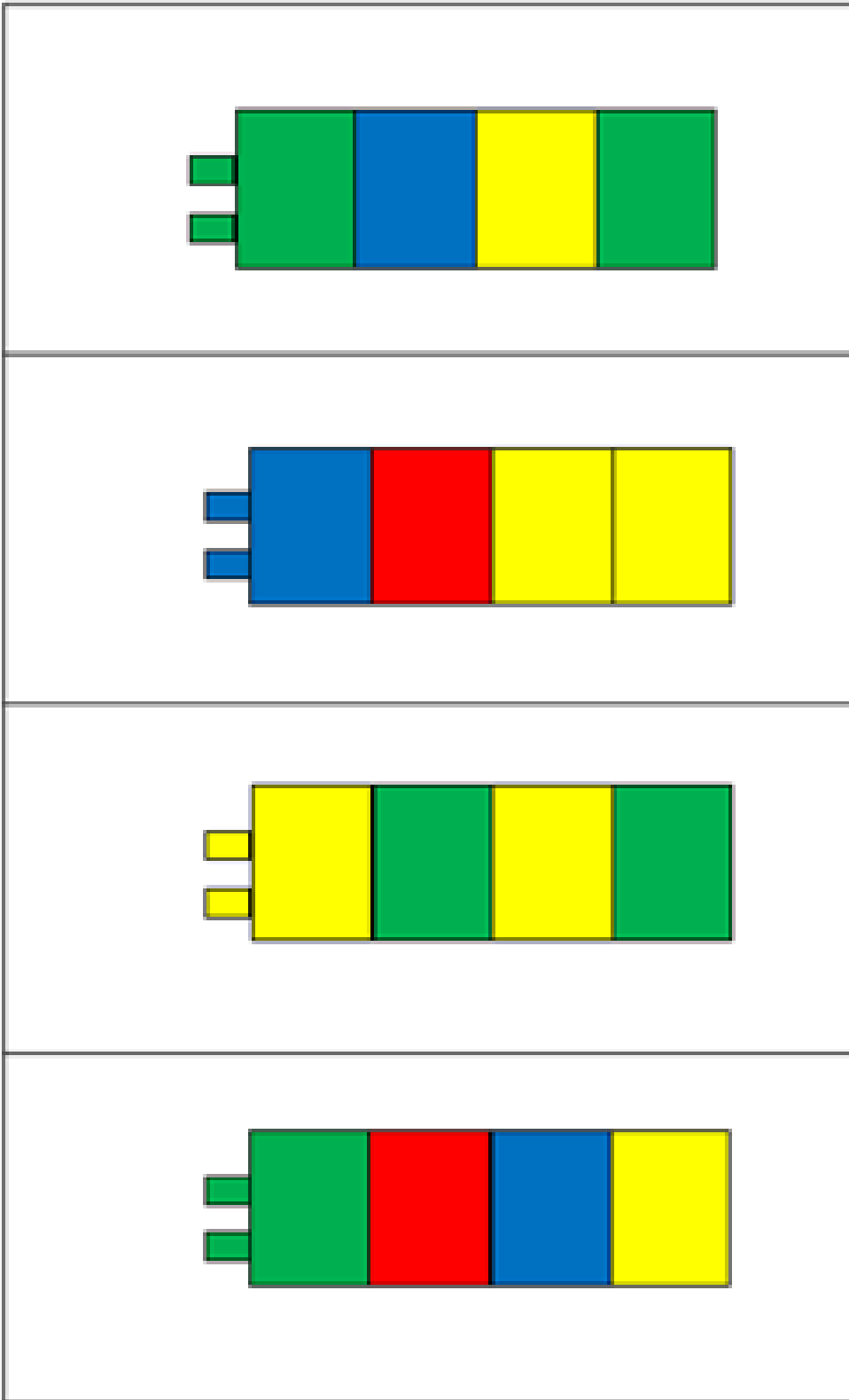
123RF. (2021). *Vector — Cabeza linda de los animales de la historieta. Perro, cerdo, vaca, venado, león, ovejas, tigre, panda, mapache, mono, zorro, cebra, jirafa, elefante, erizo, hipopótamo.* 123RF. Recuperado el 24 de septiembre del 2021 de: https://es.123rf.com/photo_75739262_cabeza-linda-de-los-animales-de-la-historieta-perro-cerdo-vaca-venado-le%C3%B3n-ovejas-tigre-panda-mapache-m.html

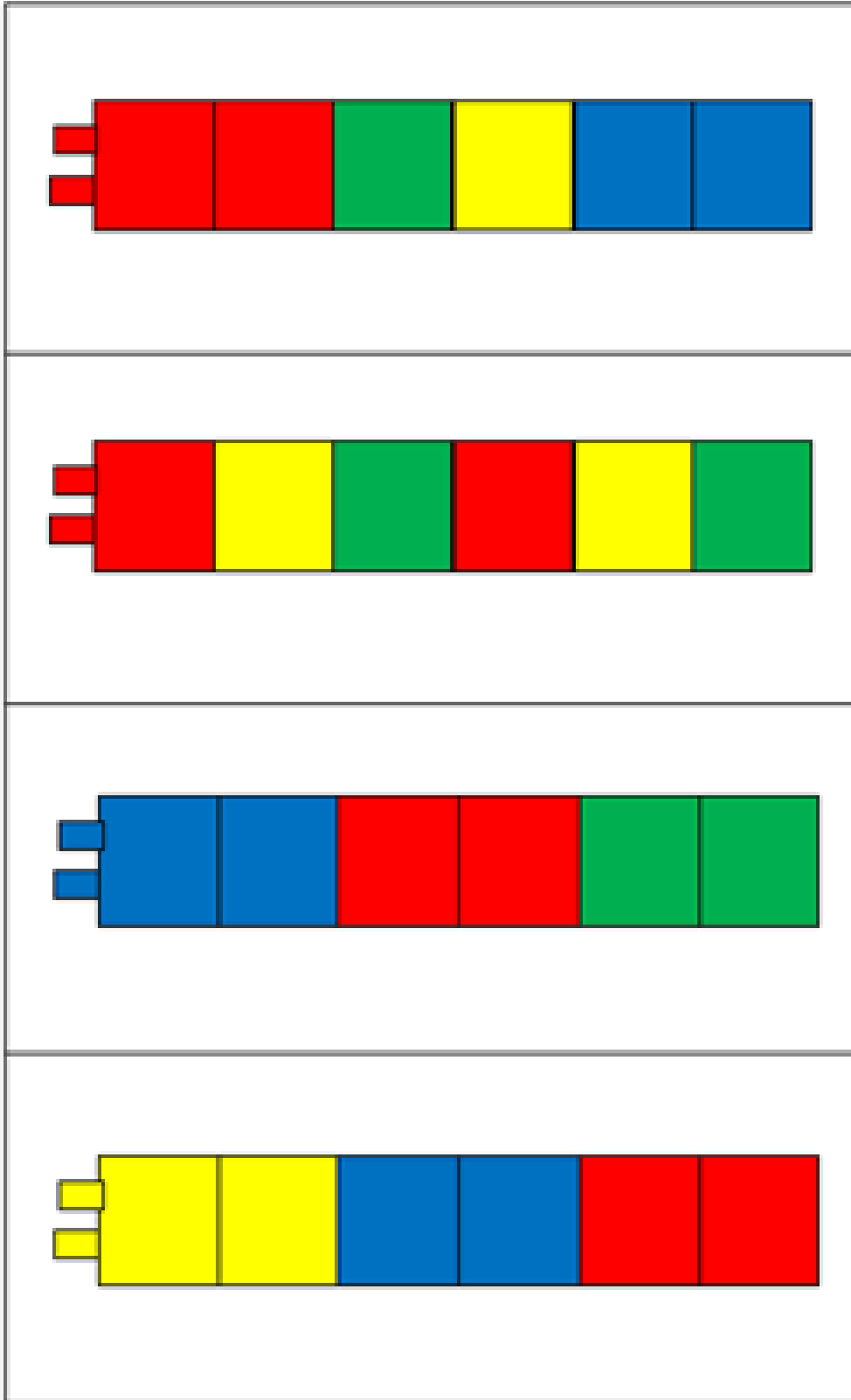
Anexo 5: Encuentra las diferencias. Sesión 6, actividad 16.

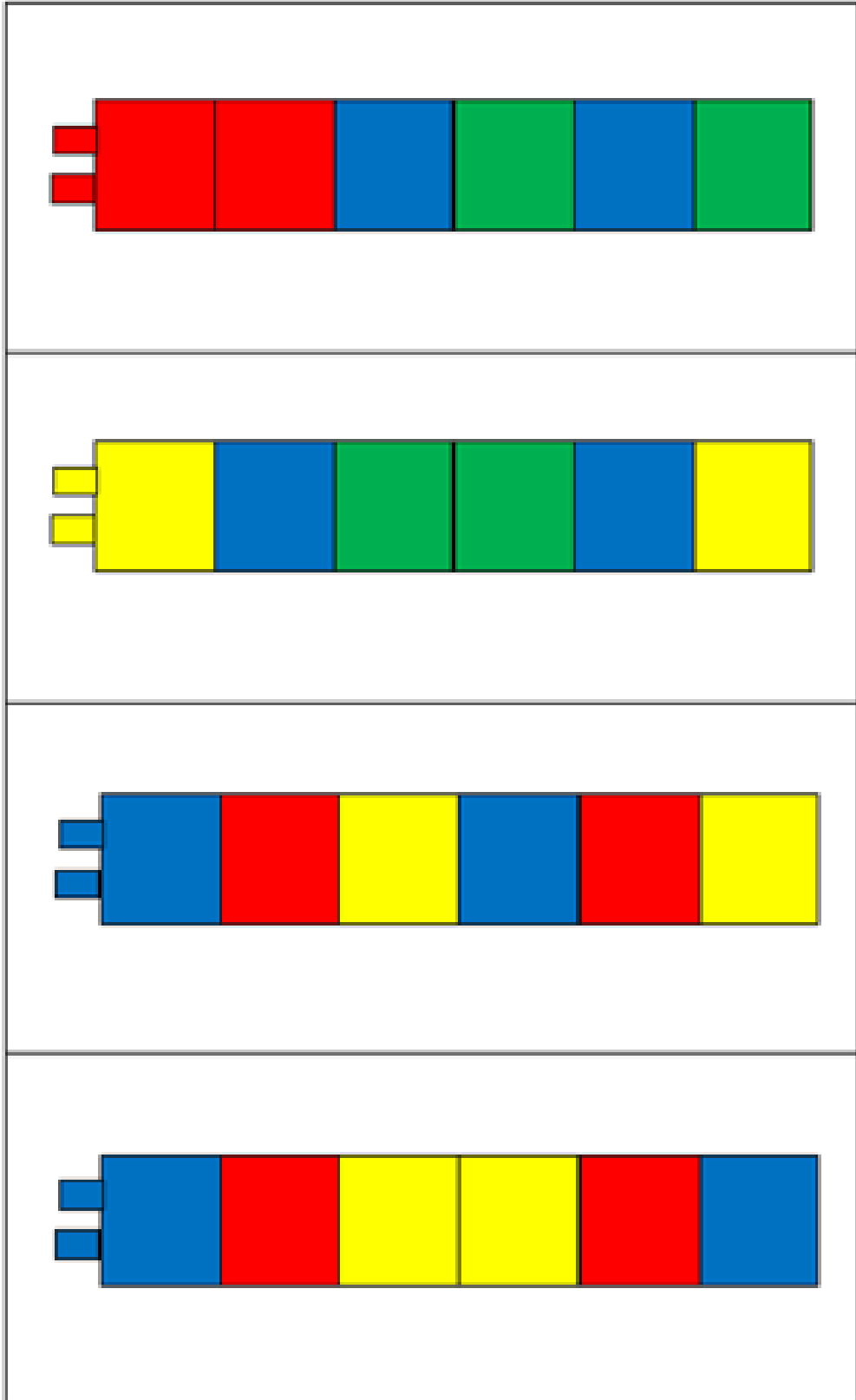


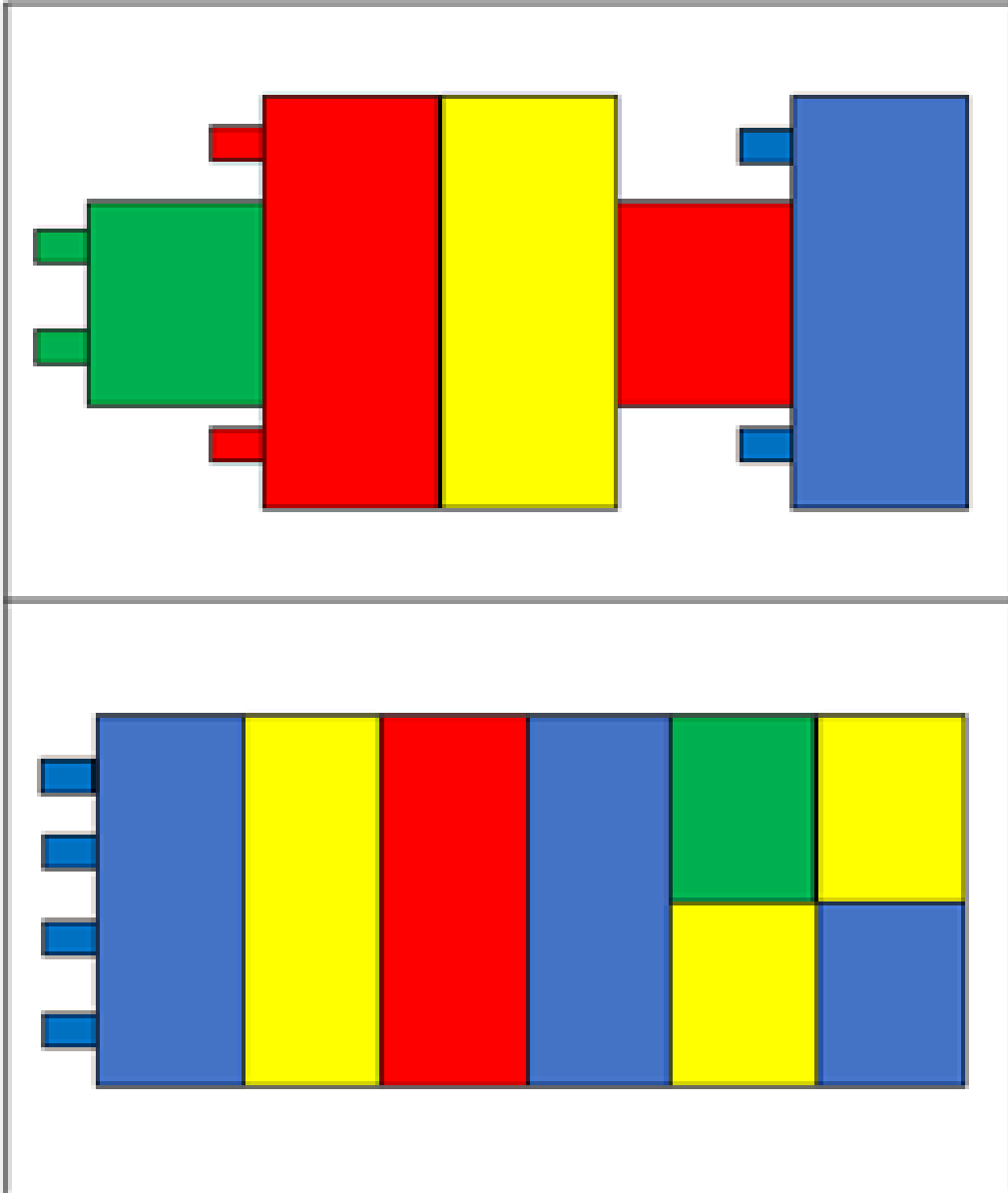
Ideas en 5 Minutos Chicas. (s.f.). 15 Imágenes en las que solo un Sherlock Holmes puede encontrar las diferencias. Pinterest. Recuperado el 24 de septiembre del 2021 de: <https://www.pinterest.pt/pin/531284087292764249/>

Anexo 6: Lego en hojas. Sesión 6, actividad 17.



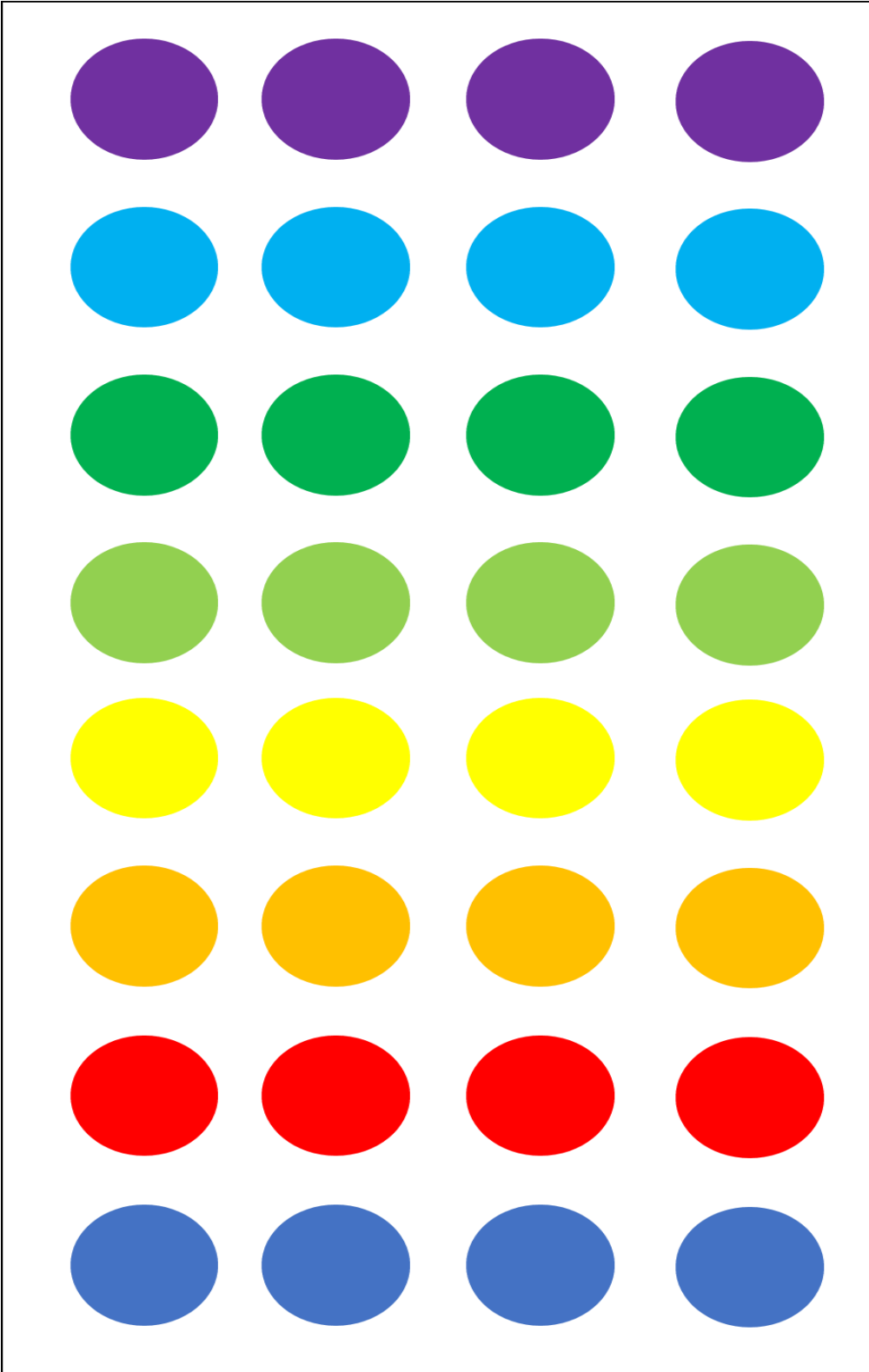




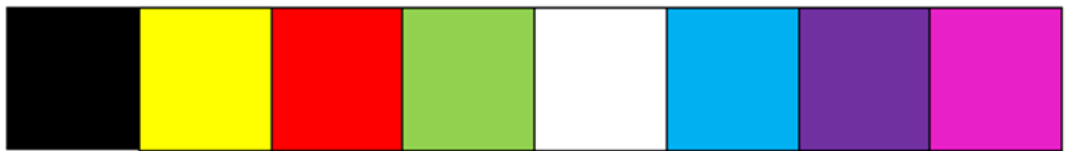


Anexo 7: Sopa de colores. Sesión 6, actividad 18.

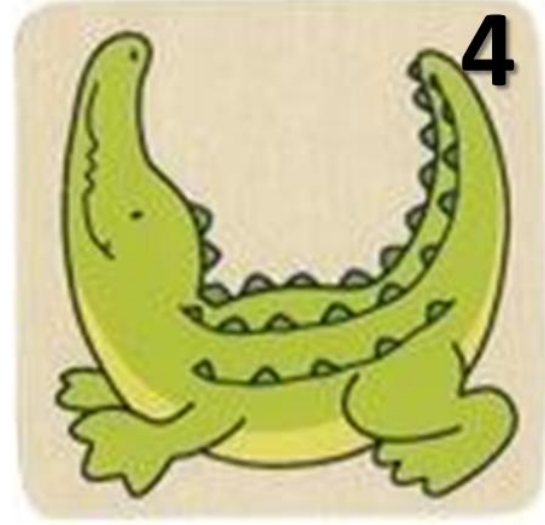
Se imprimirán los círculos necesarios para construir los palillos y el tablero.



Anexo 8: Los colores. Sesión 7, actividad 21.



Anexo 9: Animales ordenados. Sesión 8, actividad 22.





Internet-Toys. (2021). Goki memory Wilde dieren 2 delig. Internet-Toys. Recuperado el 24 de septiembre del 2021 de: <https://www.internet-toys.com/74746-goki-memory-wilde-dieren-32-delig/#>

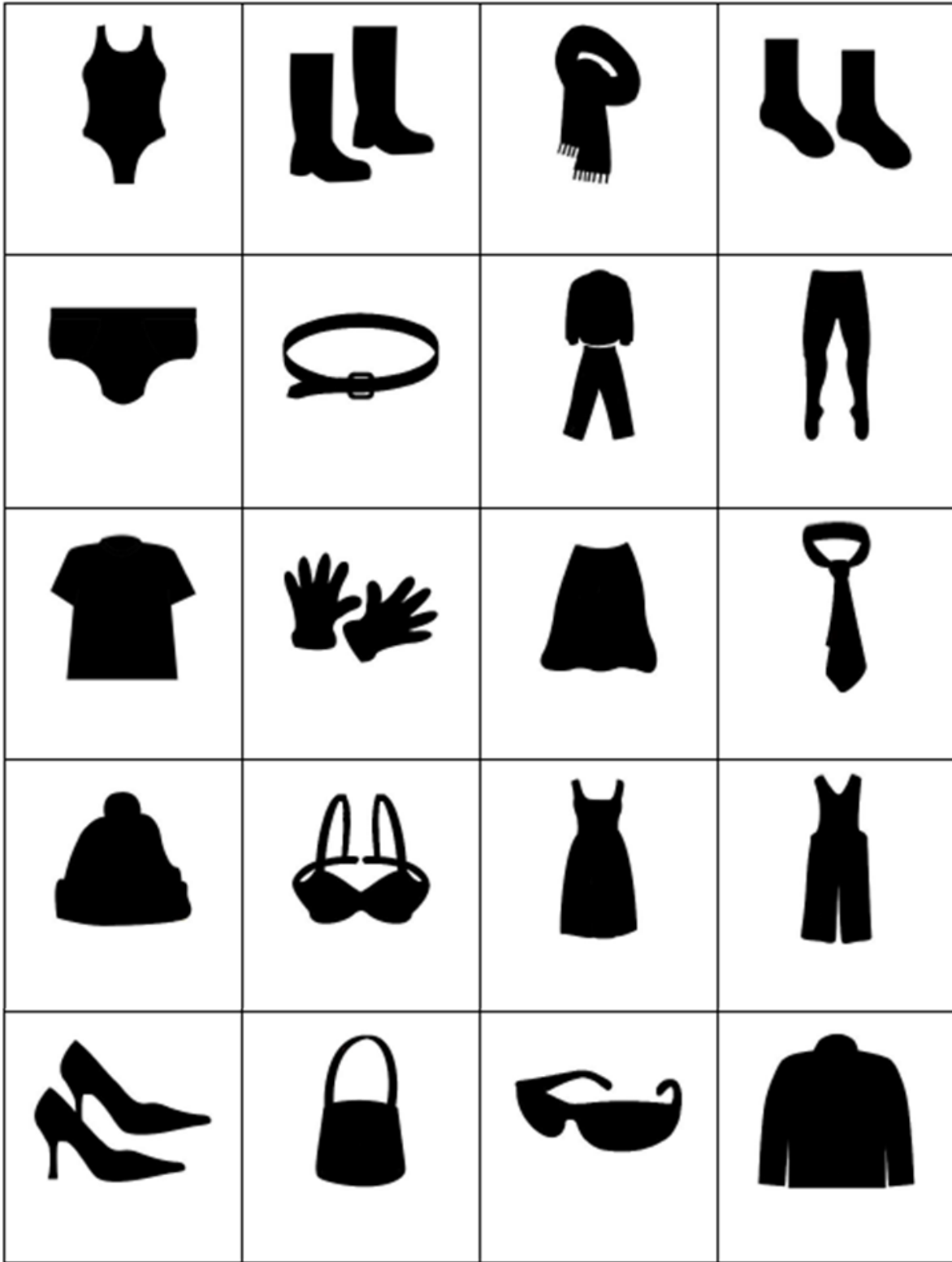
Anexo 10: Animales ordenados. Sesión 8, actividad 22.

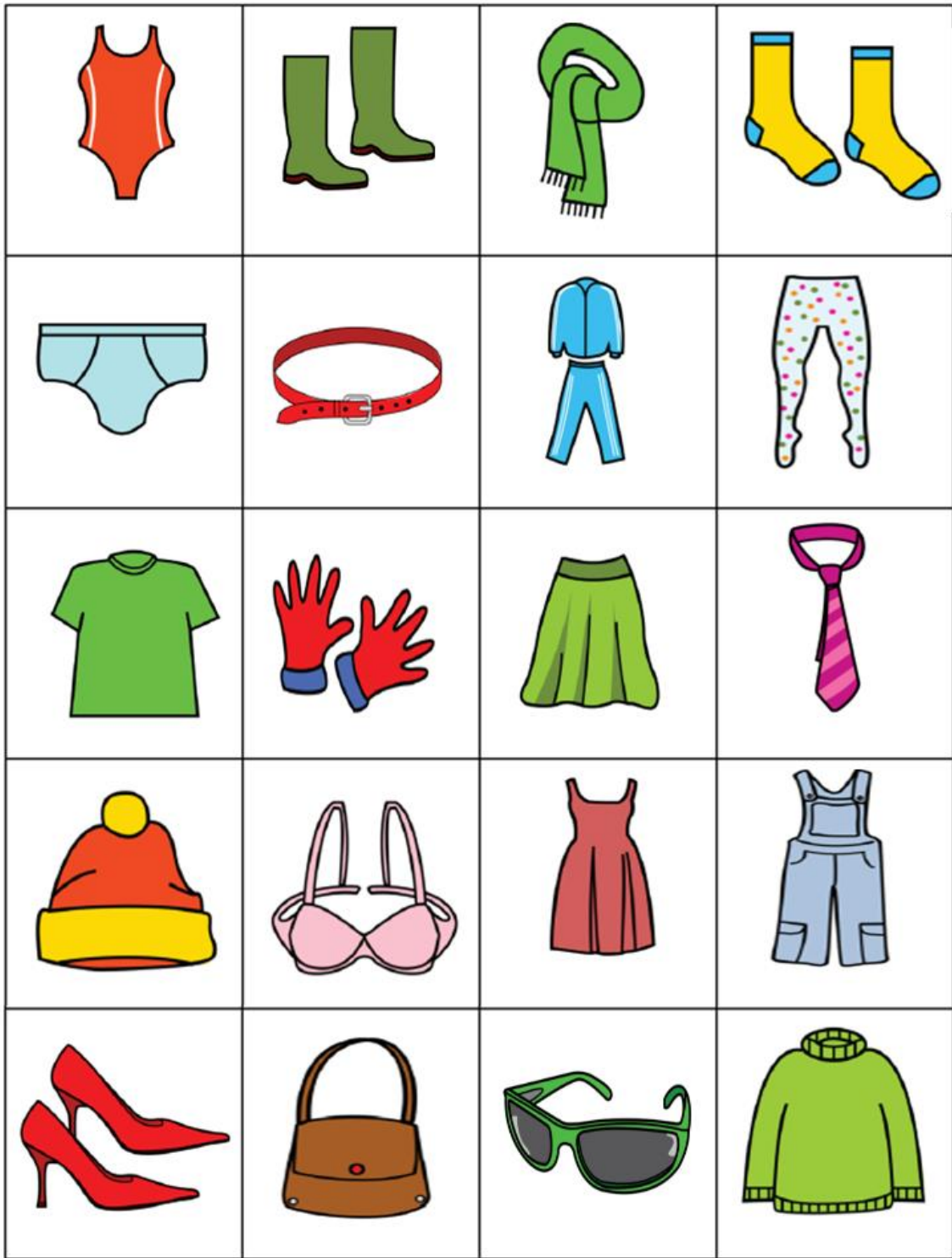
Orden de secuencias								
León	Rana	Camello	Canguro	Cocodrilo	Cebra	Oveja	Oso	Zorro
Rana	Canguro	León	Camello	Zorro	Cebra	Oso	Oveja	Cocodrilo
Oso	Zorro	Cocodrilo	León	Camello	Rana	Canguro	Cebra	Oveja
Cocodrilo	Camello	Cebra	Rana	Canguro	Oveja	León	Zorro	Oso
Canguro	Cebra	León	Camello	Oveja	Oso	Cocodrilo	Zorro	Rana
Cebra	Oveja	Cocodrilo	Canguro	León	Camello	Rana	Oso	Zorro
Oveja	Oso	Rana	Zorro	Cebra	Cocodrilo	Canguro	León	Camello

Anexo 11: Imitando movimientos. Sesión 8, actividad 23.

Secuencia	Movimiento									
1	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces						
2	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces	Aplaudir					
3	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces	Aplaudir	Tomar el balón				
4	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces	Aplaudir	Tomar el balón	Pasar el balón de la mano izquierda a la mano derecha			
5	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces	Aplaudir	Tomar el balón	Pasar el balón de la mano izquierda a la mano derecha	Lanzar el balón hacia arriba		
6	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces	Aplaudir	Tomar el balón	Pasar el balón de la mano izquierda a la mano derecha	Lanzar el balón hacia arriba	Botar balón con mano izquierda	
7	Tomar el balón	Botar la pelota	Dejar el balón en el piso	Saltar dos veces	Aplaudir	Tomar el balón	Pasar el balón de la mano izquierda a la mano derecha	Lanzar el balón hacia arriba	Botar balón con mano izquierda	Saltar una vez

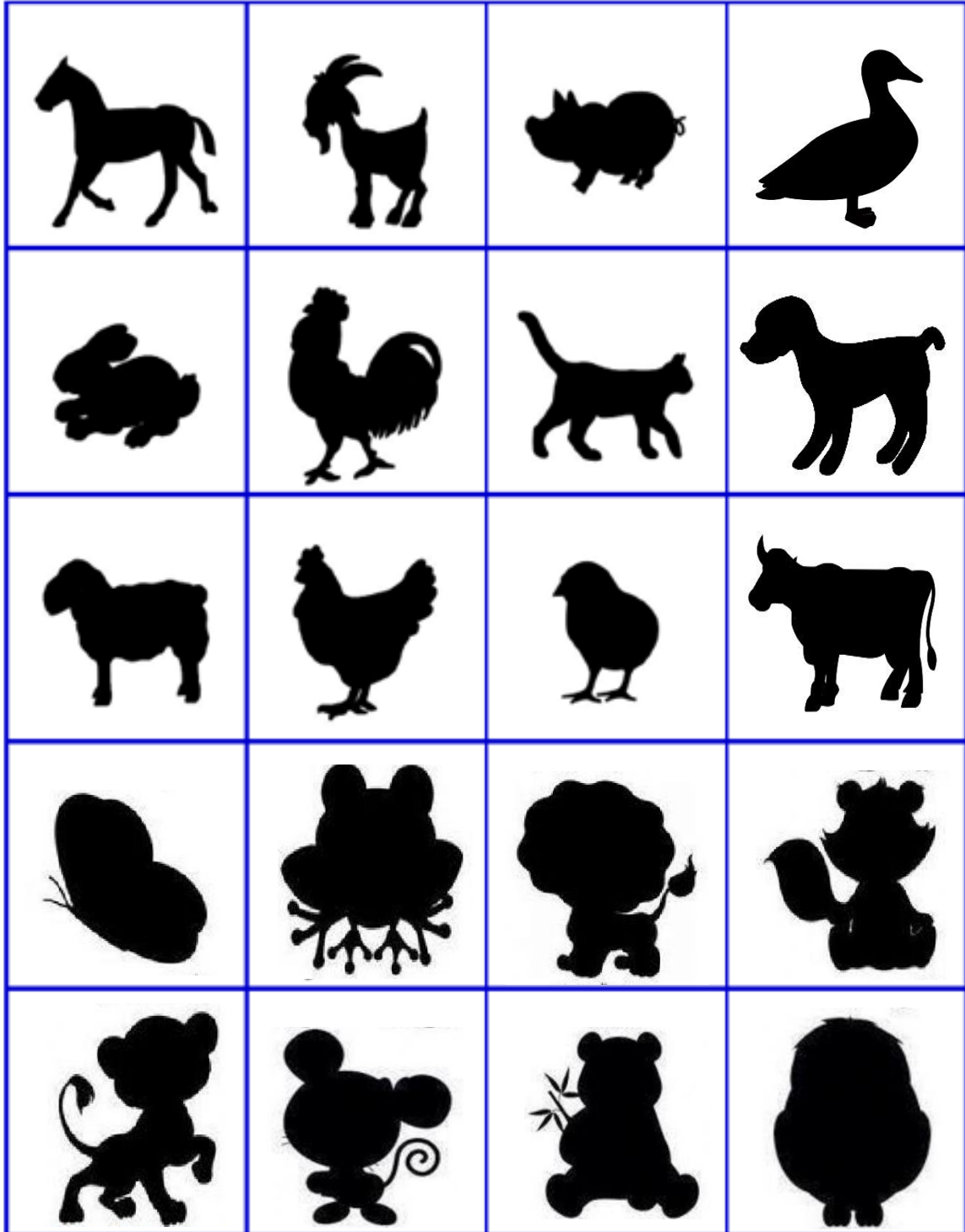
Anexo 12: Bingo gigante. Sesión 8, actividad 25.

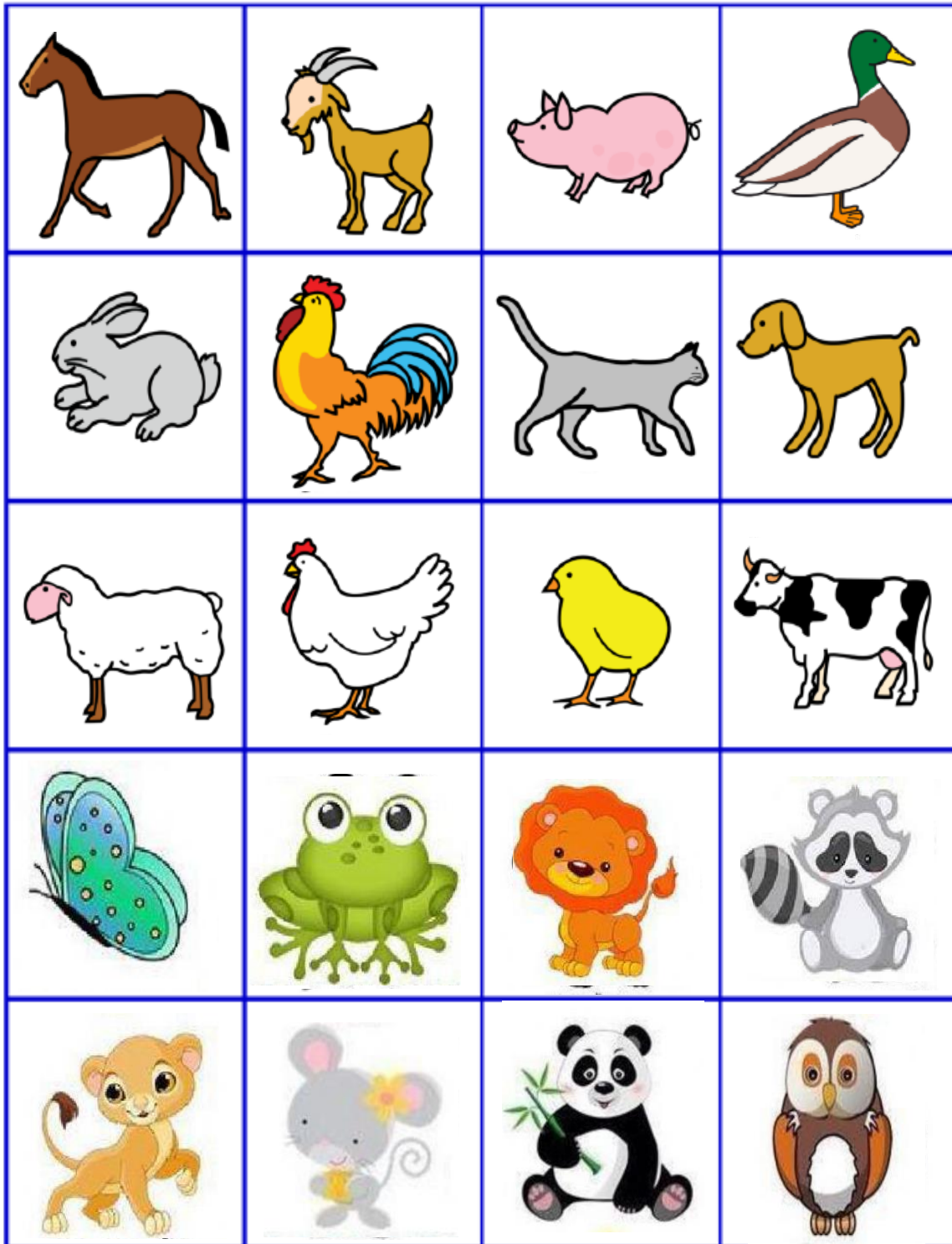




Ocaña C., I. (s.f.) *Bingo de sombras de prendas de vestir*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <http://asomateamimundomasalladelaspalabras.blogspot.com.es/>

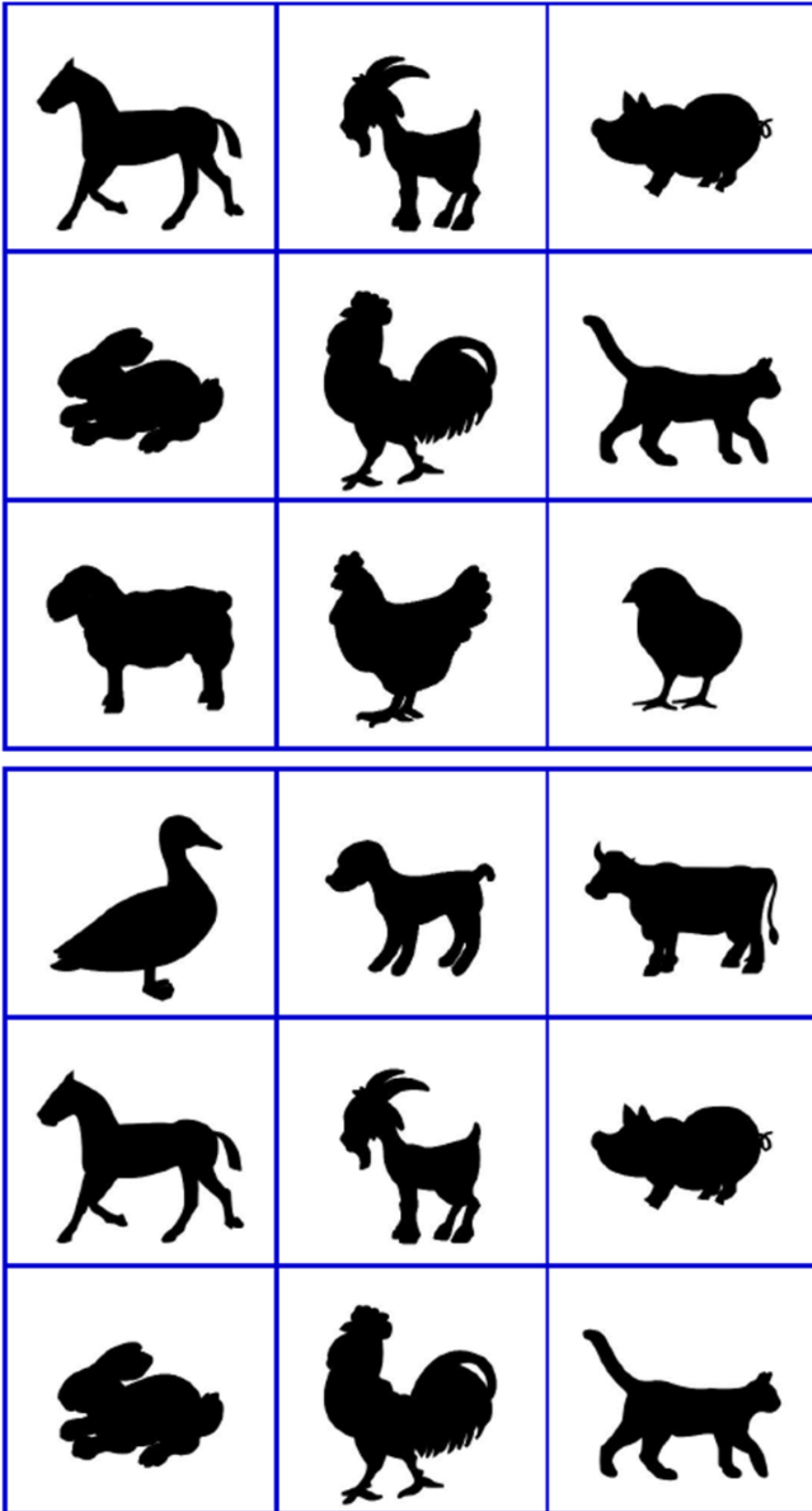
Anexo 13: Bingo gigante. Sesión 8, actividad 26.

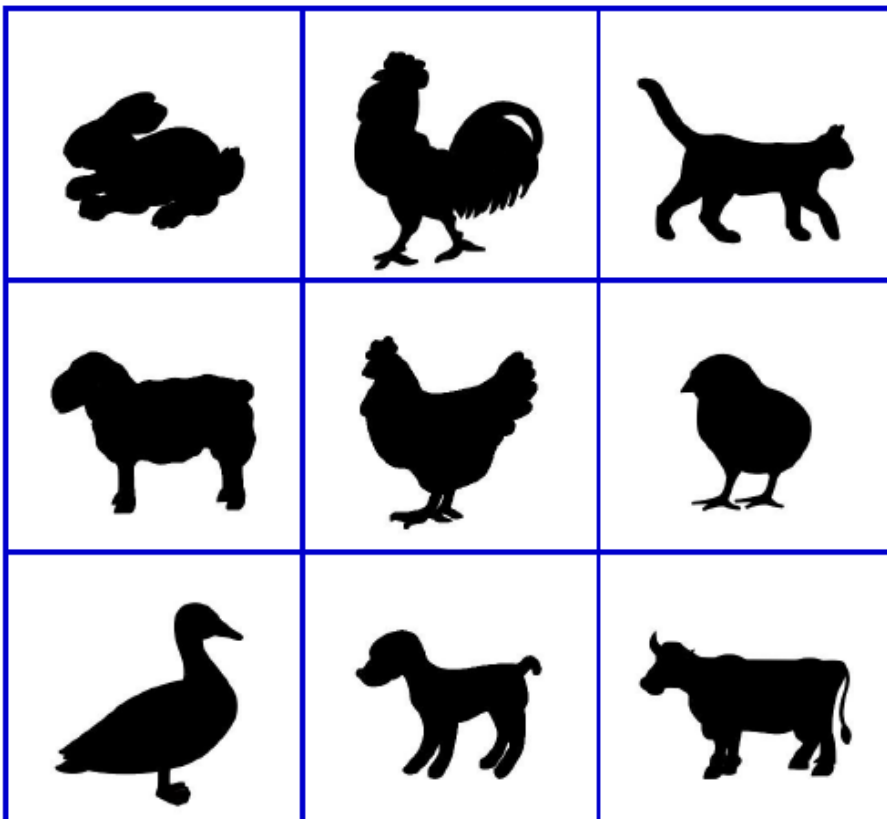
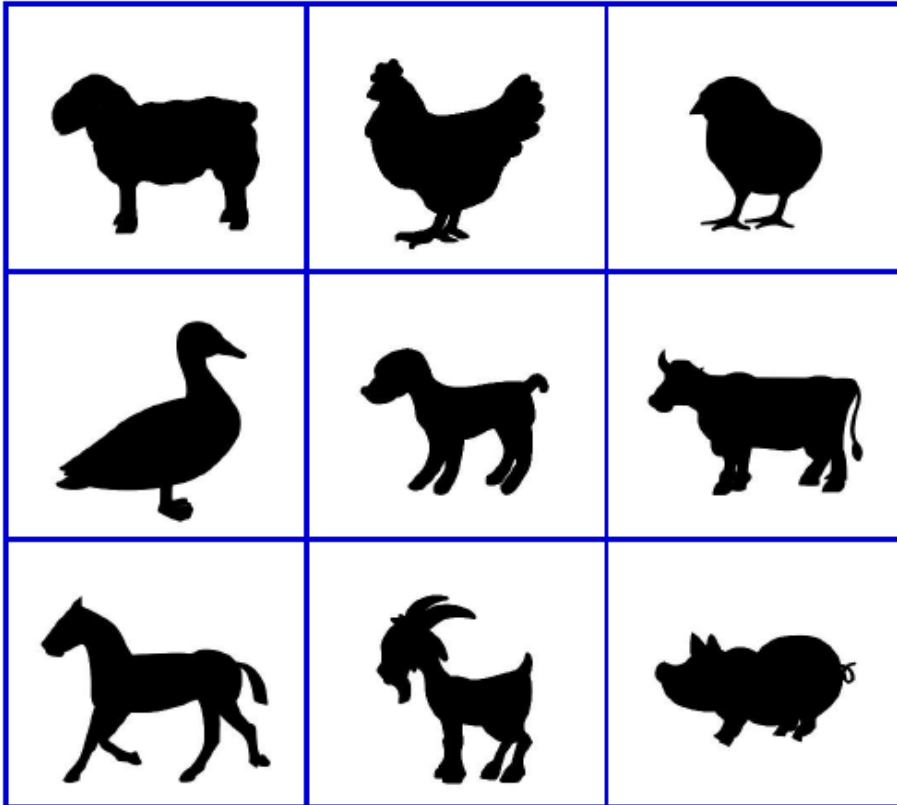


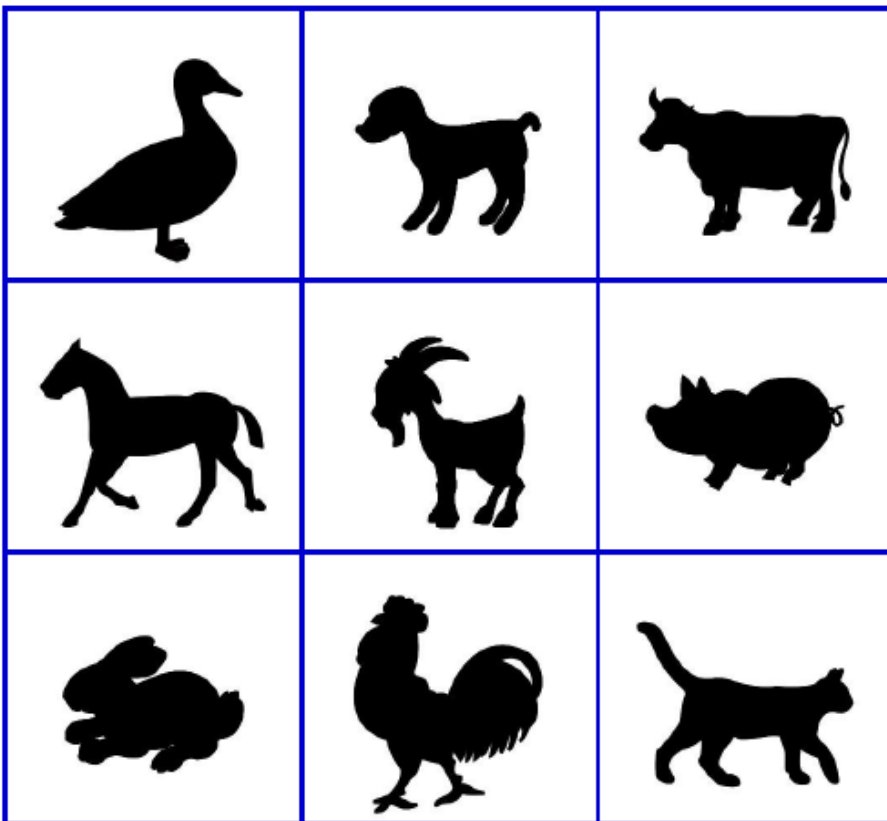
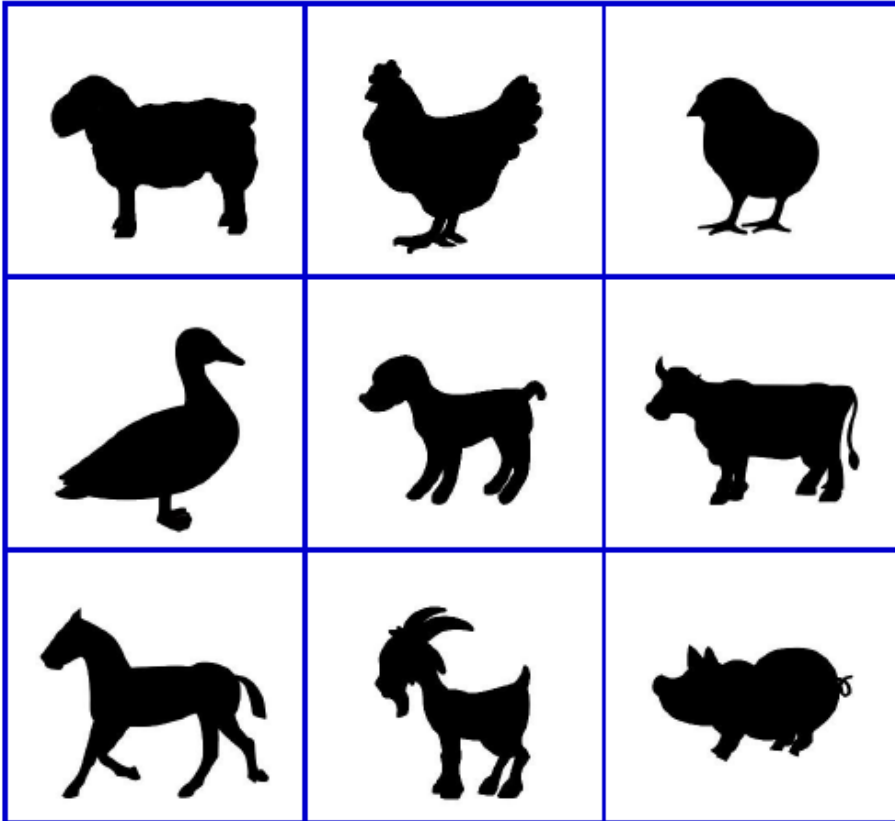


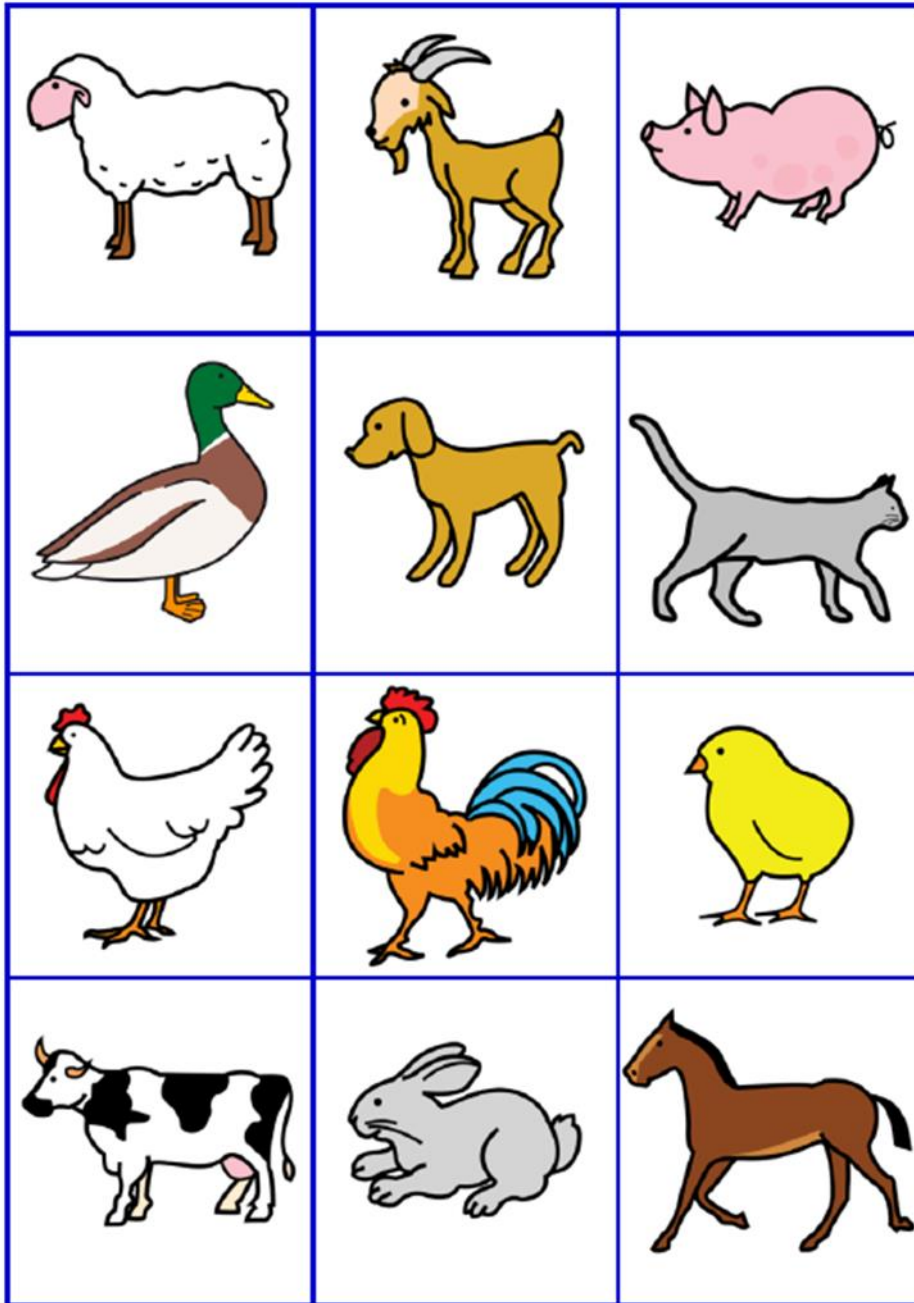
Ocaña C., I. (s.f.) *Bingo de sombras de animales*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <http://asomateamimundomasalladelaspalabras.blogspot.com.es/>

Anexo 14: Bingo de sombras. Sesión 9, actividad 27.



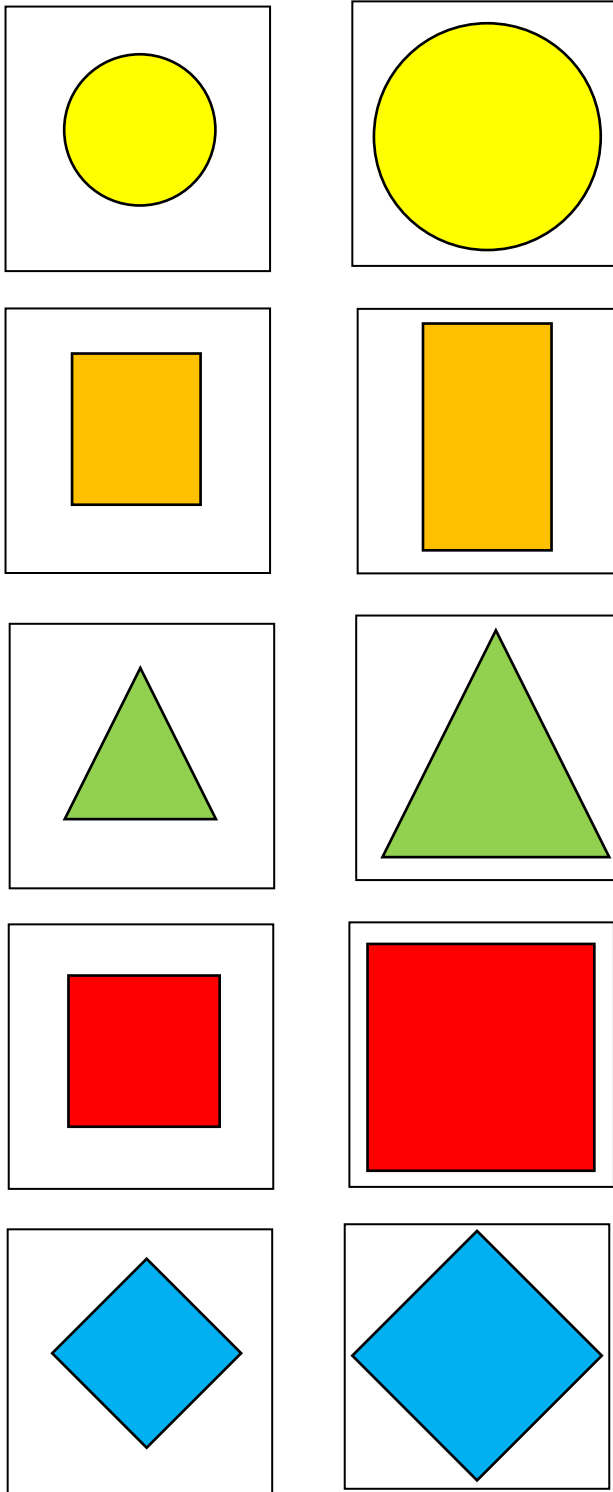






Ocaña C., I. (s.f.) *Bingo de sombras de animales*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <http://asomateamimundomasalladelaspalabras.blogspot.com.es/>

Anexo 15: Imitando con plastilina. Sesión 9, actividad 28.



Anexo 16: Unir animales. Sesión 9, actividad 30.







Teachers pay teachers. (s.f). Teachers pay teachers. *Animal Body Coverings" Match & Sort for Autism*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Animal-Body-Coverings-Match-Sort-for-Autism-1142651>

Anexo 176: Partes perdidas. Sesión 10, actividad 31.









www.ecognitiva.com



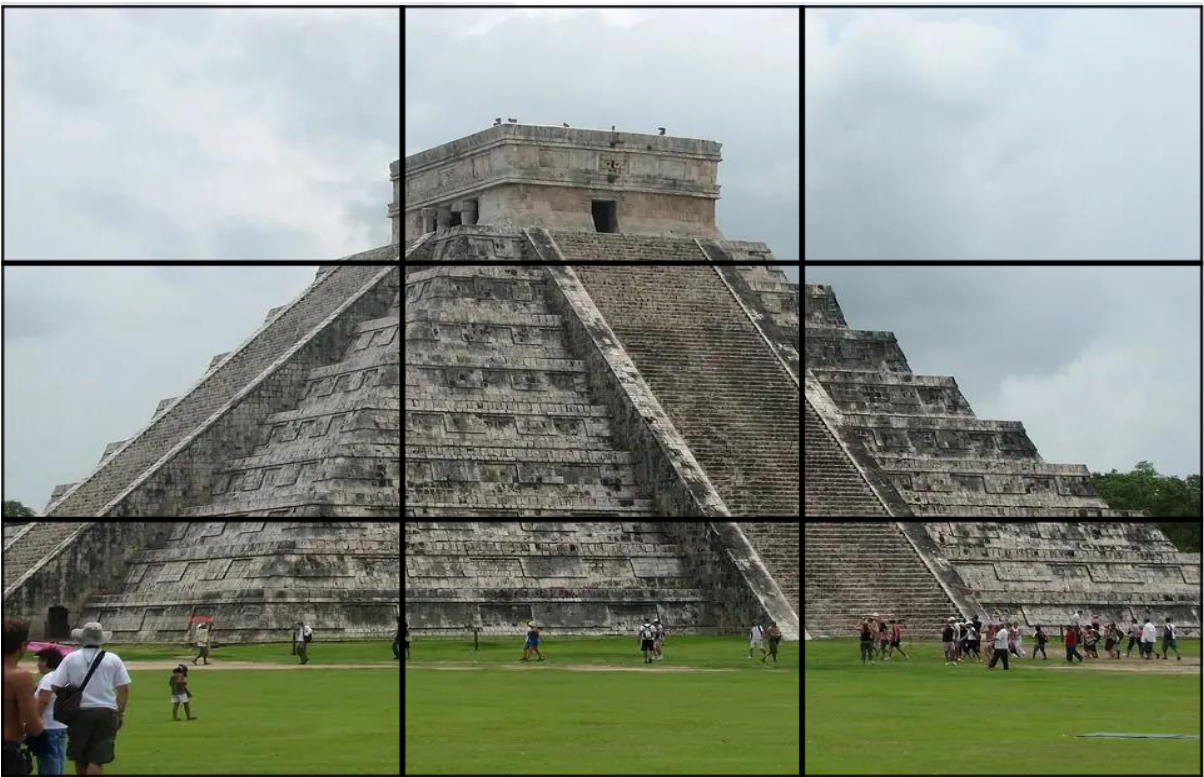


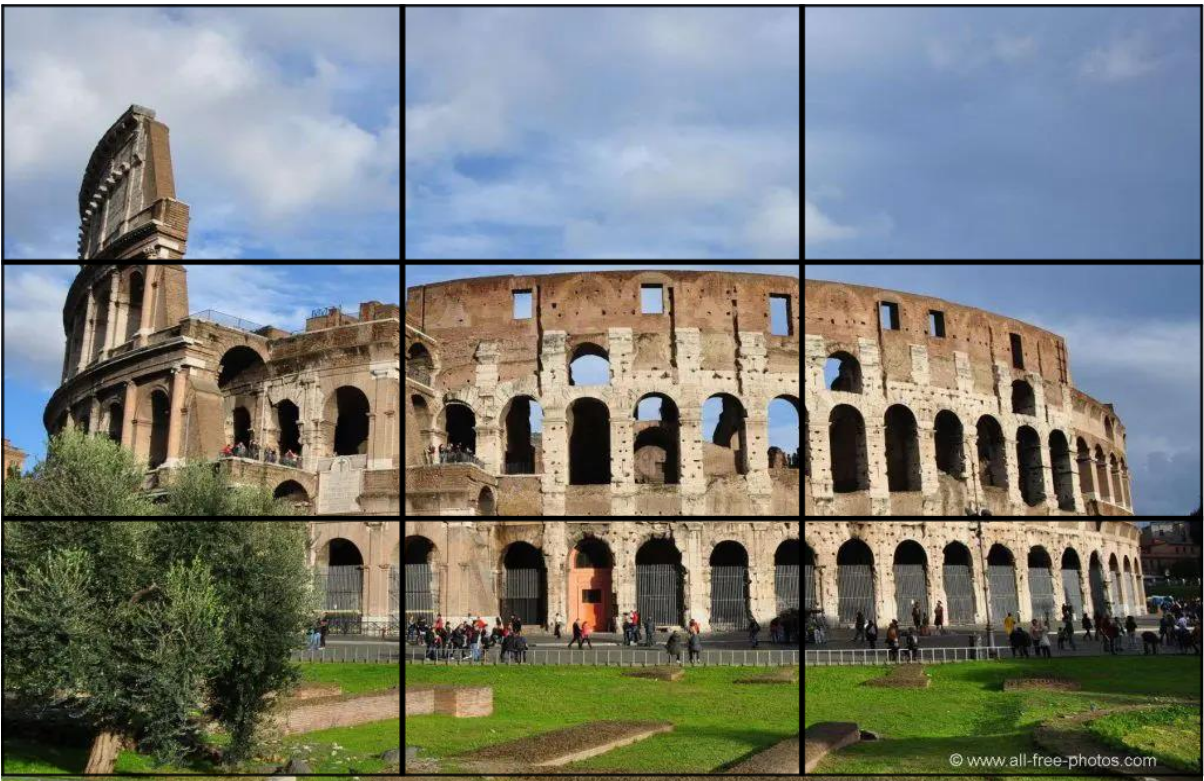
www.ecognitiva.com

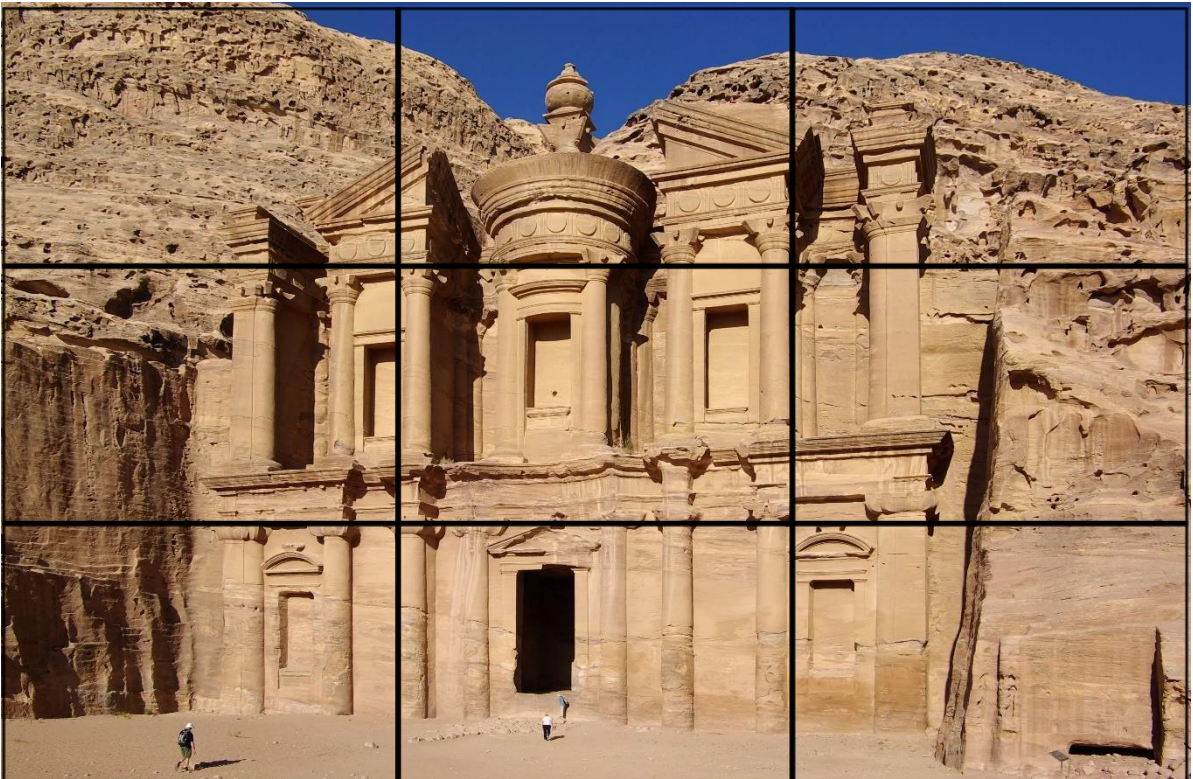
Ecognitiva. (2021). *Ejercicios de atención*. Recuperado el 17 de enero del 2021 de: <https://www.ecognitiva.com/atencion/>

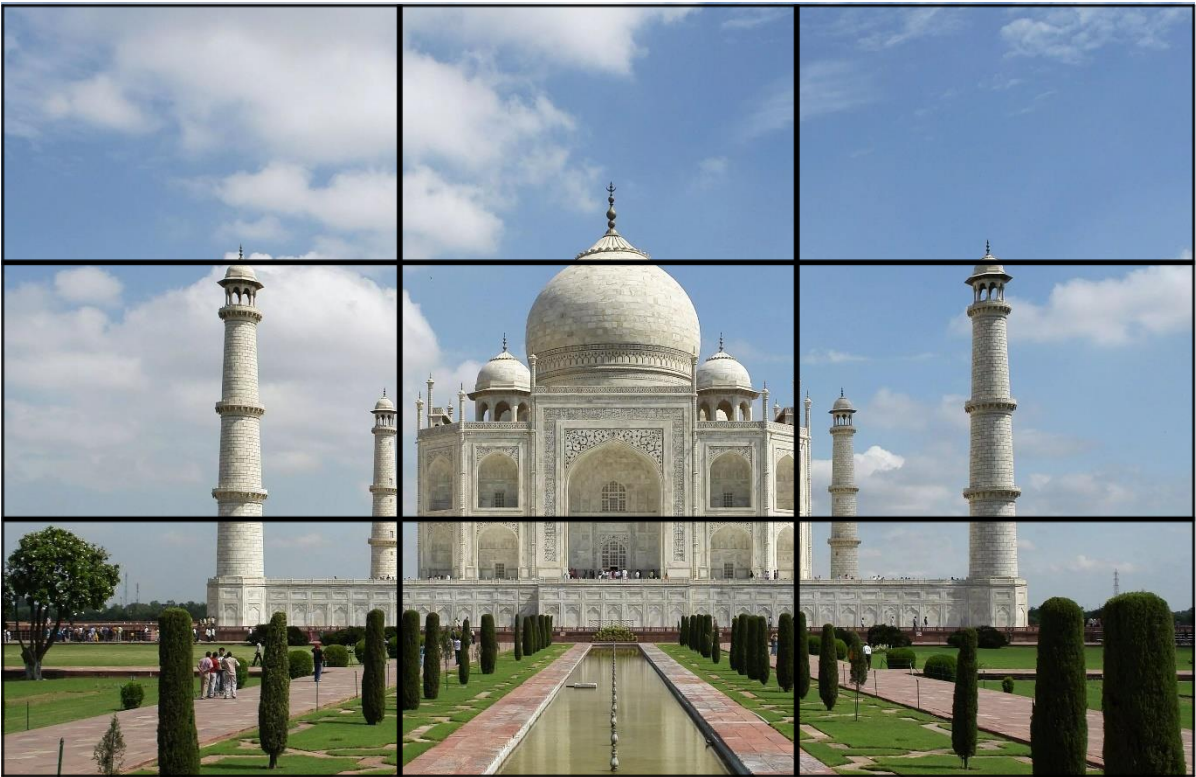
Anexo 18: Partes perdidas. Sesión 10, actividad 32.

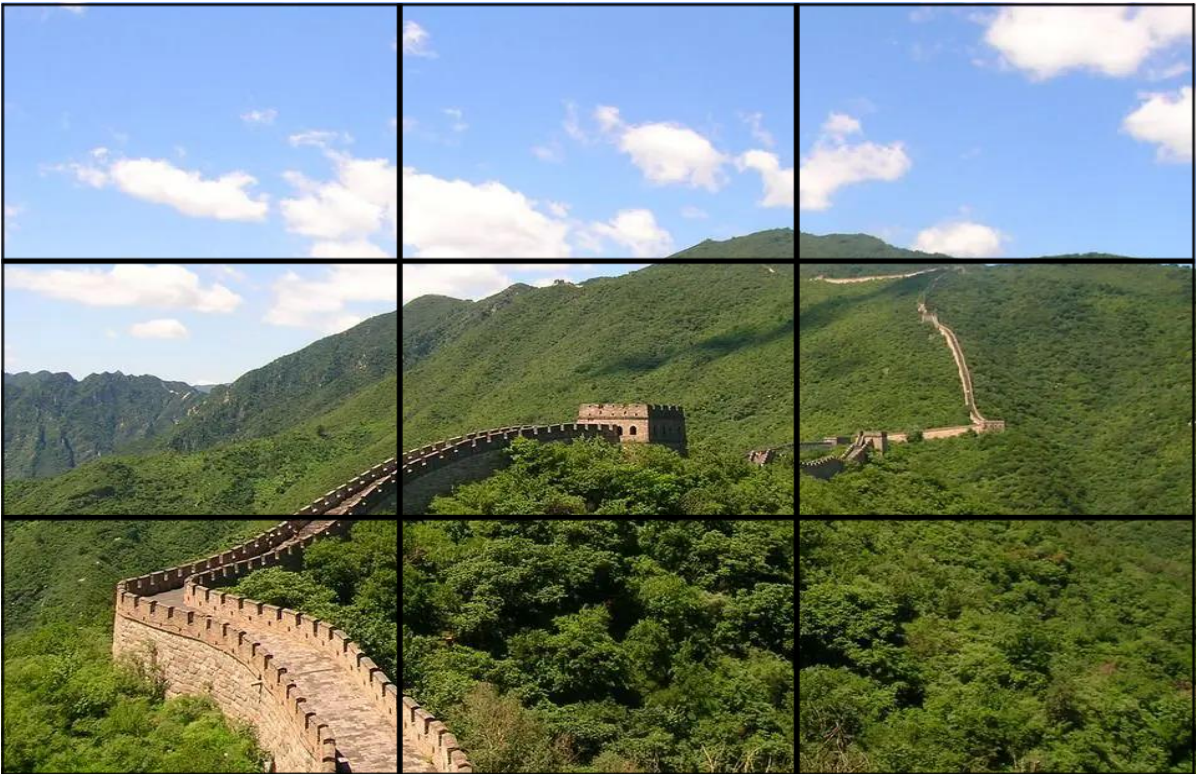






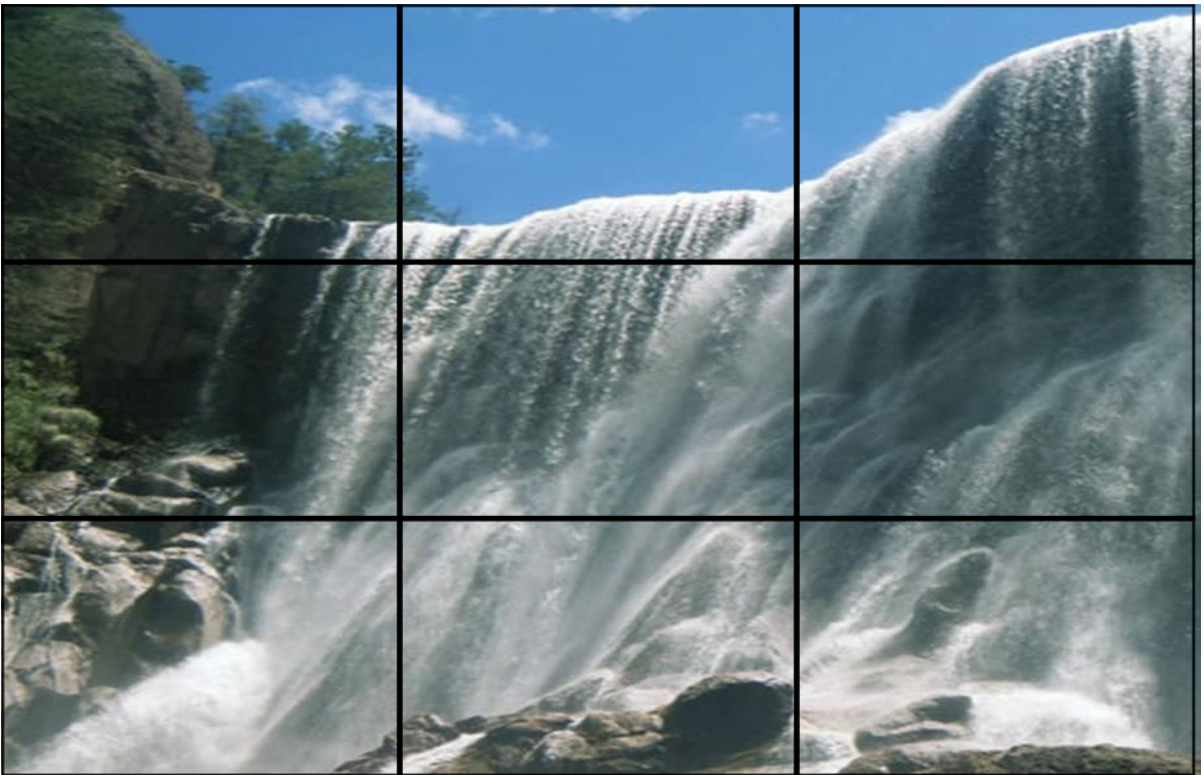


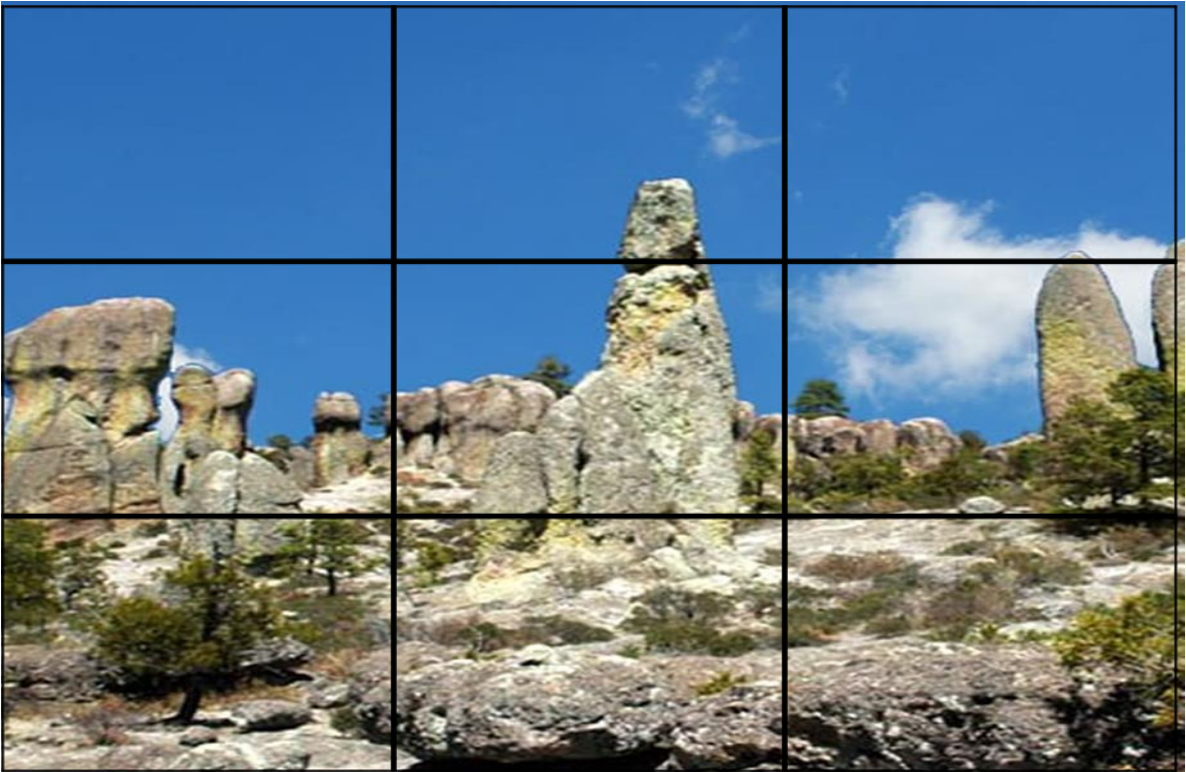




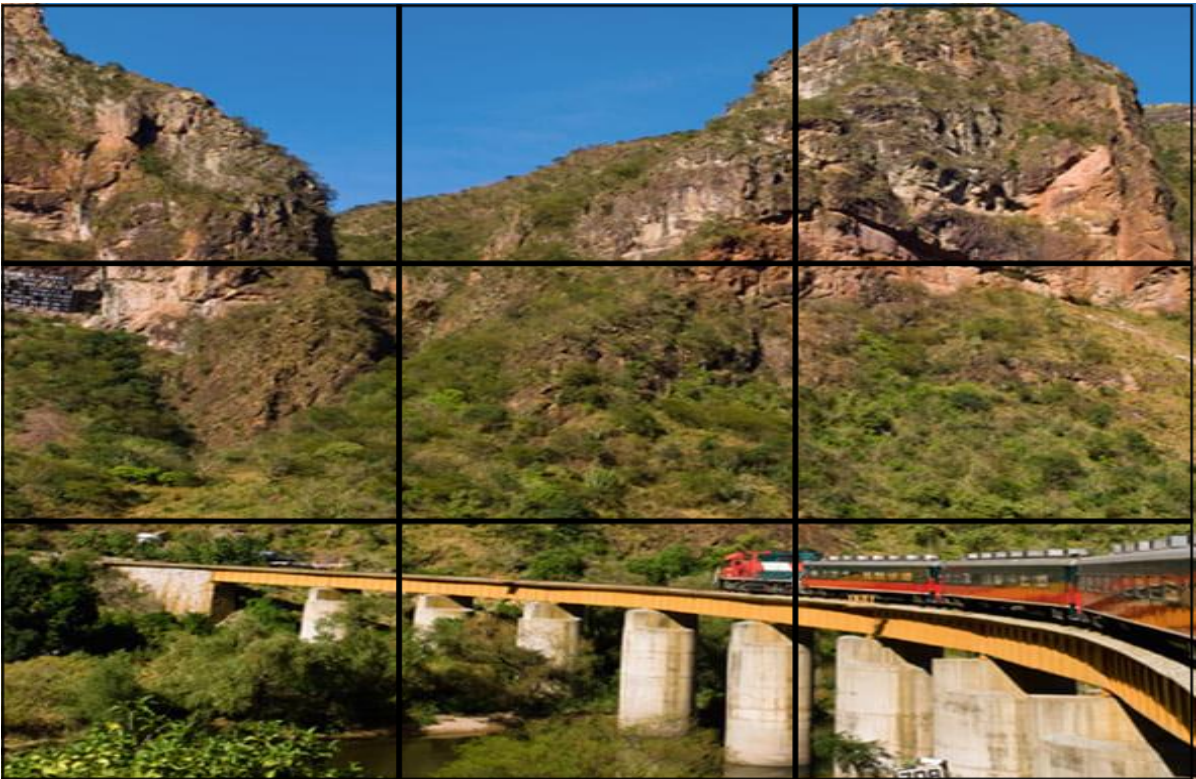
Educación 3.0. (Agosto 2021). *Visita las 7 maravillas del mundo sin salir de clase.* Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/visita-las-7-maravillas-del-mundo/>

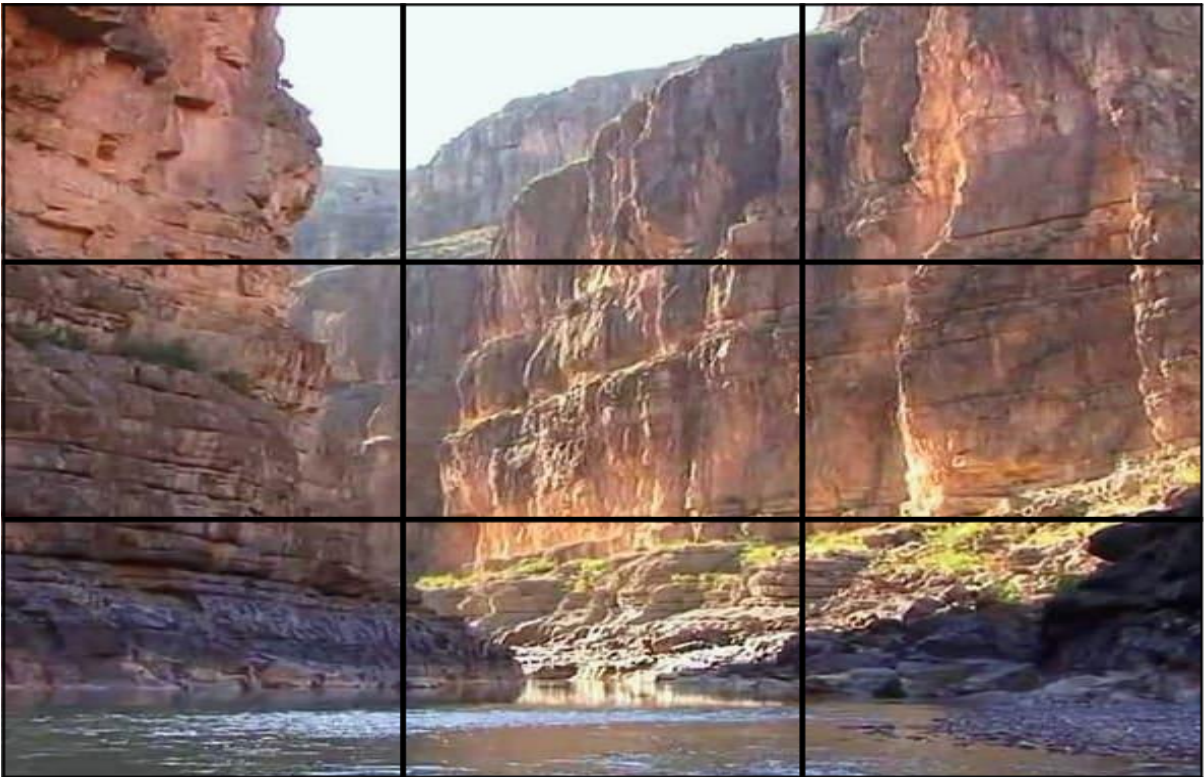
Anexo 19: Partes perdidas. Sesión 10, actividad 33.







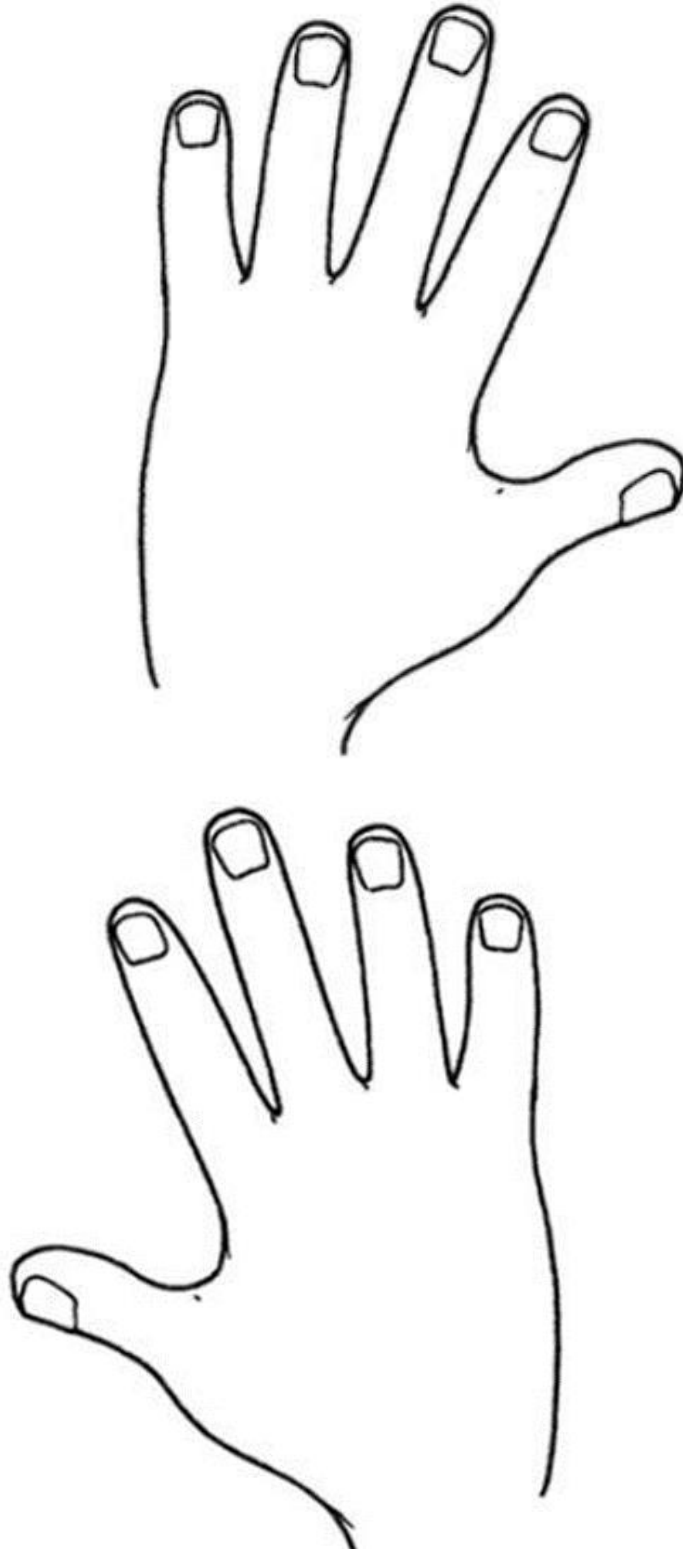






Destinos México. (2020). *Programas Destinos México*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://programadestinosmexico.com/que-ver/maravillas-naturales/maravillas-naturales-en-chihuahua.html>

Anexo 20: Paletas chismosas. Sesión 11, actividad 35. Sesión 27, actividad 83.

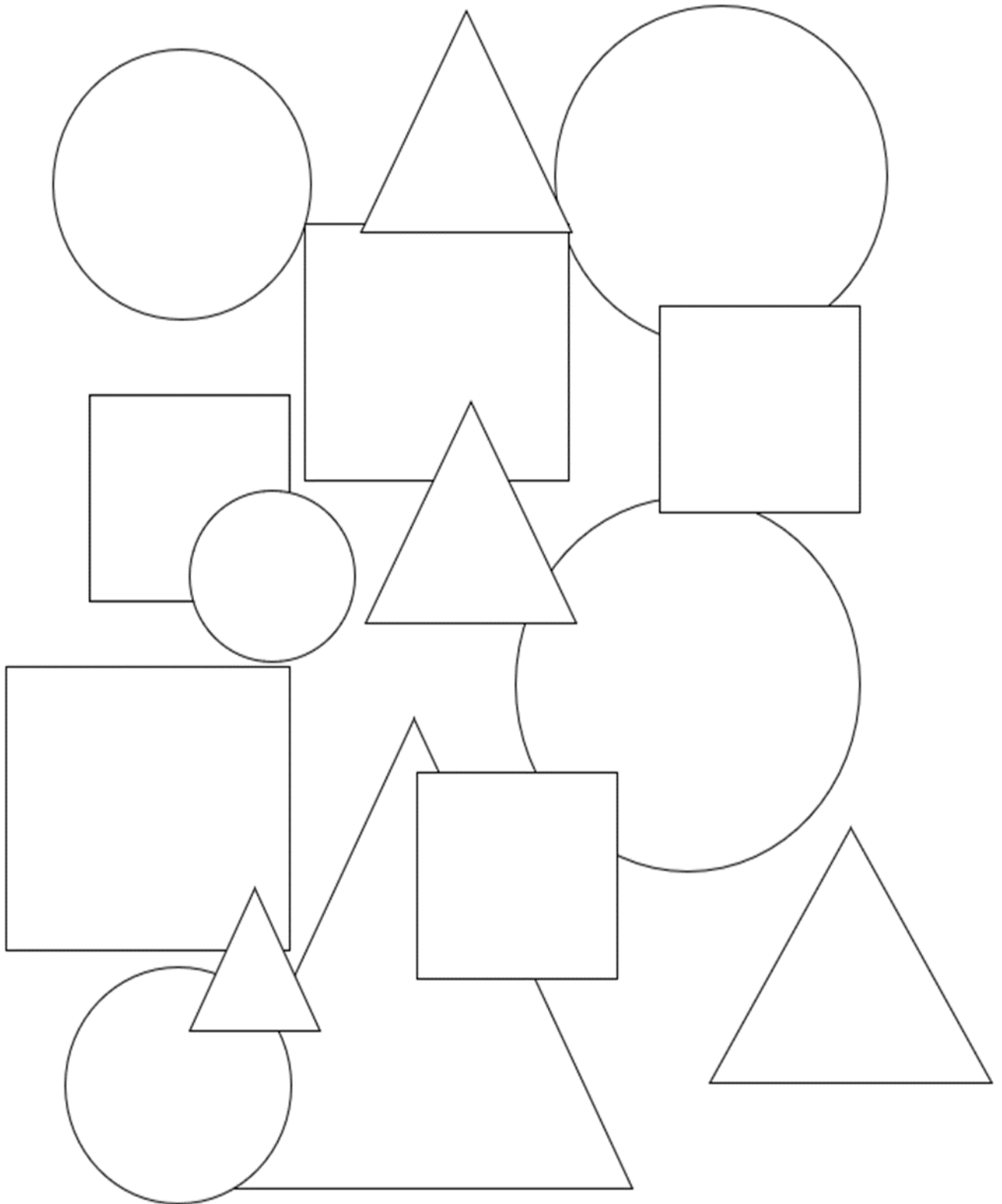


Informática CAE. (s.f.). 6° DIGITACIÓN. Recuperado el 27 de julio del 2021 de: <https://informaticacae.wordpress.com/2011/04/06/6o-digitacion/>

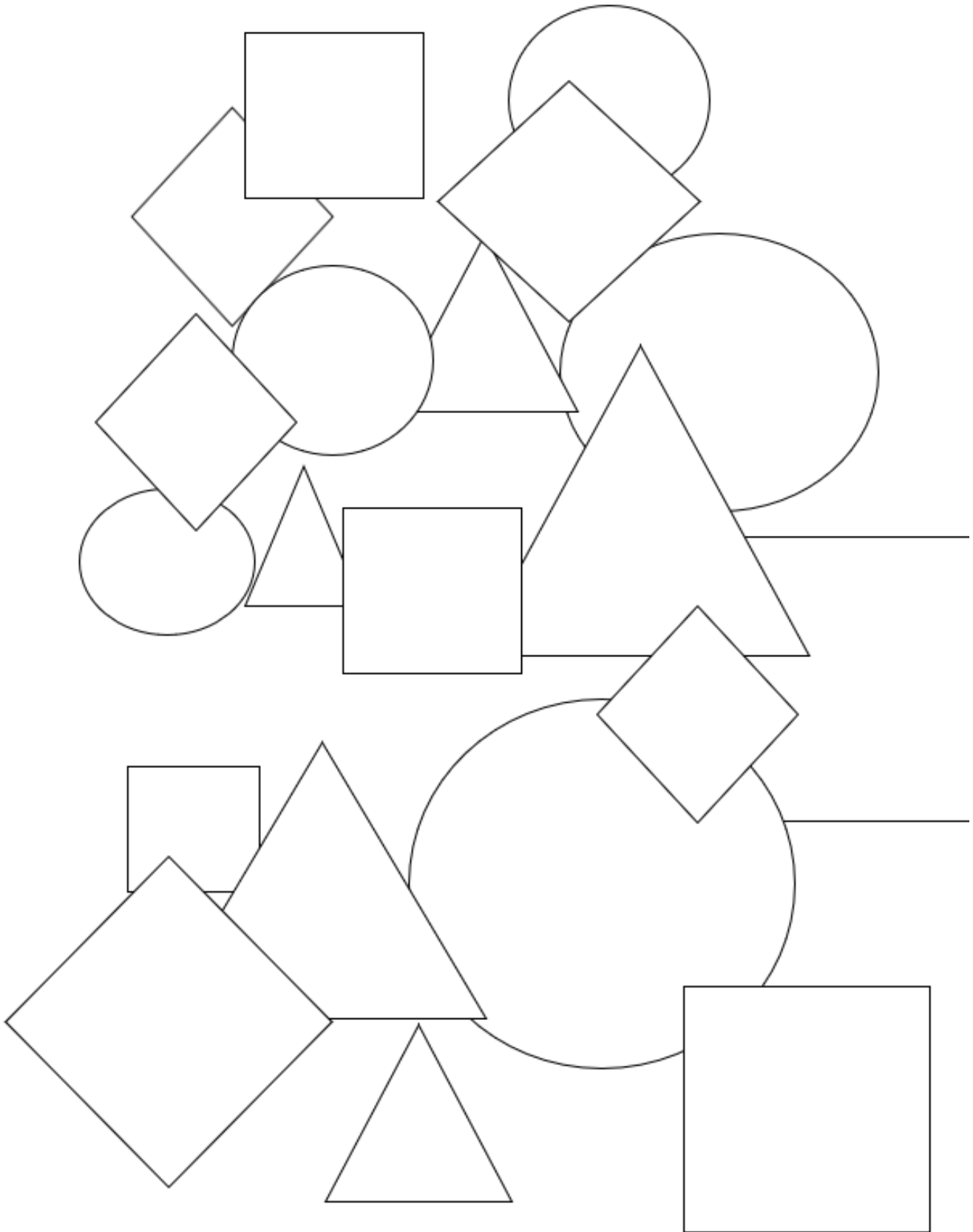


Guía infantil.com. (s.f.). *Dibujo de unos pies para colorear*. Recuperado el 27 de julio del 2021 de: <https://www.guiainfantil.com/dibujo-de-unos-pies-para-colorear/>

Anexo 21: Encontrar las formas. Sesión 12, actividad 39.

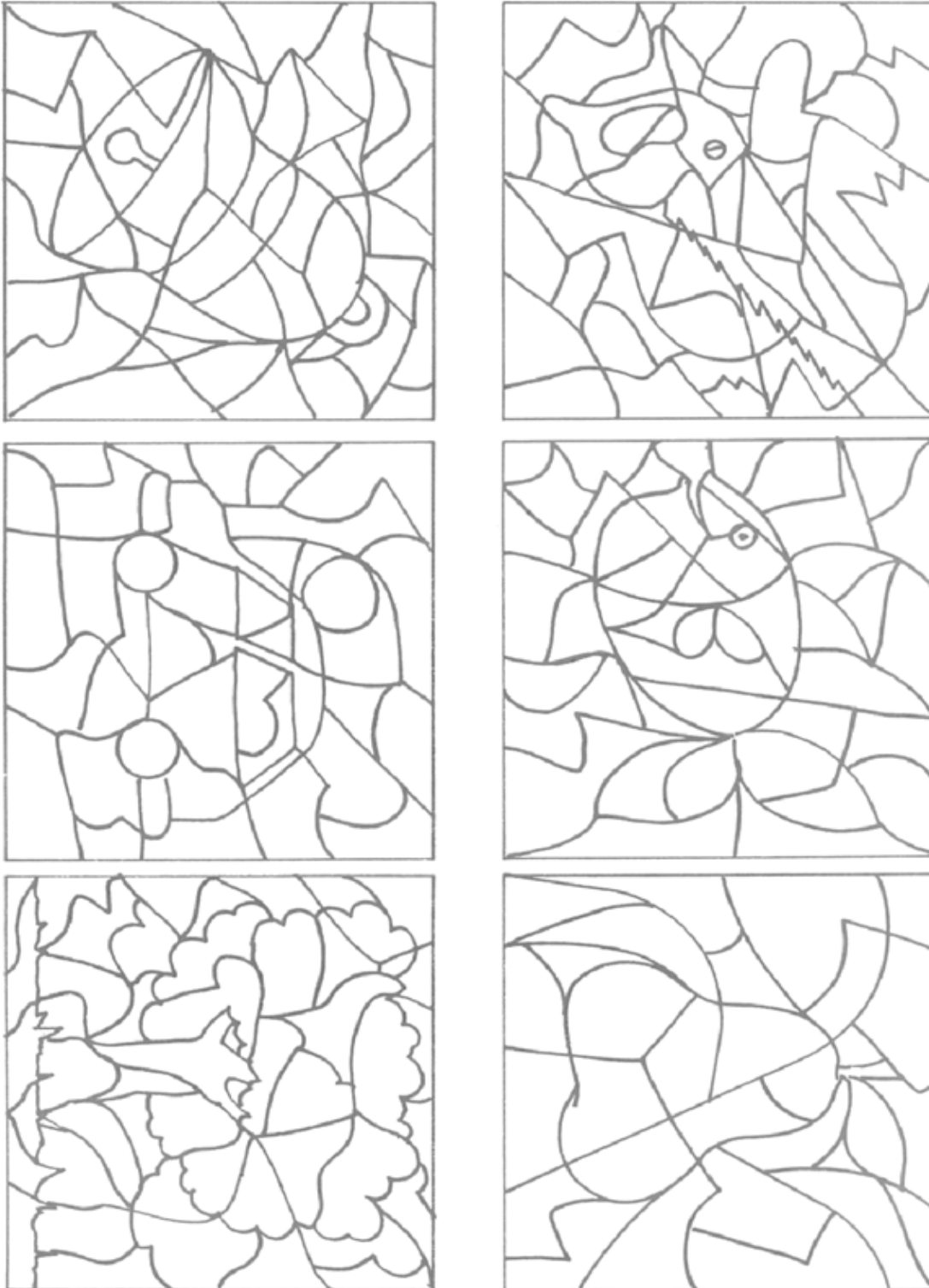


Anexo 22: Encontrar las formas. Sesión 12, actividad 39.



Anexo 23: Coloreando. Sesión 13, actividad 40.





Centro Evel. (s.f.). *Percepción-Recursos para la discriminación figura-fondo*. Centro Evel. Recuperado el 27 de julio del 2021 de: <https://www.centroevel.com/blog/27-psicologia-educativa/98-percepcion-recursos-para-la-discriminacion-figura-fondo>

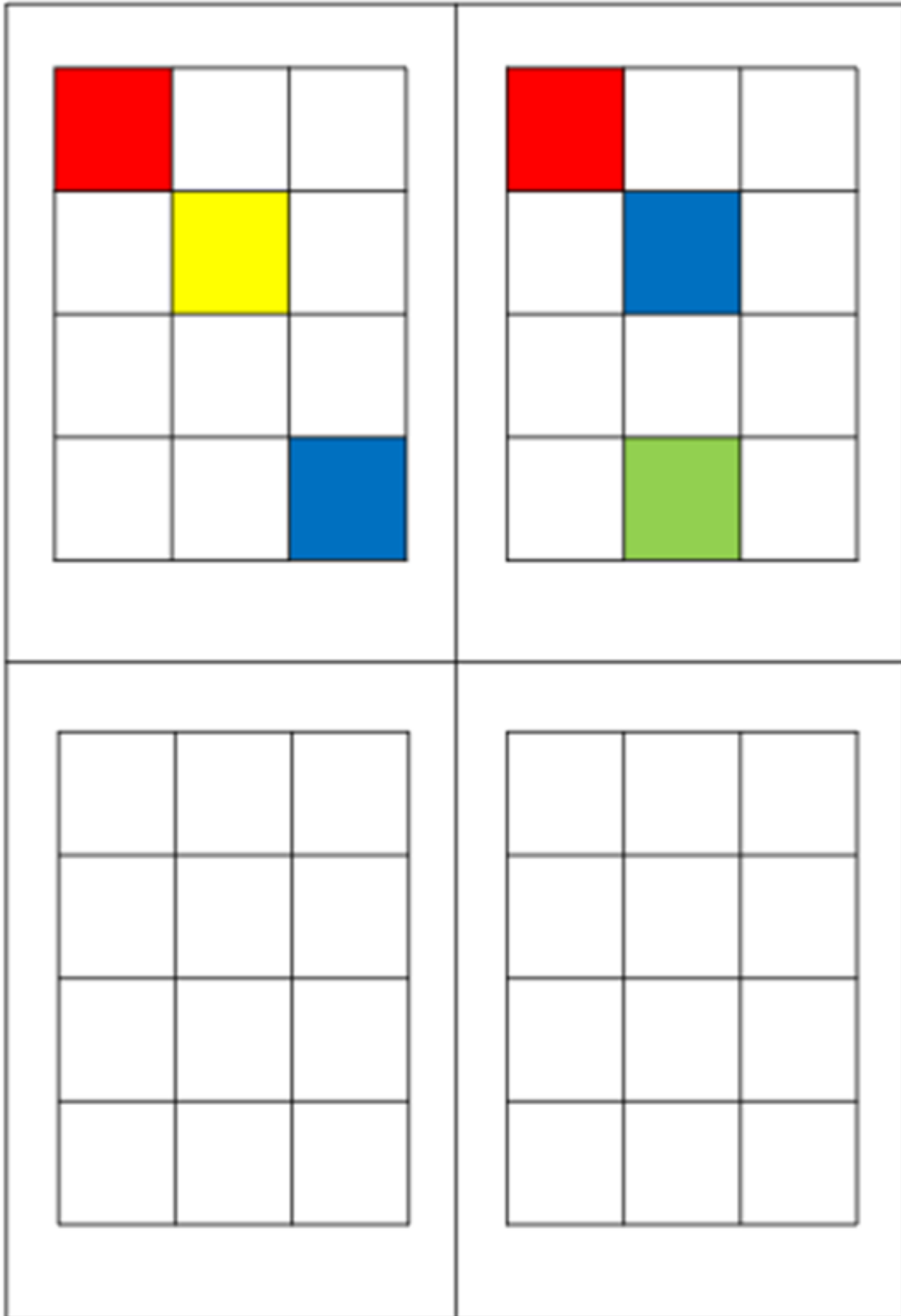
Anexo 24: La habitación. Sesión 13, actividad 41.

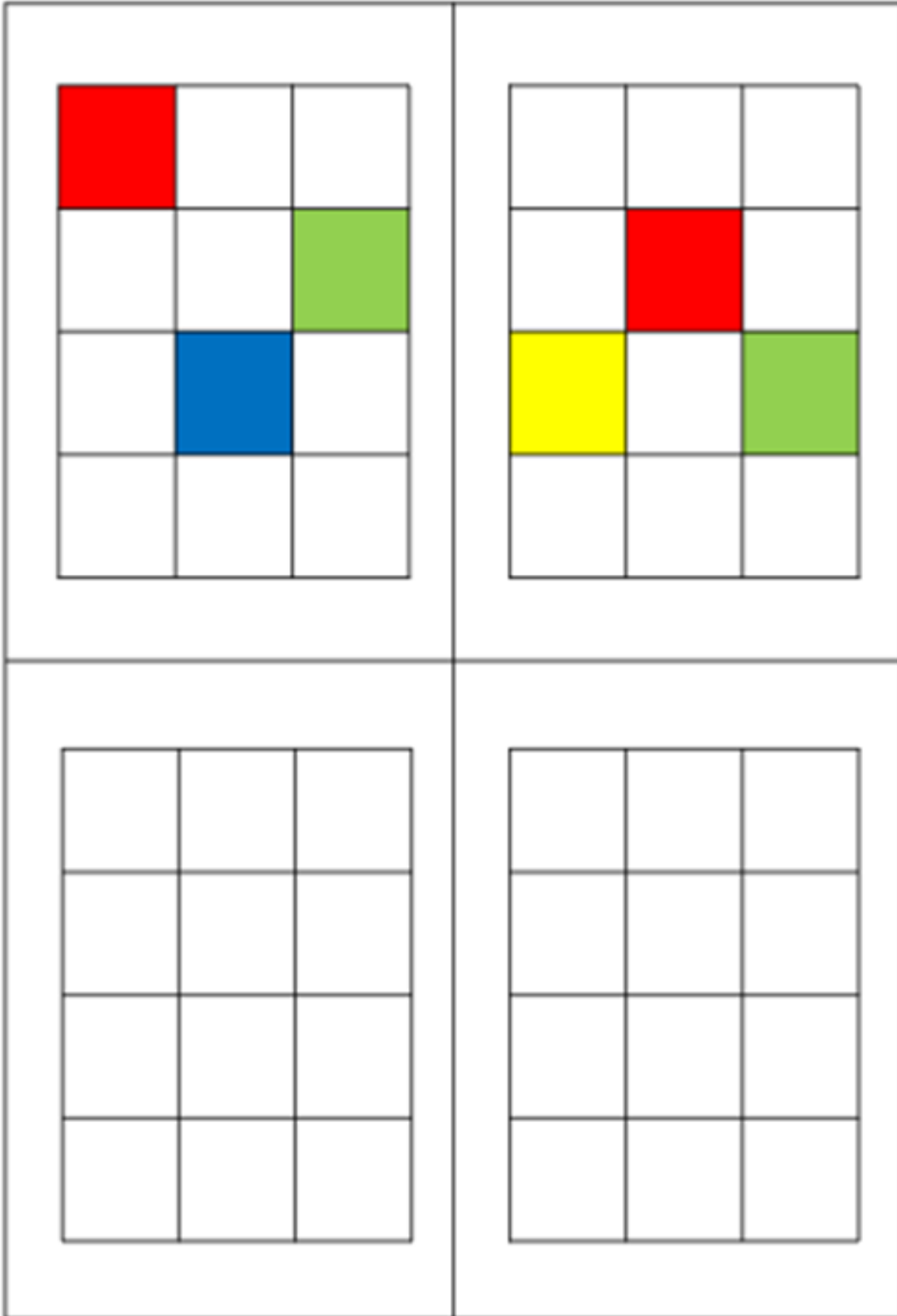


Freepik. (2021). *Habitación pequeña con desorden*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: https://www.freepik.es/vector-gratis/habitacion-pequena-desorden-dormitorio-dibujos-animados-dormitorio-muebles_2669603.htm

Anexo 25: Tres colores. Sesión 13, actividad 42.

<table border="1"><tbody><tr><td></td><td></td><td>■</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>■</td><td></td></tr><tr><td>■</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>			■					■		■			<table border="1"><tbody><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>■</td><td></td></tr><tr><td>■</td><td></td><td>■</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>					■		■		■			
		■																							
	■																								
■																									
	■																								
■		■																							
<table border="1"><tbody><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>													<table border="1"><tbody><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>												



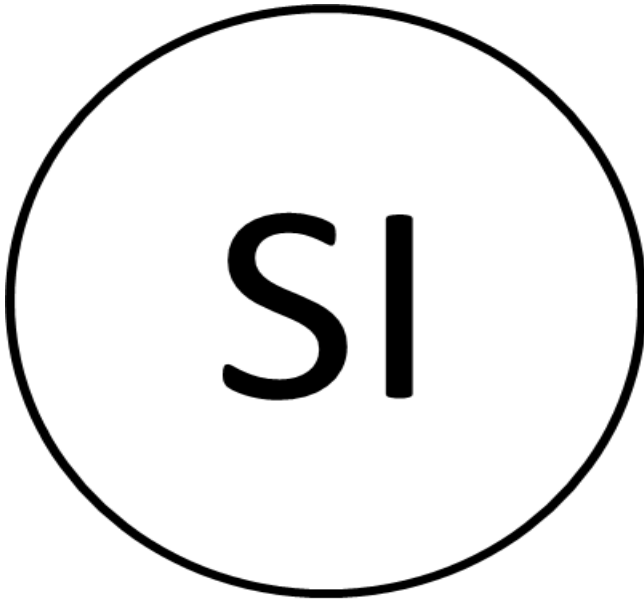


Anexo 26: El paisaje. Sesión 14, actividad 43.



Depositphotos. (2021). *Fotos de amigos acampando*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://sp.depositphotos.com/stock-photos/amigos-acampando.html>

Anexo 27: El paisaje. Sesión 14, actividad 43.



Anexo 28: Jugar con plastilina (Nivel 1). Sesión 16, actividad 49.



Anexo 29: Jugar con plastilina (Nivel 2). Sesión 16, actividad 50.

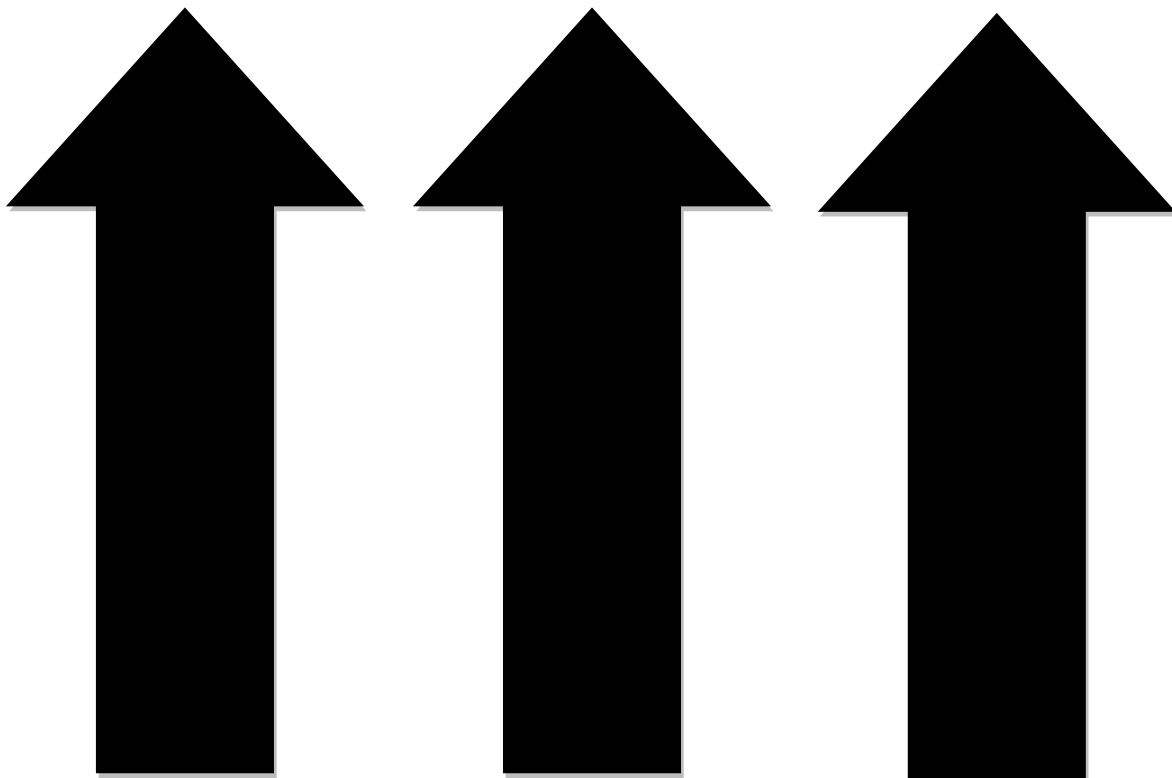
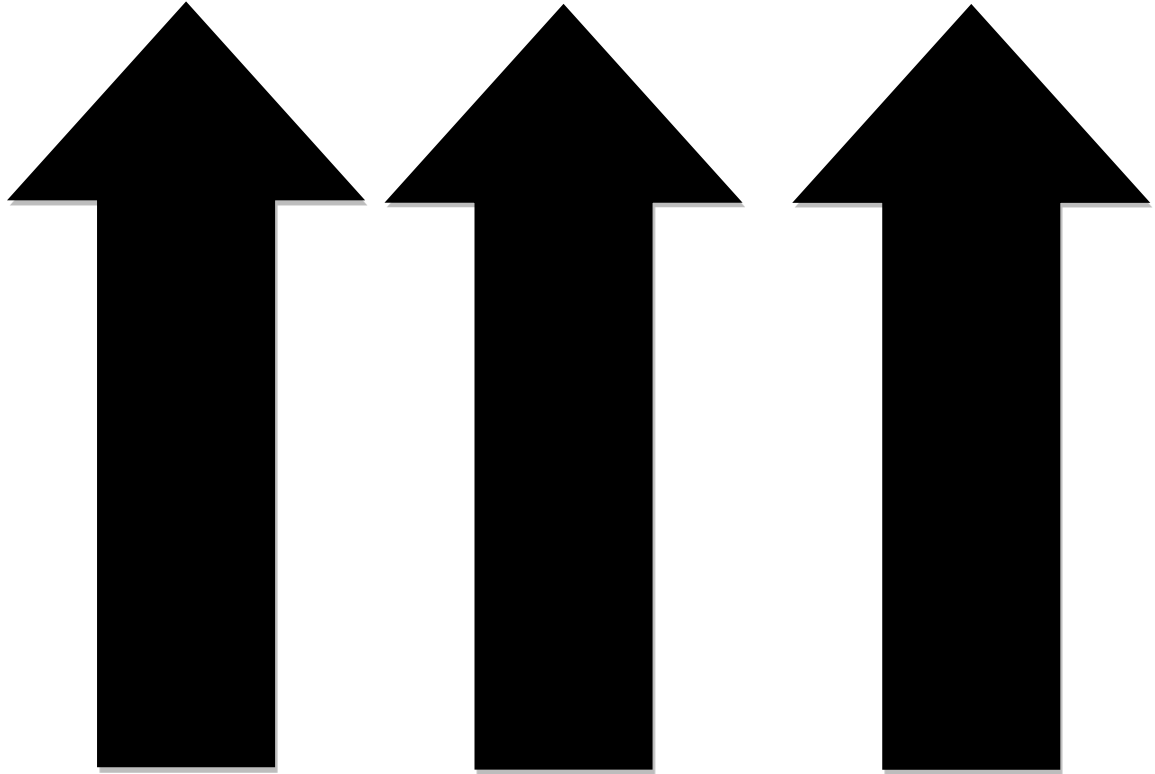


Anexo 30: Jugar con plastilina (Nivel 3). Sesión 17, actividad 53.



Anexo 31: Flechas de dirección. Sesión 18, actividad 55.

(Imprimir 4 veces esta hoja para completar las 20 flechas necesarias para la actividad).



Anexo 32: Palillos forma figura. Sesión 18, actividad 56.

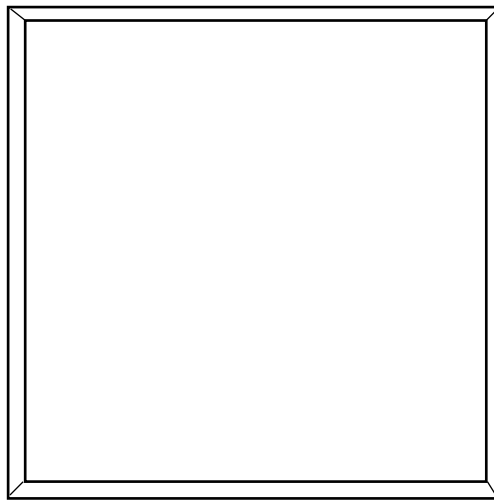
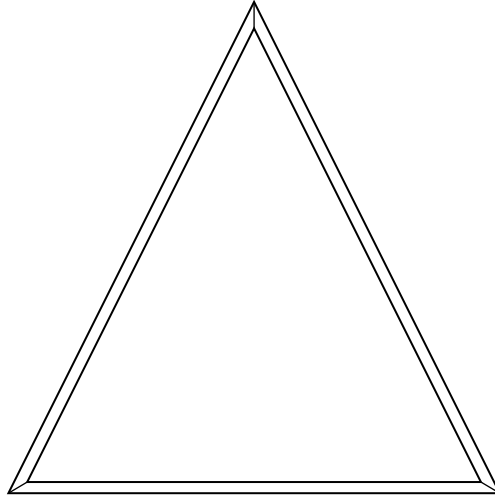


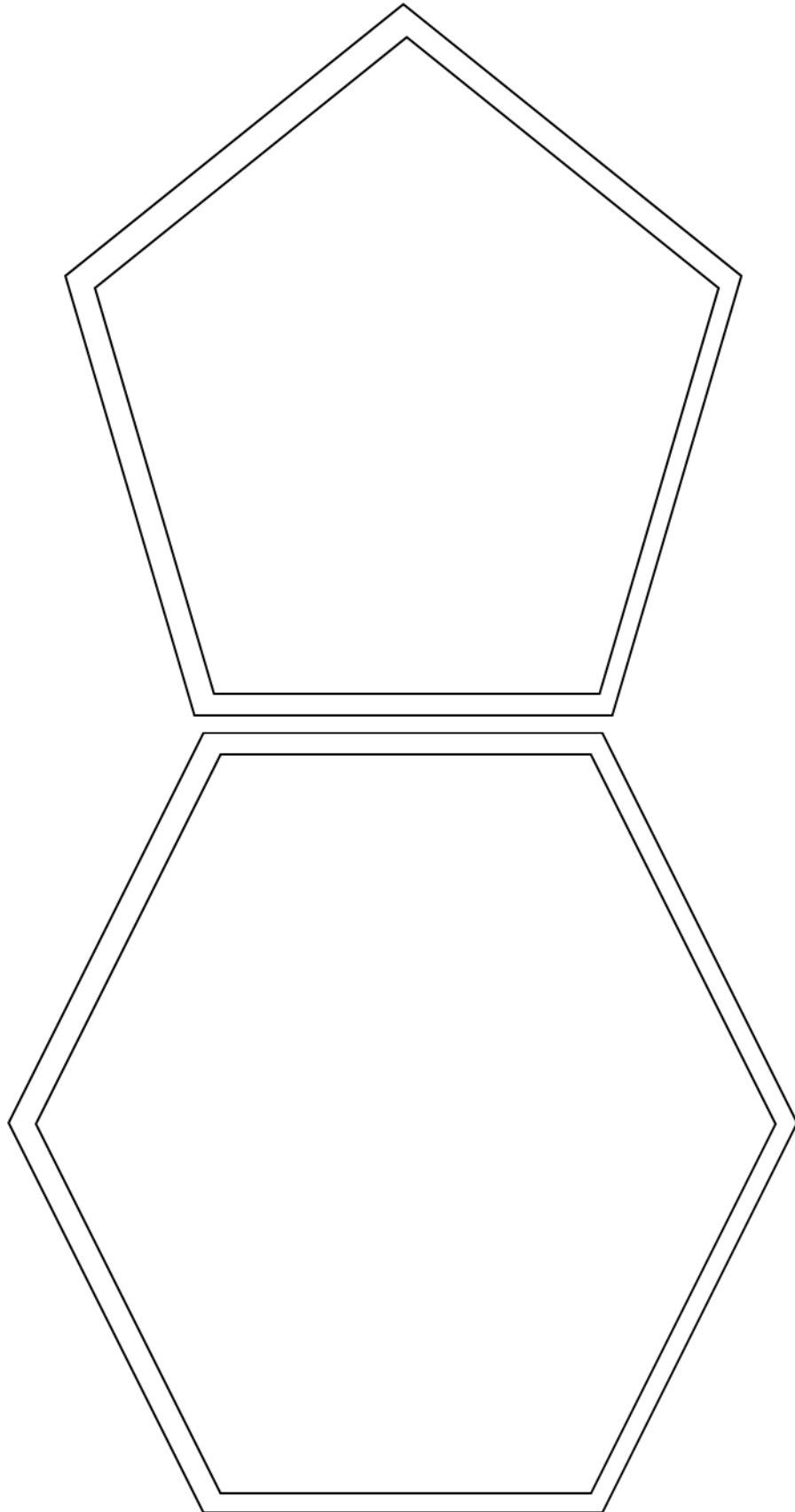


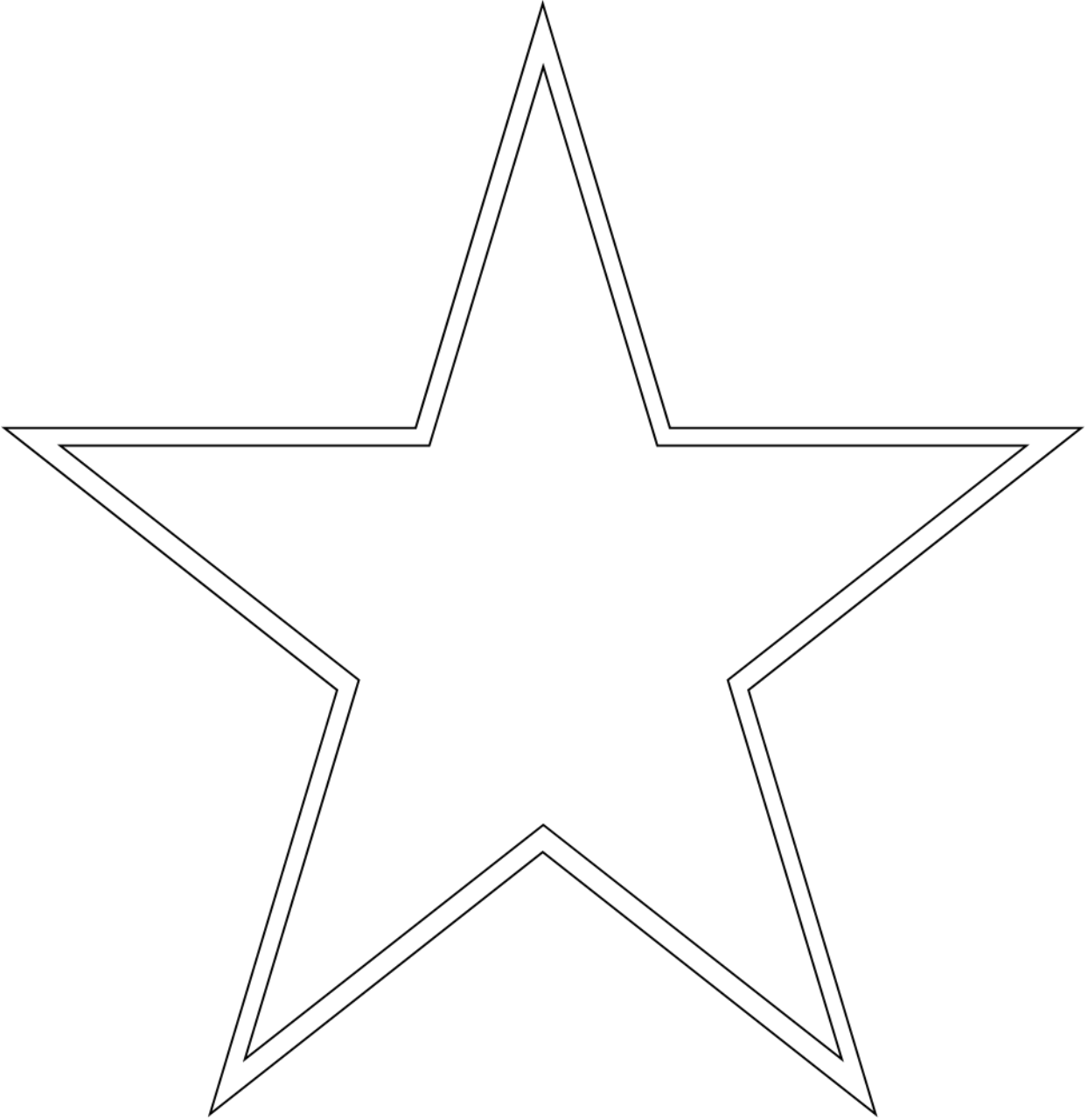


Destinos México. (2020). *Programas Destinos México*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://programadestinosmexico.com/que-ver/maravillas-naturales/maravillas-naturales-en-chihuahua.html>

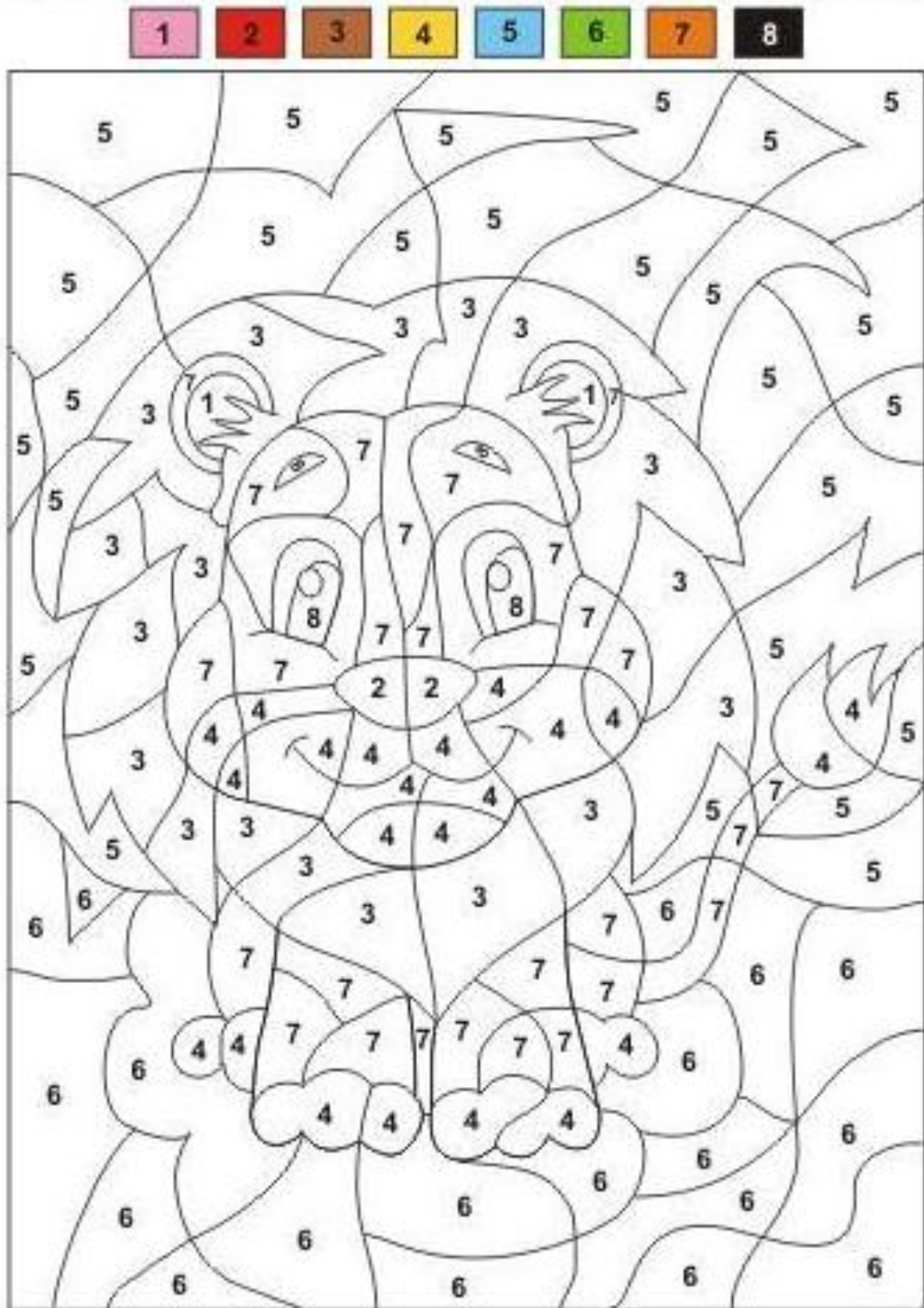
Anexo 33: Formando figuras. Sesión 18, actividad 57.







Anexo 34: Niño pintor. Sesión 19, actividad 59.



Smart Kids. (s.f.) *Free Printable Coloring Pages*. Pinterest. Recuperado el 22 de noviembre del 2021 de: <https://www.pinterest.es/pin/4011087162336240/>

Anexo 35: Robot lector. Sesión 19, actividad 60.

A

i

B

d

C

d

D

i

E

j

F

j

G

d

H

j

I

i

J

j

K

i

L

j

M

i

N

i

O

d

P

i

Q

d

R

i

S

i

T

j

U

d

V

i

W

j

X

d

Y

j

Z

j

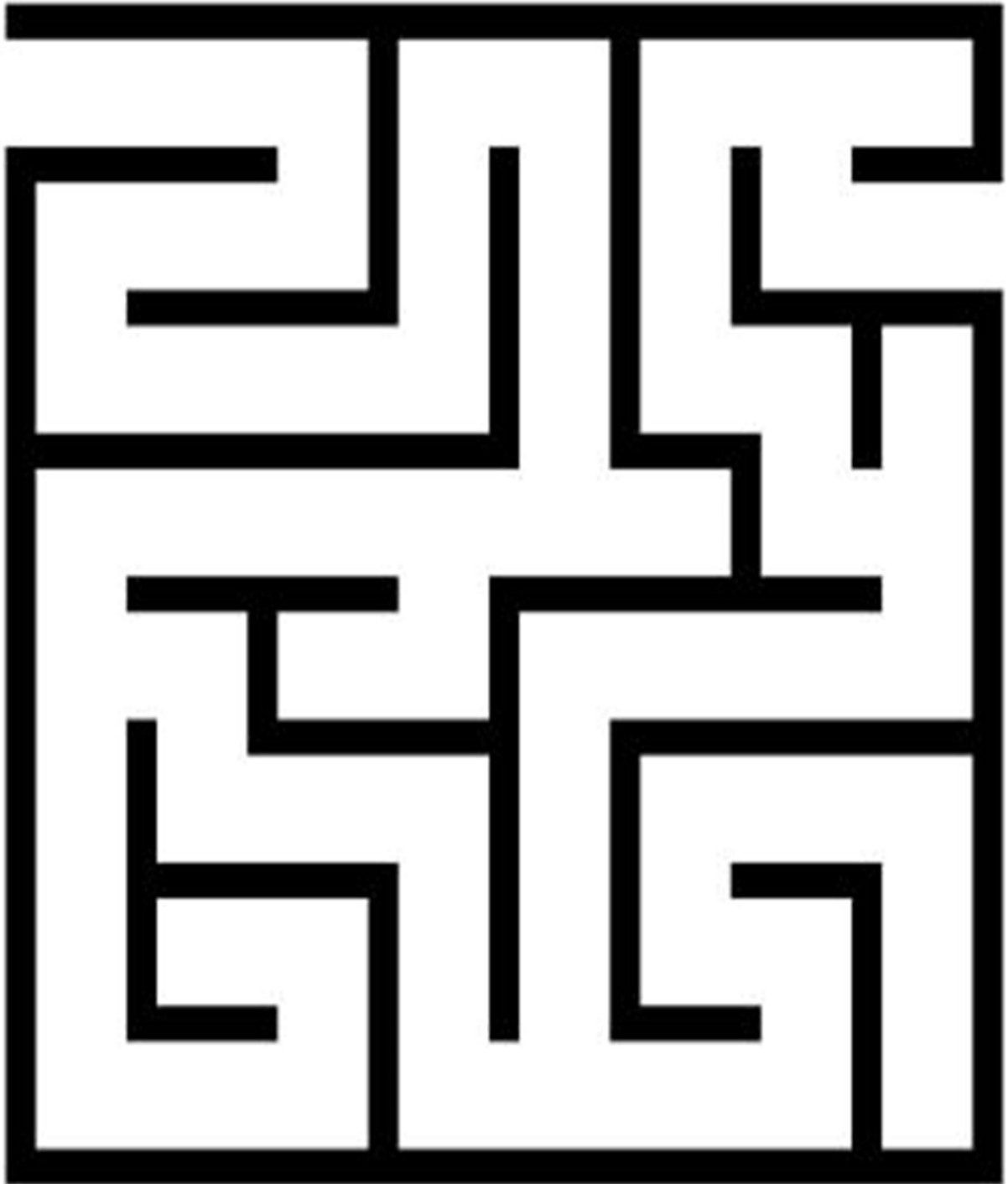
i: Brazo izquierdo.
d: Brazo derecho.
j: Ambos brazos juntos

Anexo 36: El mapa. Sesión 21, actividad 64.

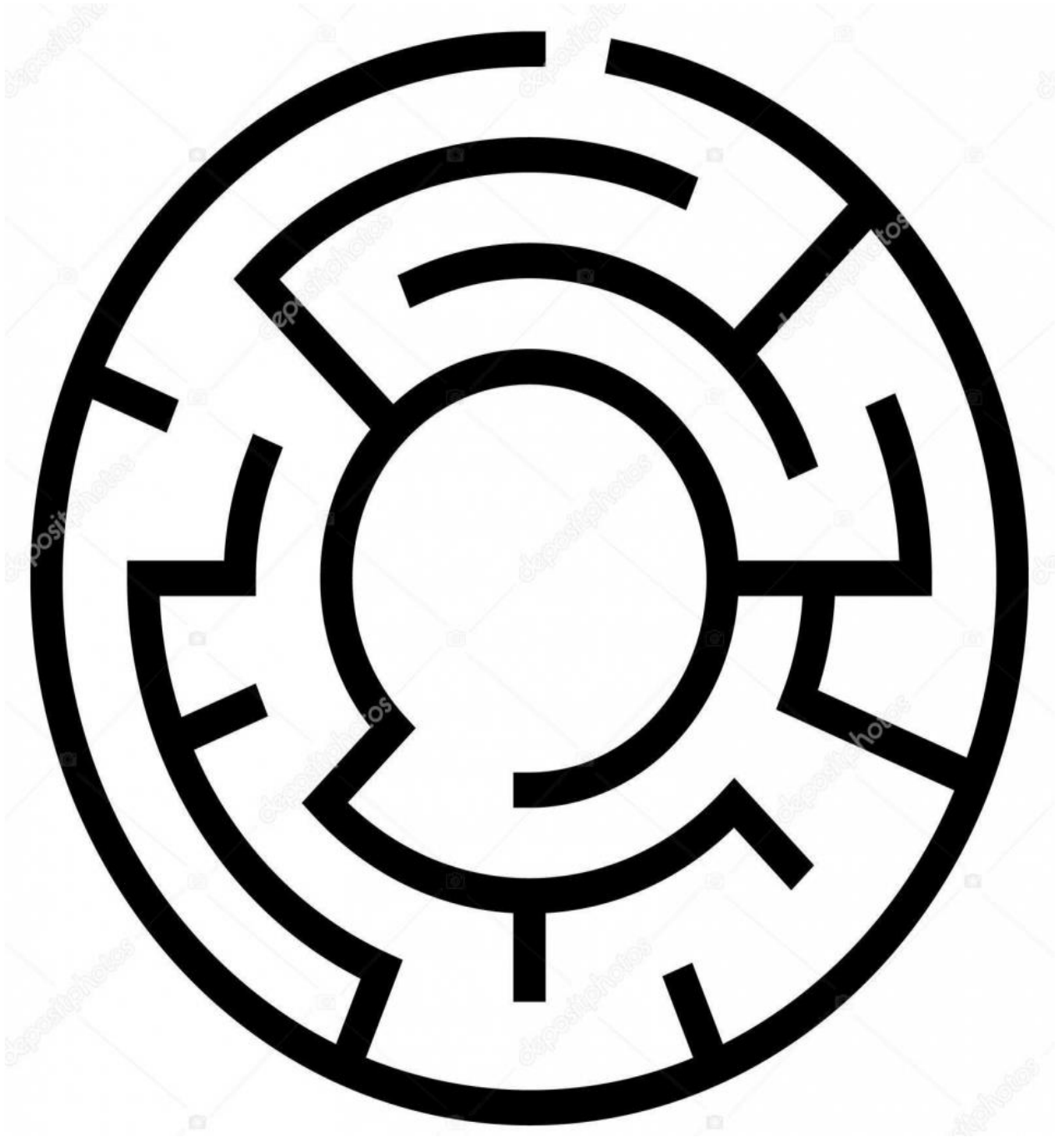


Stickpng. (2021). *Descargar Cruz en Mapa del Tesoro PNG transparente*. Recuperado el 230 de julio del 2021 de: <https://www.stickpng.com/es/img/objetos/tesoros/cruz-en-mapa-del-tesoro>

Anexo 37: Laberinto (parte 1). Sesión 21, actividad 66.

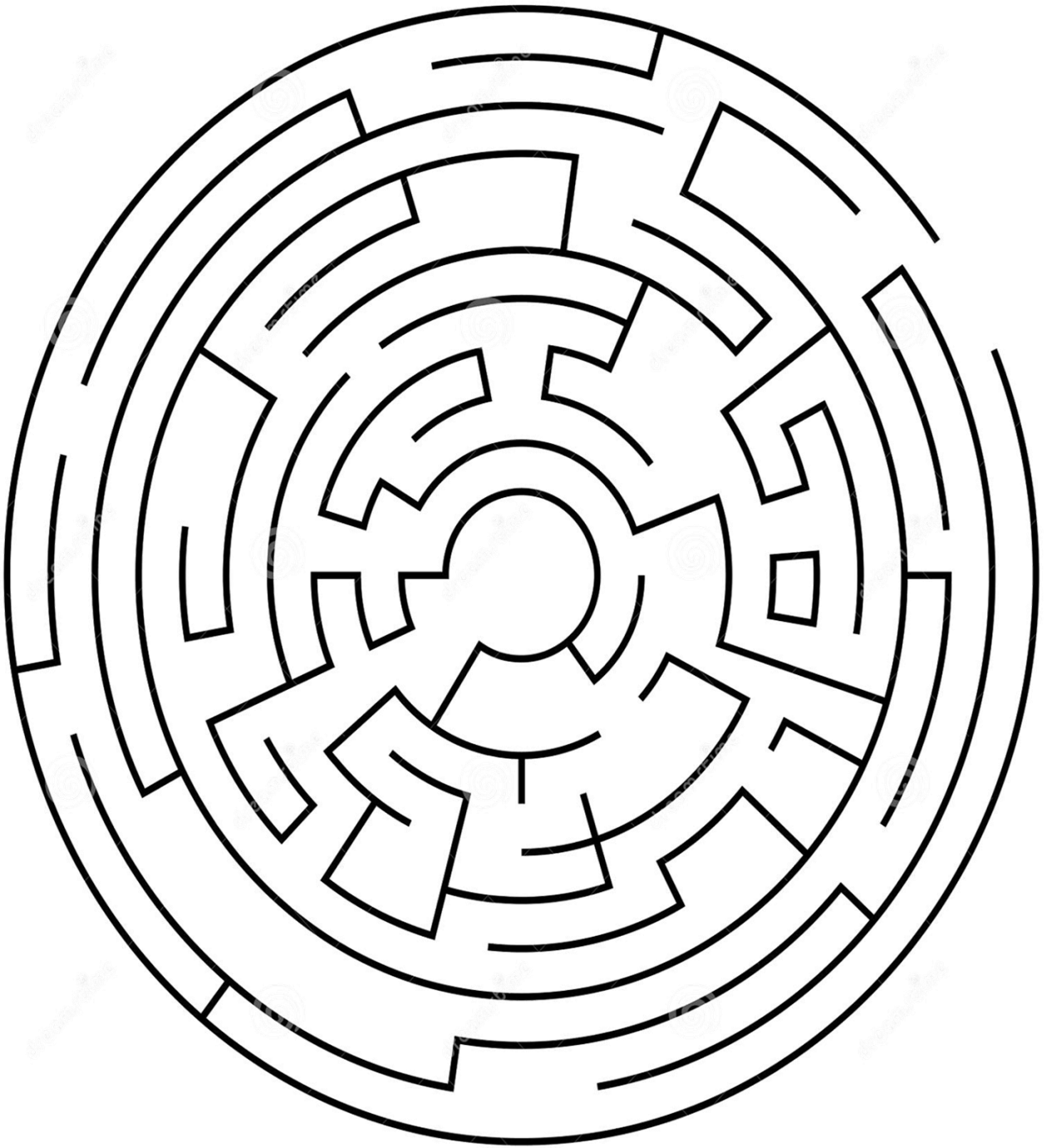


Dreamstime. (2021). *Laberinto cuadrado abstracto negro con un lugar para su imagen Un juego interesante y útil para los niños Un ejemplo plano simple*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://es.dreamstime.com/laberinto-cuadrado-abstracto-negro-con-un-lugar-para-su-imagen-juego-interesante-y-%C3%BAtil-los-ni%C3%B1os-ejemplo-plano-simple-del-image129337719>

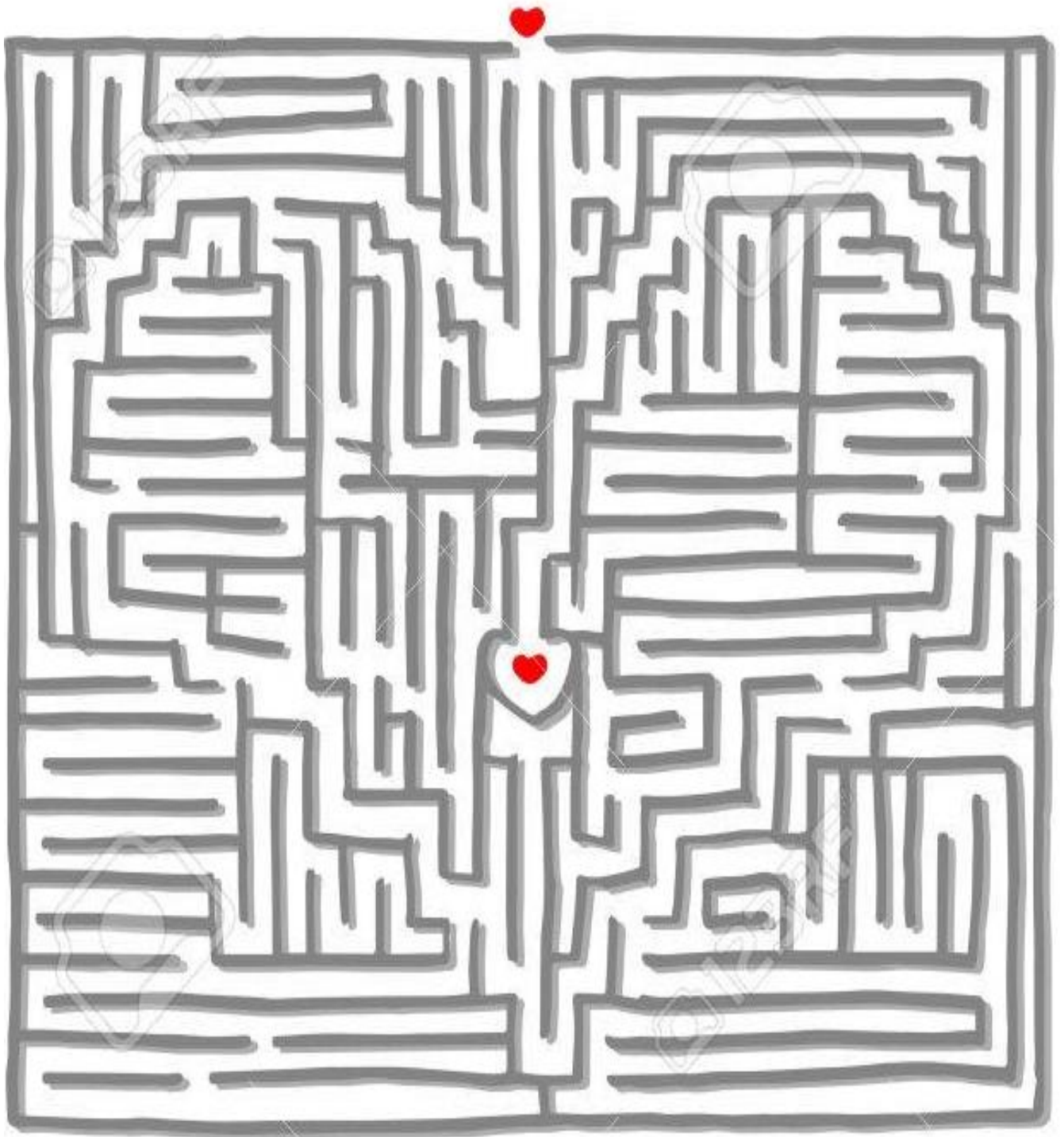


Depositphotos. (2021). *Gráfico vectorial de Hopelessness riddle, imágenes vectoriales libres de derechos sobre Hopelessness riddle Paisaje*. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://sp.depositphotos.com/vector-images/hopelessness-riddle.html>

Anexo 38: Laberinto (parte 2). Sesión 22, actividad 67.

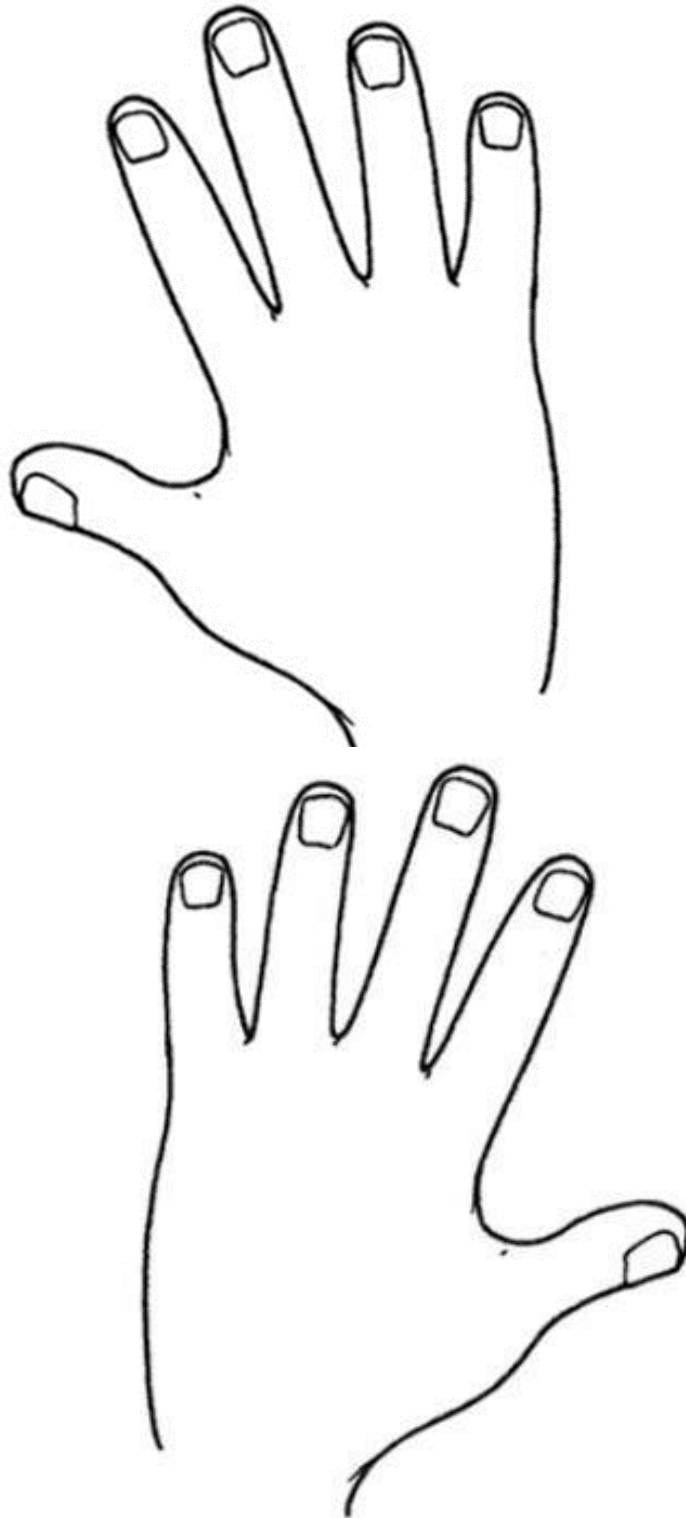


Dreamstime. (2021). *Laberinto circular con la entrada y la salida* Línea juego del laberinto Complejidad media. Recuperado el 30 de julio del 2021 de: <https://es.dreamstime.com/laberinto-circular-con-la-entrada-y-salida-l-nea-juego-del-complejidad-media-vector-image142367530>

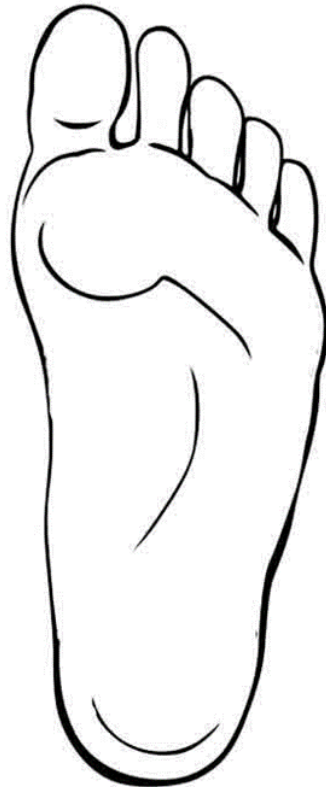
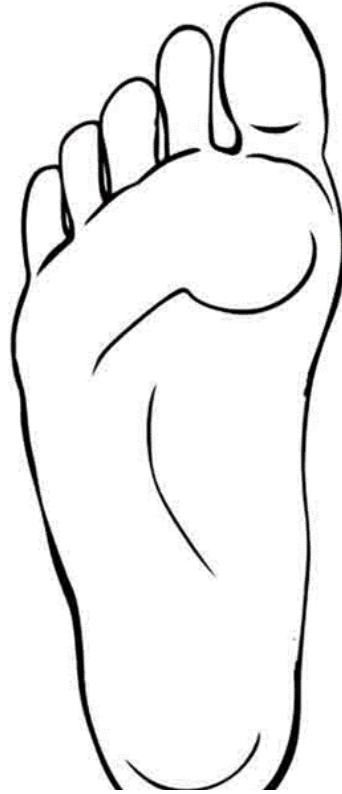


123RF. (2021). *Vector — Laberinto juego laberinto. La solución es un corazón.*
Recuperado el 30 de julio del 2021 de: https://es.123rf.com/photo_73051335_laberinto-juego-laberinto-la-soluci%C3%B3n-es-un-coraz%C3%B3n.html

Anexo 39: Mano, pie cruzado. Sesión 25, actividad 75 y 76. Sesión 27, actividad 84.

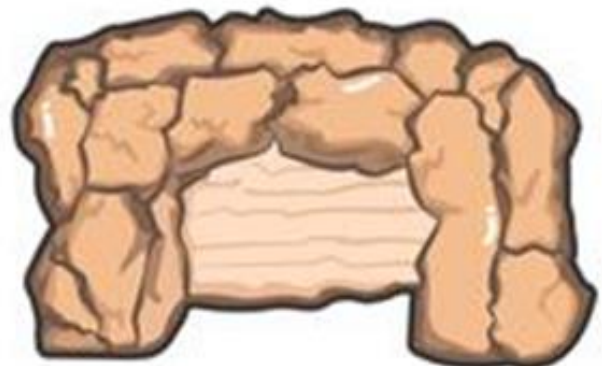
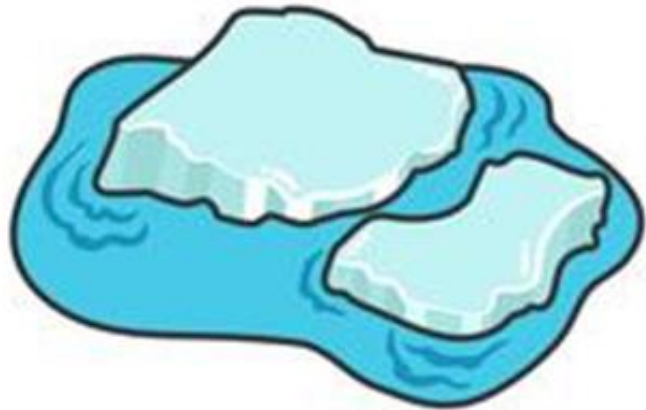


Informática CAE. (s.f.). 6º DIGITACIÓN. Recuperado el 27 de julio del 2021 de: <https://informaticacae.wordpress.com/2011/04/06/6o-digitacion/>



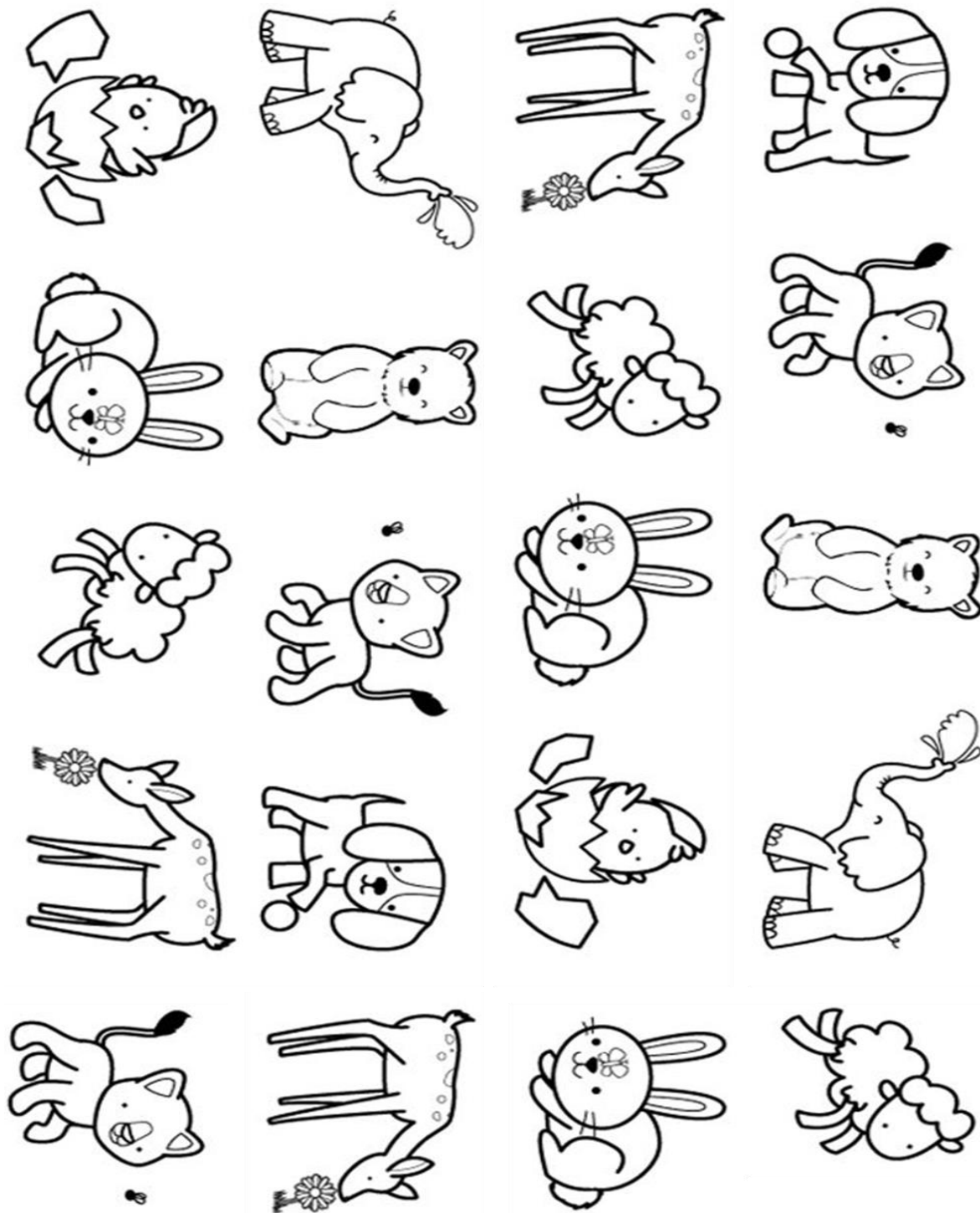
Guía infantil.com. (s.f.). *Dibujo de unos pies para colorear*. Recuperado el 27 de julio del 2021 de: <https://www.guiainfantil.com/dibujo-de-unos-pies-para-colorear/>

Anexo 40: Caminito en rotafolio. Sesión 26, actividad 78.



Dreamstime. (2021). *Coincidir con las fotos de animales y sus casas - Tarjetas para la educación.* Recuperado el 24 de septiembre del 2021 de: <https://es.dreamstime.com/coincidir-con-las-fotos-de-animales-y-sus-casas-tarjetas-para-la-educaci%C3%B3n-hoja-c%C3%A1culo-imprimible-image198026262>

Anexo 41: Coloreando imágenes. Sesión 26, actividad 79.

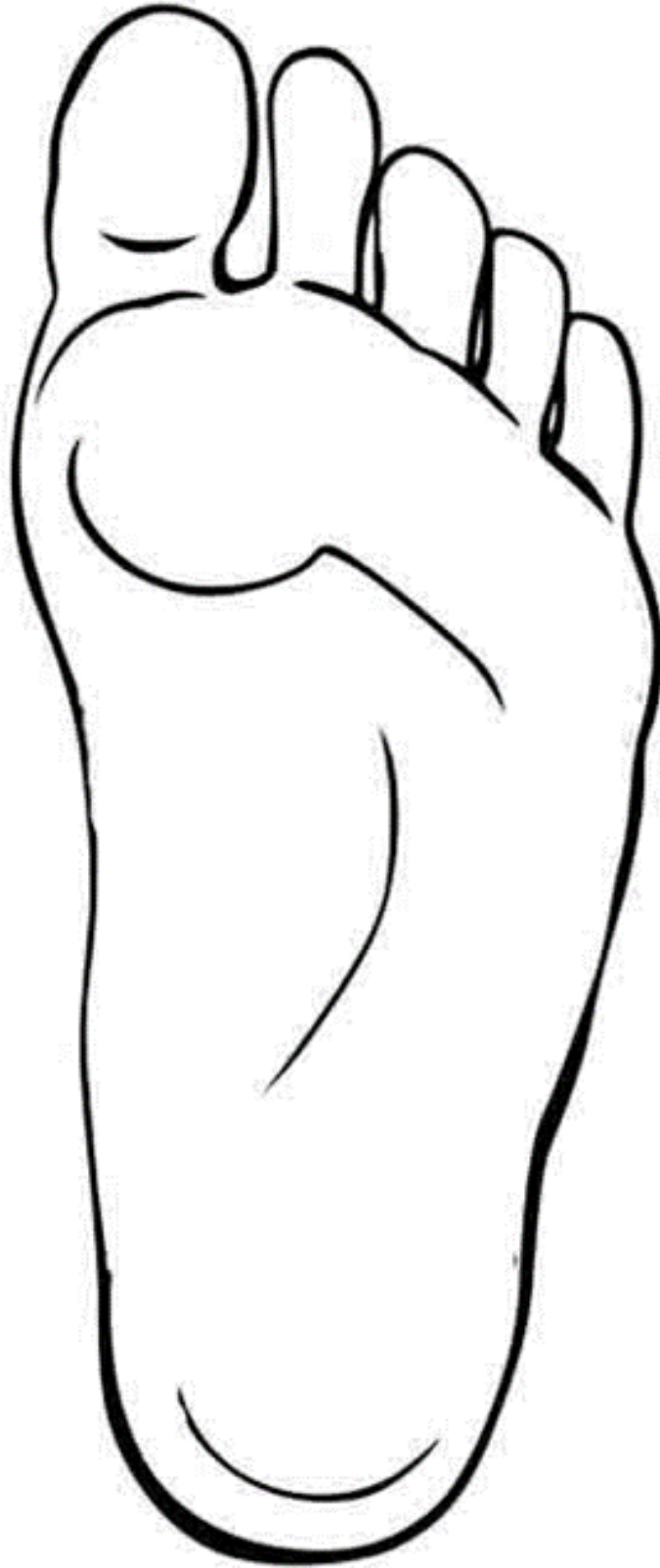


Conmishijos. (2021). *Crías de animales: dibujo para colorear e imprimir*. Recuperado el 24 de septiembre del 2021 de: <https://www.conmishijos.com/actividades-para-ninos/dibujos-para-colorear/imagenes-de-crias-de-animales-dibujo-para-colorear-e-imprimir/>

Anexo 42: Sin perder el equilibrio. Sesión 26, actividad 82. Sesión 27, actividad 85.

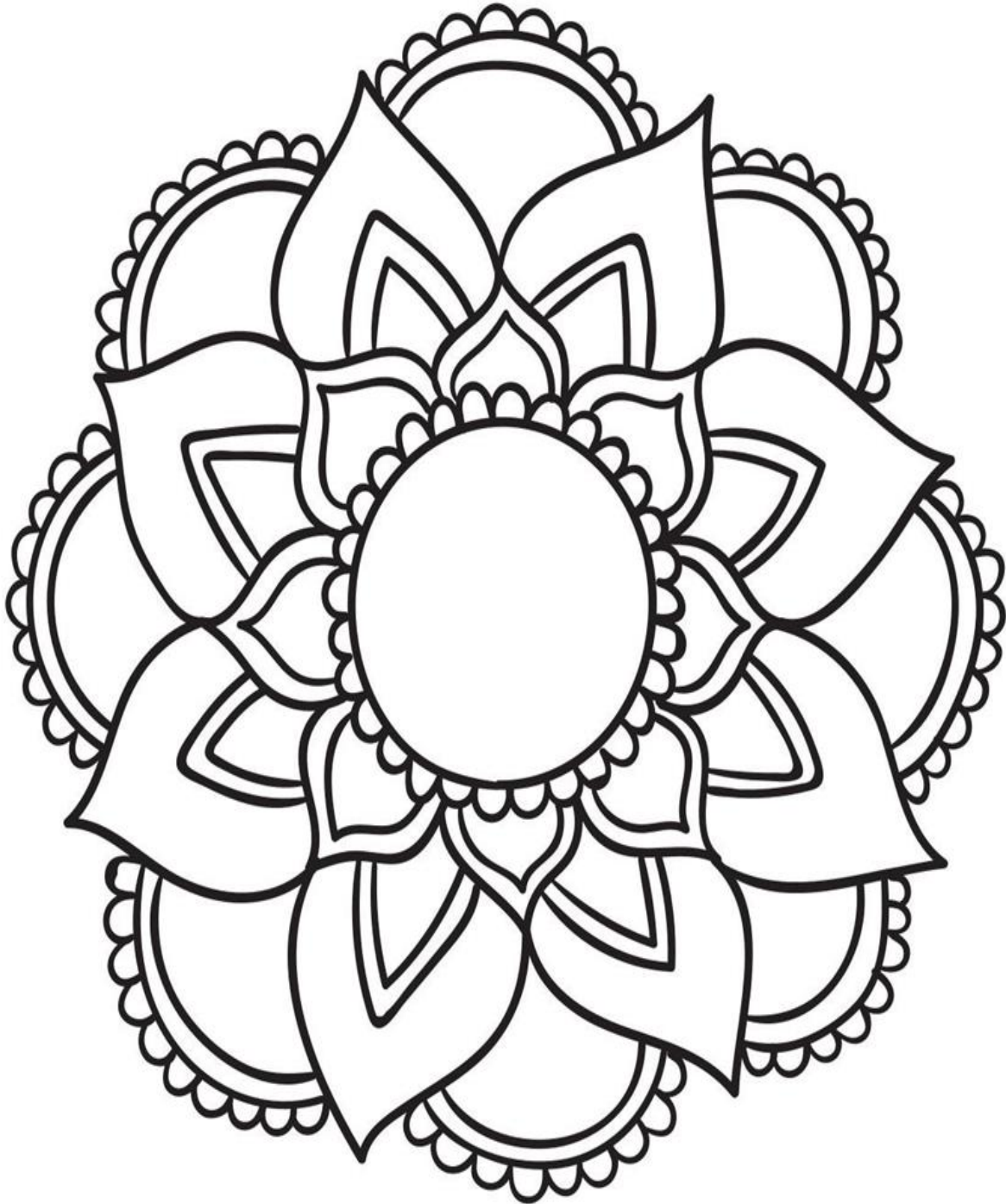
Imprimir en hojas o cartoncillo de colores, 6 impresiones de cada uno para cada sesión.





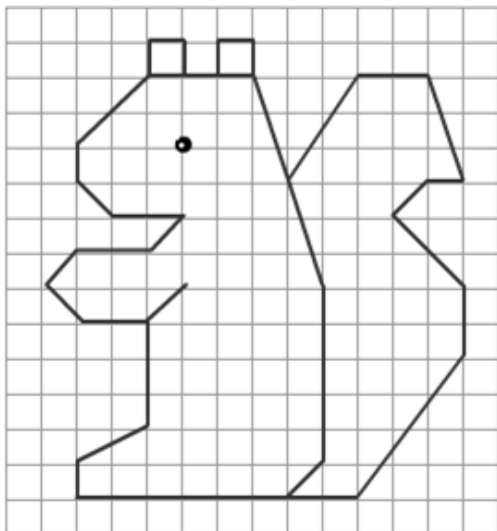
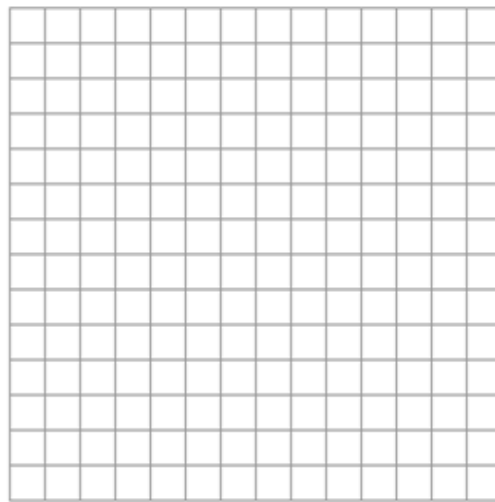
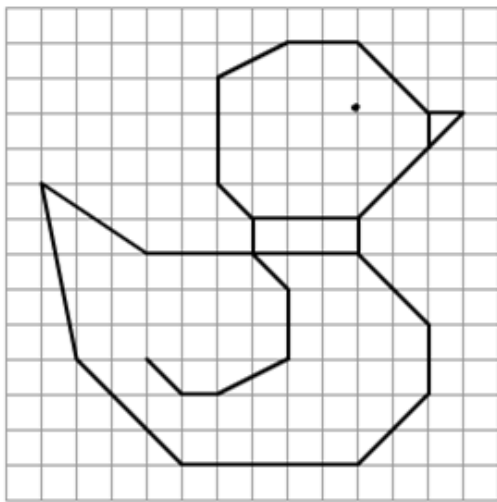
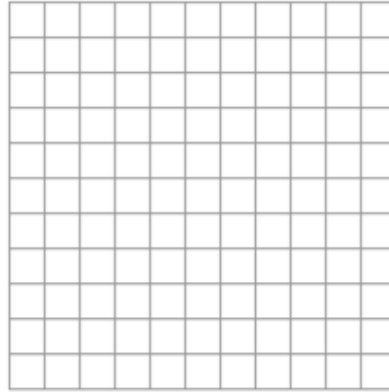
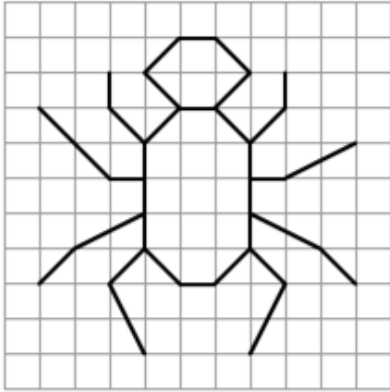
Guía infantil.com.
(s.f.). *Dibujo de unos pies para colorear*. Recuperado el 27 de julio del 2021 de:
<https://www.guiainfantil.com/dibujo-de-unos-pies-para-colorear/>

Anexo 43: Mándala. Sesión 28, actividad 87.



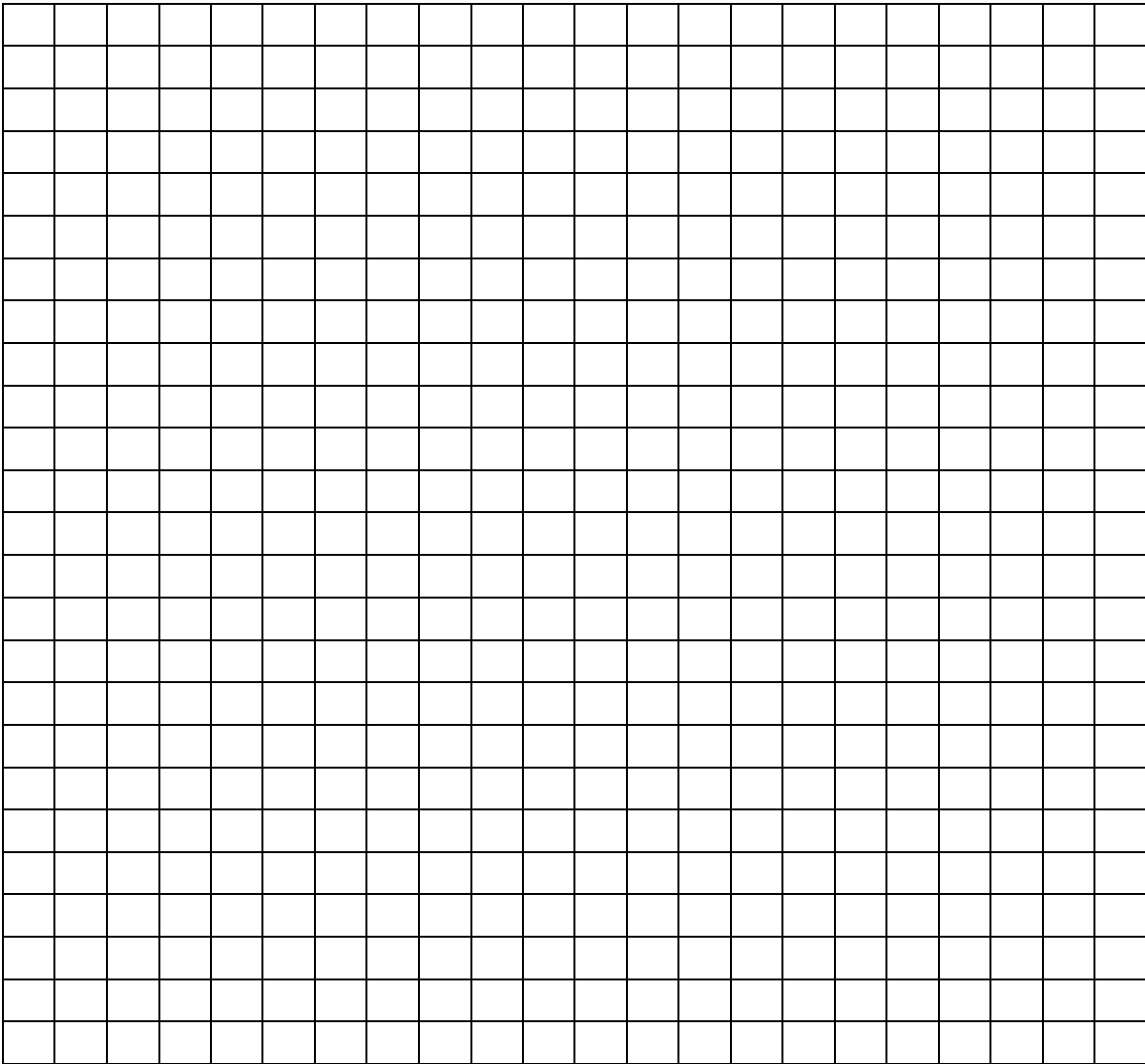
Web del maestro. (2020). *Mándala para colorear*. Recuperado el 29 de agosto del 2021 de: <https://webdelmaestro.com/mandala-para-colorear/>

Anexo 44: Dibujando. Sesión 29, actividad 88.

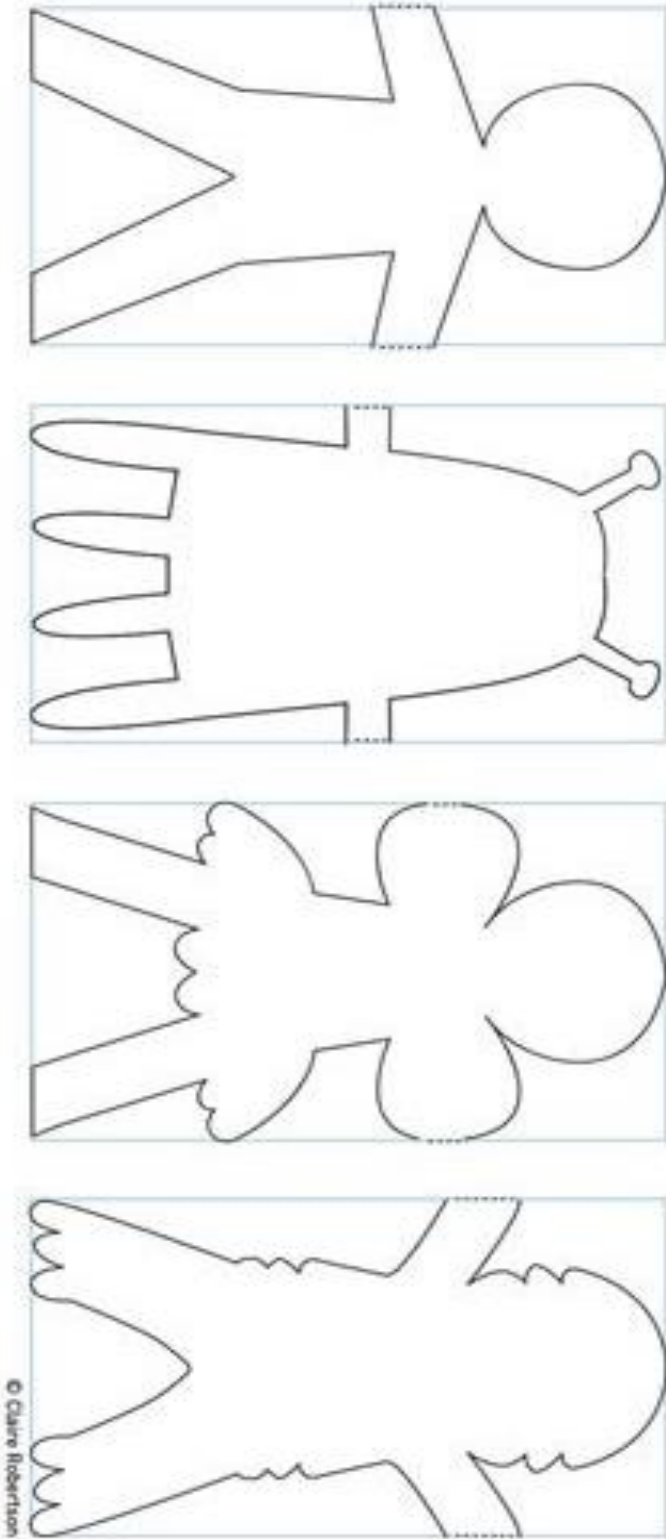


Lululatupe. (s.f.). Dessin sur quadrillage. Lululatupe. Recuperado el 13 de octubre 2021 de: <https://lululatupe.com/imprimerie/ludo-educatif/enfants-de-4-ans-et-plus/214-reproduire-sur-quadrillage-3>

Anexo 44: Dibujando. Sesión 29, actividad 88.

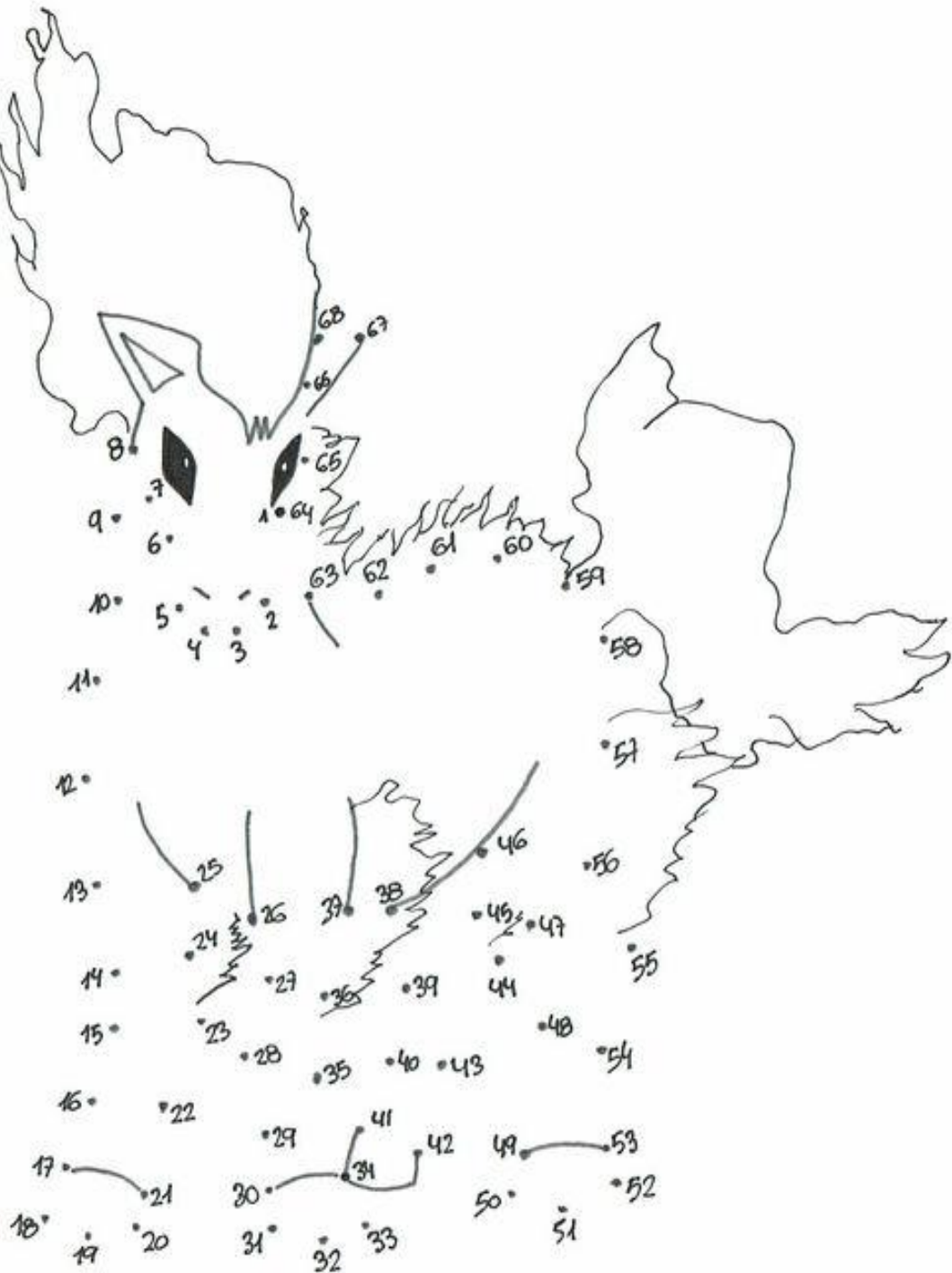


Anexo 45: Cenefas. Sesión 29, actividad 89.



Aguiló, R. (s.f.). Cenefa de Personajes de papel – Manualidades infantiles. Pinterest. Recuperado el 5 de octubre del 2021 de: <https://www.pinterest.com.mx/pin/810436895436563653/>

Anexo 46: Unir puntos. Sesión 30, actividad 91.

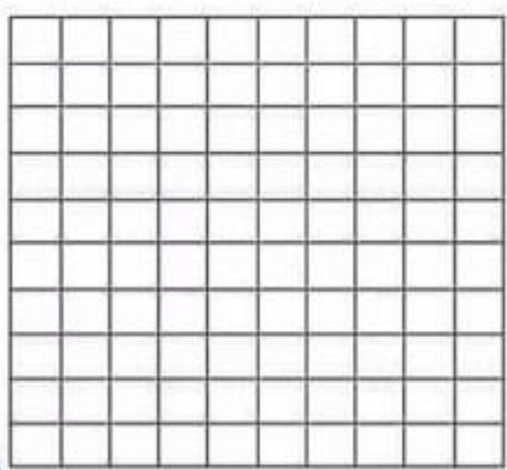
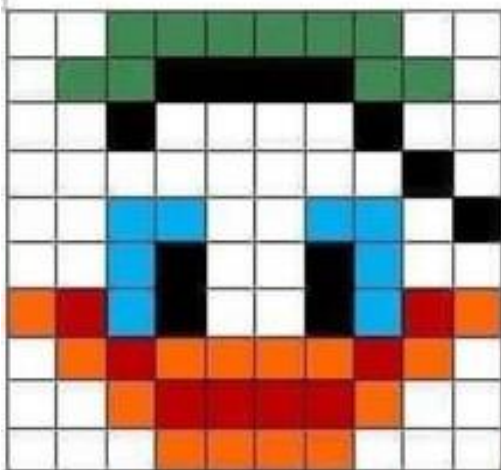
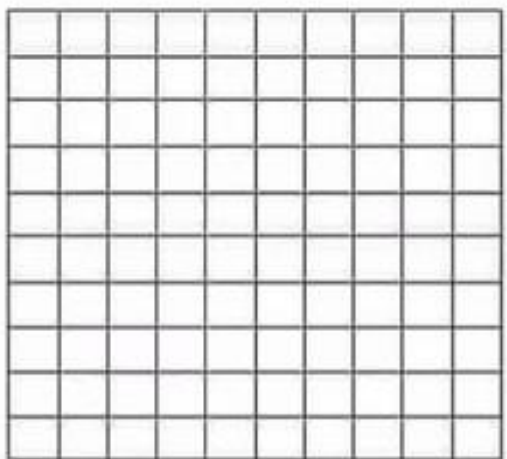
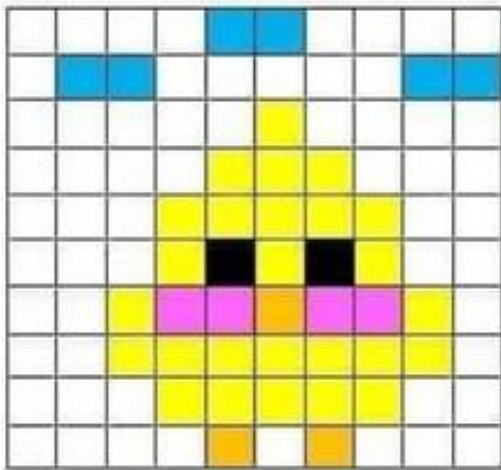
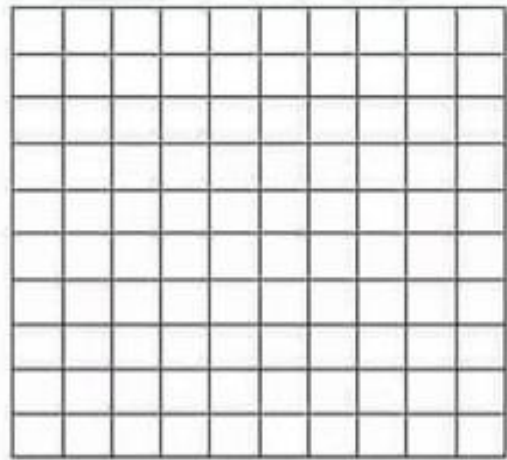
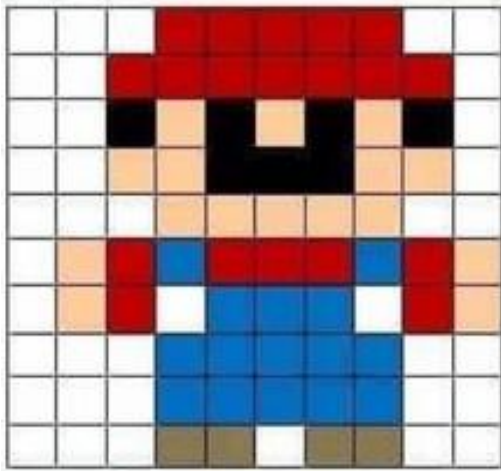


Arteconclase. (s.f.). Unir los números II. *Pinterest*. Recuperado el 4 de octubre del 2021 de: <https://www.pinterest.es/pin/500955158543196516/>



Coloreatudibujó. (s.f.). Pokémon para dibujar uniendo puntos. Coloreatudibujó. Recuperado el 4 de octubre del 2021 de: https://coloreatudibujó.blogspot.com/2012/10/pokemon-para-dibujar-uniendo-puntos_15.html?m=0

Anexo 47: Mario y Donald. Sesión 30, actividad 92.



liveworksheets.com. (s.f.). Actividad online gratuita de Simetría. Pinterest. Recuperado el 13 de octubre del 2021: <https://www.pinterest.com.mx/pin/433541901636463465/>

Anexo 47: Mario y Donald. Sesión 30, actividad 92.

