

Universidad de Lima  
Facultad de Psicología  
Carrera de Psicología



# **INTERVENCIÓN EN PROCESOS PRE-INSTRUMENTALES DE LA LECTOESCRITURA EN UN CENTRO PSICOLÓGICO PARTICULAR DE LIMA**

Trabajo de suficiencia profesional para optar el título profesional de licenciado en  
Psicología

**Chiara Fiorella Linares Capurro**  
**20130708**

**Asesor**

Luis Alberto Esaine Suárez

Lima – Perú  
Marzo del 2020





**INTERVENTION IN THE PRE- INSTRUMENTAL PROCESSES OF LITERACY IN A PARTICULAR CENTER OF LIMA**

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un proceso de intervención para potenciar las habilidades pre-instrumentales de la lectoescritura, bajo la perspectiva constructivista, en niños de 5 a 8 años de un centro psicológico. La muestra cuenta con 5 niños de Lima Metropolitana, provenientes de instituciones educativas privadas que presentan problemas en el desarrollo de sus habilidades para el aprendizaje, sobre todo en la visopercepción, conciencia fonológica y grafomotricidad. Se trabajó en la identificación grafema-fonema, el reconocimiento de las letras del abecedario y la coordinación ojo-mano de los trazos, respetando los límites visuales. La muestra fue detectada a través de una entrevista semiestructurada a los padres y con la aplicación de cuestionarios a la institución educativa, así como con el uso de pruebas psicométricas. La implementación fue llevada a cabo mediante un Plan de Intervención complementado con una Lista de Cotejo y un Cuaderno de trabajo. Se evaluó el progreso comparando los resultados obtenidos en la primera Lista de Cotejo con la última aplicada. En general se aprecia un incremento de las capacidades; sin embargo, se concluye que la edad y tiempo de trabajo de los participantes marcan una diferencia en el cumplimiento de los resultados de aprendizaje propuestos.

Palabras clave; habilidades pre- instrumentales; visopercepción; conciencia fonológica, grafomotricidad

## ABSTRACT

The present work aims to carry out an intervention process that strengthens the pre-instrumental skills of literacy in children between the ages of 5 and 8 years old from a psychological center, under the constructivist perspective. The sample was composed of 5 children from Lima Metropolitana, that came from private educational institutions and who have problems in the development of their learning skills, especially in visoperception, phonological awareness, and grafomotricity. The abilities worked on were grapheme-phoneme identification, alphabet letters recognition and hand-eye coordination when drawing respecting the visual limits. The sample was detected through a semi-structured interview with parents and with the application of questionnaires to the educational institution, as well as with the use of psychometric tests. The implementation was carried out through an Intervention Plan complemented by a Checklist and a Workbook. Progress was evaluated by comparing the results obtained from the first Checklist in each case with the last one applied. All in all, there is an increase in the proposed learning skills; however, it can be concluded that the factors of age and working time also made a difference in the achievement of this outcomes.

Keywords; pre-instrumental skills; visoperception; phonological awareness, grafomotricity

# TABLA DE CONTENIDO

<b>CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>1</b>
1.1 Descripción del problema.....	1
1.2 Análisis institucional.....	3
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES.....</b>	<b>5</b>
2.1 El Constructivismo como teoría del aprendizaje.....	5
2.2 Los procesos pre instrumentales de la lectoescritura.....	7
2.2.1 La Prelectura.....	7
2.2.2 La Preescritura.....	9
2.3 Las dificultades en el desarrollo del aprendizaje.....	10
<b>CAPÍTULO III: OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.....</b>	<b>11</b>
3.1 Objetivo general (meta).....	11
3.2 Competencia general.....	11
3.3 Resultado de aprendizaje.....	11
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN</b>	
4.1 Evaluación de línea base.....	12
4.1.1 Participantes.....	12
4.1.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación/diagnóstico.....	13
4.1.3 Procedimientos de evaluación de línea base.....	17
4.2 Implementación.....	18
4.2.1 Participantes.....	19
4.2.2 Instrumentos o herramientas de implementación/intervención.....	19
4.2.3 Procedimiento de implementación.....	22
4.3 Evaluación de proceso.....	24
4.3.1 Participantes.....	24

4.3.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación/diagnóstico.....	24
4.3.3 Procedimiento de evaluación de proceso.....	25
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS.....</b>	<b>28</b>
5.1 Resultados descriptivos cuantitativos.....	28
5.2 Resultados interpretativos.....	30
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>35</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>36</b>
<b>APÉNDICES.....</b>	<b>41</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1: Datos Sociodemográficos de los participantes en el proceso de intervención.....	13
Tabla 4.2: Resultados del Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana...	48
Tabla 4.3: Resultados de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R para estudiantes de primaria de Lima Metropolitana en los participantes del proceso de intervención.....	49
Tabla 4.4: Resultados del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) en participantes del proceso de intervención .....	50
Tabla 4.5: Tiempo de intervención de los participantes.....	24





## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1: Gráfico de las puntuaciones obtenidas a través de la Tabla 4.2.....	15
Figura 4.2: Porcentaje de dificultades de los participantes de la Tabla 4.3.....	15
Figura 4.3: Puntajes totales del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) obtenidas en la Evaluación de Línea Base .....	16
Figura 5.1: Resultados generales comparativos de la evaluación de entrada y de salida, en base a los datos de la Lista de Cotejo.....	78
Figura 5.2: Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y salida de Participante 1 .....	78
Figura 5.3: Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y de salida de Participante 2 .....	79
Figura 5.4: Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y de salida de Participante 3 .....	79
Figura 5.5: Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y de salida de Participante 4 .....	80
Figura 5.6: Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y de salida de Participante 5 .....	80

## ÍNDICE DE APÉNDICES

APÉNDICE 1: Ficha técnica del Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana. ....	42
APÉNDICE 2: Ficha técnica de Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).....	44
APÉNDICE 3: Ficha técnica de Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R para estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. ....	46
APÉNDICE 4: Tablas de Resultados de la Evaluación de la línea base .....	48
APÉNDICE 5: Lista de Cotejo .....	51
APÉNDICE 6: Cuadro General de Resultados .....	55
APÉNDICE 7: Descripción de sesiones .....	57
APÉNDICE 8: Fichas de trabajo- grafomotricidad .....	63
APÉNDICE 9: Fichas de trabajo-visopercepción.....	66
APÉNDICE 10: Fichas de trabajo- conciencia fonológica.....	69
APÉNDICE 11: Consentimiento informado para el trabajo: directivo de institución...72	
APÉNDICE 12: Consentimiento informado para intervención psicológica: padres ....73	
APÉNDICE 13: Datos obtenidos por participante a través de la Lista de Cotejo.....74	
APÉNDICE 14: Nivel de funcionamiento según Componente .....	76
APÉNDICE 15: Nivel de funcionamiento según Sub-área de la lectoescritura.....77	
APÉNDICE 16: Resultados cuantitativos.....	78

# CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

## 1.1 Descripción del problema

Actualmente la educación es considerada como la principal vía para construir sociedades justas. Por ello, desde el 2015 forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, buscando promover enseñanzas de calidad para que niños y niñas sean capaces de adquirir las nociones básicas de la lectoescritura y aritmética; siendo obligatorio iniciar desde la educación preescolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). Sin embargo, para el 2017, el Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS], logró estimar que, a nivel mundial, 617 millones de niños y adolescentes no cumplen con los niveles mínimos de conocimiento en lo que respecta a la lectura y matemáticas, correspondiendo al 56% a nivel primaria y al 61% en nivel secundaria. Además, lo más preocupante está relacionado a que de ese 56%, el 38% asiste a la escuela, indicando que, a pesar de ello, dos tercios de los niños no han logrado alcanzar los niveles mínimos esperados (UNESCO, 2017).

Esta información analizada a nivel de América Latina y el Caribe, evidencia que 35 millones, es decir que 1 de cada 3 niños y adolescentes, muestra la misma problemática en la lectura; mientras que, en cuanto al rendimiento matemático, esto se traduce en 50 millones, lo que equivale a 1 de cada 2. Así, la UNESCO explica esta situación indicando que, además de la existencia de un acceso limitado a la escuela, el otro problema estaría vinculado a la falta de herramientas de los profesionales para poder orientar correctamente a sus alumnos y familias (UNESCO, 2017).

Esto a nivel nacional, es estudiado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018), el cual encuentra que para el 2016, 82.6% entre las edades de 3 a 5 años asisten al colegio, aumentando al 91.1% de niños entre 6 a 11 años. No obstante, solo 46,4% de los alumnos han logrado un aprendizaje satisfactorio en lectura al finalizar el 2do grado de primaria, reduciéndose al 34,1% en el área de matemáticas; puntajes obtenidos a través de en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el 2018 (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). Asimismo, a nivel del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] (2018) indica que, de los 79 países participantes, el

Perú se estaría ubicando en el puesto 65, evidenciando que solo el 45,7% logra los resultados esperados en la lectura. Dichas cifras, estarían exhibiendo que a pesar de que la asistencia al colegio sea la adecuada, existen otros factores que intervienen en la efectividad de su aprendizaje.

De ahí que surge que el interés por indagar lo correspondiente a las dificultades específicas en el desarrollo del aprendizaje, encontrándose que, si bien existe un amplio marco para definir las, básicamente hacen referencia a las dificultades que un niño presenta para poder consolidar su aprendizaje, en la lectura, escritura y cálculo, durante sus primeras etapas evolutivas del periodo escolar. Asimismo, se sabe que esta situación surge por alteraciones de los procesos cognitivos, presentando una etiología que responde a la interacción entre los factores biológicos con la calidad de la enseñanza o las oportunidades para aprender; por ende, dichas dificultades no pueden solo reducirse a errores pedagógicos (Moralo y Rivera, 2017).

Asimismo, Millá (2006) indica que las dificultades de aprendizaje (DA) no inician desde el momento que el niño se le enseña la lectura o escritura, sino que tienen lugar desde etapas evolutivas más tempranas, dando a entender la importancia de la detección e intervención de la problemática, de modo que se pueda prevenir la consolidación de un trastorno específico en el aprendizaje (Millá 2006 citado en García-Sánchez, 2014). De este modo, estaría indicando que la maduración del aprendizaje forma parte de un proceso, encontrándose en un inicio con los factores pre instrumentales (lenguaje, percepción, motricidad, conciencia fonológica y razonamiento matemático) y luego con los factores e instrumentales (lectura escritura y matemáticas); habilidades que se forman de manera consecutiva e impactan en el desempeño académico (Hudson, 2017; García-Sánchez, 2014).

Asimismo, investigaciones indican que, en España, aproximadamente el 11% de la población infantil puede presentar un problema de aprendizaje, siendo el 80% por dificultades en el procesamiento visual y un 60% a trastornos de audición y problemas emocionales. A pesar de ello, concuerdan que el 90% de la metodología utilizada en las escuelas es de origen visual, llegando al 100% cuando se trata de la lectura (Pérez, 2017). Además, en lo que respecta a la conciencia fonológica, se estima que al menos el 10% de los niños puede presentar dificultades de este tipo, afectando posteriormente el desarrollo de la lectura; encontrándose una prevalencia del 4% en Estados Unidos y de un 3.32% en Colombia, siendo mayor el número en niños que niñas (Suárez-Yepes, Sourdis, Lewis y

De los Reyes, 2019). Además, se encuentra que el 63% de los alumnos requieren apoyo relacionado a la motricidad fina y el 59% presentan dificultades en su coordinación viso motora, lo cual constituye la base para el aprendizaje motor y cognitivo (Ramírez-Aguirre, Gutiérrez-Cedeño, León-Piguave, Vargas-Cruz y Cetre-Vásquez, 2017).

No obstante, al querer indagar dichas áreas en la realidad nacional, se encuentra que, si bien el Perú cuenta con pruebas estandarizadas como PISA o ECE que miden el rendimiento de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, se puede hallar un vacío de información al querer averiguar respecto al rendimiento de los pre requisitos del aprendizaje. Siendo importante saberlo, puesto que las neurociencias indican que gran parte del funcionamiento y estructural neurológica de los niños se desarrollan en los primeros 5 años de vida, por lo que es necesario que participen de actividades didácticas, estructuradas y con objetivos claros a partir de los 3 años aproximadamente (Palos, Ávalos, Flores, y Montes, 2017). Dicho esto, los alumnos que presenten algún tipo de dificultad a nivel de lenguaje y que no logren resolverlo o aminorarlo antes de los 5 años de edad, presentarán más probabilidad para desarrollar problemas en la lectoescritura (Ygual y Cervera en el 2001 citados en García-Sánchez, 2014).

Es por ello que la presente, centrará su intervención en los procesos pre-instrumentales, entendida como una etapa crítica para la prevención del fracaso escolar; por lo que la detección e intervención temprana estaría permitiendo actuar de manera preventiva para lograr una adecuada integración social y escolar del niño, aminorando la probabilidad del fracaso escolar o laboral. Adicionalmente, Hudson (2017) afirma que existe una mayor vulnerabilidad para que dichas personas experimenten baja autoestima debido a la desvaloración de su potencial e inteligencia, así como, aspiraciones de su futuro muy por debajo de lo que podrían alcanzar. Debido a esto, si bien el objetivo principal de la intervención está dirigida a fortalecer y potenciar los procesos cognitivos y habilidades para el aprendizaje de los niños, también presenta un impacto a nivel emocional, generando mejoras a en su sentido de autoestima y autoeficacia.

## **1.2 Análisis institucional**

La institución sobre el cual se realiza el estudio es en base a un centro privado ubicado en Lima Metropolitana, especializado en el campo de la neuropsicología y aprendizaje. La esencia del mismo se origina en las vivencias personales de los directivos/fundadores,

quienes, en años anteriores, experimentaron situaciones difíciles y angustiosas debido al actuar poco ético de los profesionales en quienes buscaron apoyo y respuestas ante una problemática familiar. Es por ello que, en el 2015, el centro abre sus puertas con la finalidad de poder brindar una solución a un problema encontrado en el campo de la salud mental: buscaban ofrecer no solo un servicio de calidad, sino, diferenciado de la competencia por trabajar en base valores humanos como la empatía, respeto, responsabilidad y aceptación incondicional.

Dicho esto, actualmente, el centro ofrece sus servicios con un enfoque biopsicosocial; en donde 23 profesionales especializados en las áreas de Psicología, Neuropsicología, Terapias Emocionales, Terapias de Aprendizaje y Terapias de lenguaje y habla, Psicomotricidad y Terapia Ocupacional enfocado en integración sensorial, trabajan en equipo en busca del desarrollo integral de la persona. Además, estas intervenciones se realizan tanto de manera individual como grupal, estando acorde a las necesidades de cada uno para poder potenciar y desarrollar sus habilidades en busca del crecimiento personal.

Asimismo, estos valores que caracterizan la práctica y la cultura organizacional, pretenden ser percibidos en la población en la que se interviene a través del apoyo y el trato ético que se les brinda para potenciar y rehabilitar las diversas habilidades; estando no solo dirigido a un sector medio/medio alto, sino también hacia casos sociales, respondiendo a la política institucional en donde cada profesional debe proporcionar sus servicios a 2 clientes que así lo necesiten.

De esta manera, a través de los lineamientos del centro, es posible atender de manera integral a los niños con dificultades en el desarrollo de su aprendizaje, siendo más específicos en los procesos pre instrumentales de la lectura y escritura.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

### 2.1 El Constructivismo como teoría del aprendizaje

El proceso de intervención que se realiza, basa su práctica en la perspectiva psicológica y filosófica del Constructivismo. Esta plantea que el ser humano por naturaleza, construye su propio aprendizaje a partir de sus experiencias y las asimila en forma de creencias; siendo un proceso personal y subjetivo. Dicho esto, la manera en cómo una persona logre consolidar su aprendizaje, sería variable; no obstante, resalta e indica que la interacción entre las personas, el ambiente físico y social en el que se adquiere y las conductas realizadas para perfeccionar dichas capacidades, son los tres elementos indispensables que confluyen para que el aprendizaje se logre de manera exitosa (Schunk, 2012).

De esta manera, el constructivismo puede ser considerado como una perspectiva filosófica en donde logra la integración entre paradigma lógico basado en los principios de la ciencia exacta y el conocimiento ordinario y subjetivo. Dicho esto, plantea que el aprendizaje no se puede reducir al funcionamiento conglomerado de las neuronas, ya que cobran un sentido a partir del contexto en donde se desenvuelve el sujeto (Fuentes, 2017). Por ello, brinda especial importancia a los contextos físicos y sociales en donde la persona debe hacer uso de sus procesos cognitivos para efectuar su aprendizaje, llamando a esto cognición situada. Así, esta sería reconocida por ser un espacio en donde el aprendizaje logra efectuarse teniendo en cuenta a la motivación que presenta la persona, siendo un elemento principal para el desarrollo de los procesos cognitivos, y el cual debe presentarse en la interacción entre el sujeto, los factores socioculturales y la situación de instrucción, dependiendo tanto del ambiente como del mismo individuo, pues se considera como aprendizaje activo (Schunk, 2012).

De esta manera, en un estudio comparativo realizado para indagar el desarrollo del proceso de aprendizaje de la escritura en dos grupos de alumnos de Educación Infantil, se pudo demostrar que, aquellos que trabajaron bajo la postura del constructivismo, al cabo de tres años, el 90,5% logró aprender las características alfabéticas de la escritura y se encontraron listos para centrarse en los aspectos ortográficos. Mientras que el grupo que trabajó bajo la metodología sintáctica-alfabética, pudo alcanzar el objetivo en un 50%

(Villanueva, 2015). Estos resultados no solo demuestran cómo el constructivismo es una perspectiva útil para el campo de la educación, pudiendo aportar en el diseño curricular; sino que evidencia su efectividad diferenciándose de los modelos clásicos del procesamiento de la información (Schunk, 2012).

Asimismo, si bien el constructivismo es considerado como una perspectiva moderna en el aprendizaje, se puede apreciar que su supuesto epistemológico básico se encuentra presente en diferentes teorías, puesto que toma como referencia las más tradicionales como la de Piaget y Vygotsky, quienes siguen siendo importantes y útiles para la enseñanza y aprendizaje (Márquez, 2019). Por un lado, Piaget considera al aprendizaje como una situación de equilibrio que se logra cuando el sujeto consigue asimilar una nueva realidad y acomodarla en sus estructuras mentales. Además, brinda un marco explicativo de las características de los procesos cognitivos a lo largo de las etapas del desarrollo, el cual facilita a los tutores manejar mayores niveles de comprensión del funcionamiento del niño. Así, nombra cuatro etapas en donde el niño logra desarrollar sus habilidades de conceptualización y categorización, permitiéndole comprender y organizar su entorno. Así en la primera de ellas, la sensoriomotriz, el niño comprende el mundo basándose en acciones sensoriales presentes; luego, en la segunda, la etapa preoperacional, se muestra como si bien sigue orientado en el presente, es capaz de reconocer el pasado y el futuro y, además, creen en la irreversibilidad de los objetos, de modo que si la forma de uno se modifican, piensan que no puede volver a su estado anterior. La tercera etapa, operacional concreta, explica que el niño aprende a través de lo concreto enfocándose en lo tangible y basándose en sus experiencias para lograr definir su entorno en base a categorías; y, por último, la cuarta fase, operacional formal, explica que pueden pensar en situaciones hipotéticas, pudiendo reflexionar en varias dimensiones (Fuentes, 2017; Schunk, 2012).

Junto a ello, Vygotsky aporta a la perspectiva constructivista brindándole una alta importancia al entorno socialmente significativo. Así propone que el aprendizaje se encuentra en la interacción entre el entorno social y los factores histórico-culturales e individuales; de esta manera, declara que sería imposible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en el que ocurre, ya que el cambio cognitivo se daría al utilizar las herramientas culturales en las interacciones sociales. Además, brinda especial importancia al lenguaje como componente fundamental para poder comprender los procesos externos e interiorizarlos a través del lenguaje, lectura o escritura. Asimismo, Vygotsky propone el



término de zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre el nivel actual, la cual se evalúa mediante un desempeño independiente y, el nivel potencial al que una persona puede acceder cuando logra solucionar un problema bajo la guía de un tutor, pudiendo ser un adulto o sus pares. Además, menciona que, dentro de este proceso de aprendizaje, se puede implementar lo conocido como andamiaje instruccional, en donde se busca que de manera gradual el apoyo proporcionado al aprendiz se vaya reduciendo de modo que se logre el dominio de manera independiente (Schunk, 2012).

## **2.2. Los procesos pre instrumentales de la lectoescritura**

Desde el punto de vista evolutivo, el proceso de adquisición de las habilidades de la lectura y escritura se forma a partir de la consolidación de distintas capacidades; sin embargo, ambas inician gradualmente con el lenguaje oral. De esta manera, a los cuatro años de edad, surge una adaptación de las vías de comunicación, iniciando en la elaboración de significados a partir del entendimiento de símbolos propios de la lectoescritura (Gómez, 2018).

### **2.2.1 La Prelectura**

Para entender cuáles son las habilidades previas para la lectura, es importante indicar que, la lectura en sí, se desarrolla mediante cuatro procesos (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) y a través de dos vías principales: la vía léxica y la vía subléxica. En cuanto a los primeros dos, estos serían los de menor nivel, siendo el proceso perceptivo, la habilidad para trasladar la mirada de manera que se fije en el material escrito, por lo que es necesario recordar las representaciones mentales de las letras. En cuanto al proceso léxico, se hace referencia a poder descifrar el significado de una palabra mediante su presentación ortográfica (vía léxica) o a través de la transformación del grafema en su fonema correspondiente (vía subléxica) (Cuetos, 2009). Así, a partir de estos procesos de menor nivel, se logra identificar dos habilidades necesarias a trabajar, para que, con determinada madurez, se encuentren predispuestos para iniciar la lectura. De esta manera, por un lado, están las habilidades perceptivas a través de las cuales se entrena tanto los movimientos oculares saccádicos y la memoria visual y, la conciencia fonológica,

la cual debe asociar los sonidos a los símbolos correspondientes (Castejón y Navas, 2013).

De esta manera, Frith (1985) logra indicar a través de la siguiente clasificación, cómo sería el esperado desarrollo de los procesos anteriormente mencionados. Dicho esto, indica que a los 3 a 5 años, el menor se encuentra en la etapa logográfica, pues reconoce palabras globales, pero sin decodificar; luego, entre los 5 a 7 años se promueve a la etapa alfabética, pudiendo relacionar el grafema con el fonema; así a los 7 y 8 años, se ubica en la etapa ortográfica, pues reconoce los patrones ortográficos. A partir de ello, su nivel de madurez le permite demostrar un mayor control automático de la decodificación ubicándolo en la etapa fluida-expresiva (Frith, 1985,1989 citado en García-Sánchez, 2014).

#### **2.2.1.1 Conciencia fonológica**

Esta es una habilidad metalingüística necesaria para el desarrollo exitoso de la lectura, siendo su principal predictor (Gómez, 2018). Se define como la capacidad para dominar la organización de la lengua oída, de modo que pueda relacionar el fonema con cada grafema; de este modo, se podría reconocer las unidades de sonidos que componen una palabra. Asimismo, el desarrollo de esta se da de manera progresiva, iniciando a los 4 años y culminando a los 8 años de edad aproximadamente, y pasando por tres fases. La primera, la conciencia léxica, busca la manipulación de palabras dentro de una frase; luego, la conciencia silábica, se manipulan las sílabas de la palabra y; por último, la conciencia fonémica, la cual indica la manipulación de los fonemas (Suárez-Yepes, Sourdis, Lewis y De los Reyes, 2019). La consolidación de la misma, compromete distintos niveles de complejidad cognitiva en el desarrollo evolutivo del sistema nervioso, para lograr procedimientos de análisis y división, siendo los más sencillos los relacionados a la distinción de sonidos o palabras hasta llegar a la segmentación de palabras omitiendo o adhiriendo fonemas (Suárez-Yepes, Sourdis, Lewis y De los Reyes, 2019; Castejón y Navas, 2013).

### **2.2.1.2 La Visopercepción**

El desarrollo de la visopercepción, presenta como último la discriminación y reconocimiento de las letras (Castejón y Navas, 2013); para ello, se necesario el desarrollo de distintas habilidades, siendo la más importantes la identificación de la figura- fondo (Gómez, 2018), pues requiere de la focalización de la atención en un elemento dentro de un fondo complejo o rodeado de figuras. Asimismo, junto a esta se hallan la discriminación visual, la relación espacial, la memoria visual y el cierre visual. El desarrollo de estas, están involucradas en la organización y procesamiento de la información visual (Jadue y Figueroa, 2017), permitiendo así percibir las semejanzas y diferencias entre los estímulos visuales, aprendiendo a captar los rasgos distintivos, disminuyendo los errores en cuanto a la orientación de las letras (Castejón y Navas, 2013).

## **2.2.2 La Preescritura**

### **2.2.2.1 La grafomotricidad**

El aprendizaje de la escritura, lleva consigo el desarrollo automatizado del área grafomotora de modo que se logre una realización precisa de las gráficas. Dicho esto, la el desarrollo de la preescritura se encuentra fuertemente vinculado con la grafomotricidad, la cual conlleva el dominio de la motricidad fina, la cual, como último fin, requiere de la coordinación óculo manual, (Gómez, 2018), siendo una habilidad necesaria para usar las manos y dedos de manera precisa para manipular un objeto según su nivel de exigencia (Serrano y Luque, 2018). Así, progresivamente y a través de actividades como pintar, hacer seriaciones y copiar, es esperable que, a partir de los 4 años, el menor pueda realizar líneas diagonales y pintar dentro de los contornos de la imagen; fomentando el logro de la coordinación grafoperceptiva (Ramírez-Aguirre, Gutiérrez-Cedeño, León-Piguave, Vargas-Cruz y Cetre-Vásquez, 2017). De modo que, para los cinco años, la prensión del niño se pueda realizar en forma de trípode, sus movimientos sean más precisos y la dominancia manual ya está claramente definida (Serrano y Luque, 2018).

### **2.3. Las dificultades en el desarrollo del aprendizaje**

A pesar de comprender que el aprendizaje es innato al ser humano, cuando este debe ser aplicado al campo de la lectoescritura, en ocasiones, se puede evidenciar dificultades para el desarrollo de las mismas. Así, García-Sánchez (2014) encuentra indicadores de riesgo que se presentan ciertos niños desde la Educación Infantil y que podrían estar relacionados a problemas posteriores, entendidos como dificultades sensoriales severas, limitaciones cognitivas, TDAH, trastorno del lenguaje y deficiencias a nivel fonético-fonológico.

Sobre ello, presenta que las dificultades de aprendizaje (DA) presentan un carácter intrínseco, puesto que existen alteraciones neurológicas leves en el sistema nervioso central, los cuales se ven reflejadas a través de un bajo rendimiento académico en las áreas involucradas en lenguaje, lectura, escritura y matemáticas. Además, al mismo tiempo explica que, los procesos psicológicos básicos como la atención, memoria de trabajo, la metacognición y la conciencia fonológica, se ven involucrados en la presencia del problema, dando a entender que las dificultades de aprendizaje comprenden un conjunto relacionado de componentes (García-Sánchez, 2014). Asimismo, afirma la posibilidad que las DA se pueden presentar con otras dificultades del desarrollo, siempre que no sean consecuencia de esta última y, que para que se pueda confirmar la existencia de la misma, la dificultad debe seguir presente en el menor a pesar de haber recibido instrucción específica en relación al área de dificultad (García-Sánchez, 2014).

De la misma manera, la Asociación de Psiquiatría Americana (2013), establece en el DSM-V que un Trastorno Específico del Aprendizaje se origina cuando, en edad escolar, se evidencia una de las siguientes dificultades: lectura imprecisa de palabras, problemas para comprender lo leído, errores ortográficos, dificultades para dominar el sentido numérico y en el razonamiento matemático. Estas deben persistir por un periodo de seis meses a pesar de haber presentado un proceso de intervención, encontrándose por debajo de lo esperado para su edad cronológica y, no siendo explicadas por una discapacidad intelectual o trastorno visual o auditivo, trastornos mentales o neurológicos.

## **CAPÍTULO III: OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS**

### **3.1 Objetivo general**

Potenciar las habilidades pre-instrumentales de la lectoescritura, bajo la perspectiva constructivista, en niños de 5 a 8 años de un centro psicológico.

### **3.2 Competencia general**

Aplicar las habilidades pre-instrumentales de la lectoescritura en sus procesos de aprendizaje.

### **3.3 Resultado de aprendizaje**

- Identificar la relación grafema-fonema en las vocales y consonantes.
- Reconocer y diferenciar los grafemas presentados.
- Demostrar la coordinación ojo-mano de los trazos, respetando los límites visuales.

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN**

### **4.1 Evaluación de la línea base**

En esta sección se explicará el procedimiento de cómo se levantó la información de la línea base, relacionada a una población cuyo diagnóstico se refiere a dificultades en las habilidades pre instrumentales para el desarrollo de la lectoescritura. Es importante indicar que esta fase es realizada por una psicóloga licenciada, colegiada y especialista en lo relacionado a problemas en el aprendizaje.

#### **4.1.1 Participantes**

Los participantes atendidos en el centro psicológico presentan diferentes tipos de problemáticas; en base a ello, se logra estimar que, desde inicios del 2019, el 26% de ellos, presentaron dificultades relacionadas a sus habilidades para el aprendizaje, siendo necesaria la intervención a través de Terapias de Aprendizaje.

El rango de edades que participan en este tipo de intervención suele estar entre los 4 a 15 años, dado que se encuentran dentro del ámbito escolar. Además, la población atendida proviene de un sector socioeconómico medio y medio alto, siendo tanto hombres como mujeres. Asimismo, como criterio de inclusión, para que un usuario participe de una terapia de aprendizaje, es necesario haber pasado en un inicio, por una sesión de historia clínica y por las sesiones de evaluación correspondiente, de modo que se pueda identificar su perfil cognitivo y de aprendizaje para poder realizar una intervención especializada.

A partir de los resultados encontrados, estos evaluados son derivados a realizar un proceso de intervención a partir de una Terapia de Aprendizaje especializada en sus dificultades. Dicho esto, para fines de este trabajo, se consideran los siguientes participantes, puesto que, a partir de los datos de la evaluación, evidenciaron problemas en el desarrollo de sus procesos pre-instrumentales de la lectoescritura, lo que quiere decir que en general presentan un bajo rendimiento académico y que sus procesos complementarios como la atención y memoria pueden

estar disminuidos (García-Sánchez, 2014). Las características de los mismos son apreciadas en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1

Datos Sociodemográficos de los participantes en el proceso de intervención

<b>Participante /</b> <b>Datos socio-demográficos</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
Sexo	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	5 años	5 años, 11 meses	7 años, 4 meses	7 años, 08 mes	8 años
Grado de instrucción	Pre kínder	Pre kínder	2 do grado de primaria	2do grado de primaria	2do grado de primaria
Referido por	Institución educativa privada	Institución educativa privada	Institución educativa privada	Institución educativa privada	Institución educativa privada
Motivo de derivación	Dificultades de concentración y memoria	Presencia de TEL y Bajo rendimiento académico	Dificultades para inicio de lectoescritura	Dificultades para inicio de lectoescritura	Dificultades para inicio de lectoescritura

Elaboración propia

#### 4.1.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación/diagnóstico

##### 4.1.2.1 La entrevista semiestructurada

Este es un procedimiento que permite realizar preguntas abiertas y reflexivas para indagar sobre una conducta determinada, a partir de un esquema elaborado previamente (Bautista, 2011). De esta manera, la psicóloga encargada realiza una Historia Clínica del niño, mediante una sesión con los padres, utilizando un Cuestionario de Desarrollo (Material Propio de la Institución), indagando sobre el motivo de consulta y áreas de su historia evolutiva como la etapa pre natal, peri natal, post natal, primera infancia, hábitos de higiene, enfermedades/accidentes, rasgos conductuales y emocionales y antecedentes familiares

#### **4.1.2.2 El Cuestionario**

Como complemento, se entrega a los padres un Cuestionario de Desarrollo- Complementario (Material Propio de la Institución); un instrumento que permite indagar sobre las cualidades del niño, su estado médico actual y su historia educativa. Asimismo, se envía un cuestionario llamado Comunicación -Colegio (Material Propio de la Institución), en donde de manera escrita, se pide que los especialistas (tutor y/o psicóloga) complementen la información indicando cómo es su comportamiento, sus relaciones interpersonales, su ubicación del niño en el aula, sus estilos de aprendizaje y su desempeño escolar.

#### **4.1.2.3 Batería de pruebas psicométricas**

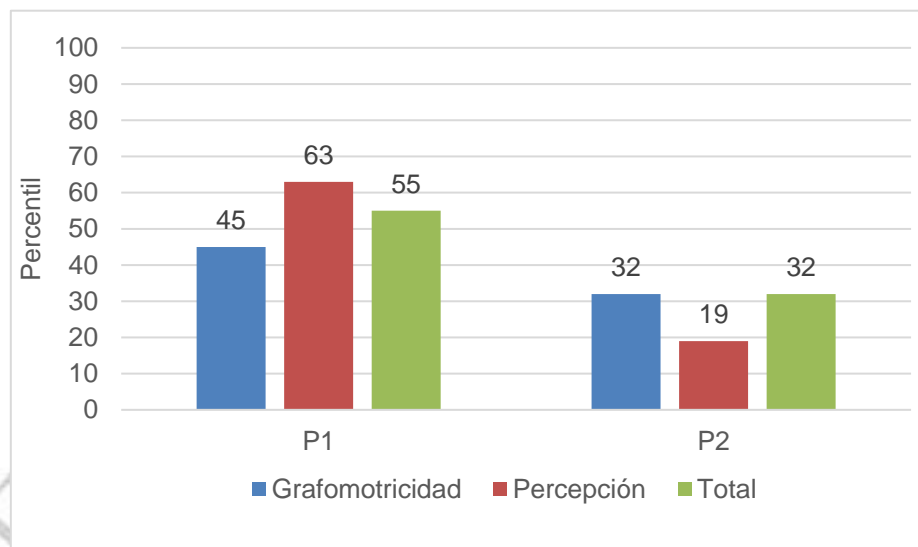
Las pruebas psicométricas utilizadas, se emplean con el objetivo de detectar las dificultades o debilidades dentro de un marco estandarizado. De esta manera, se hizo uso del Método de evaluación de la percepción visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana (Apéndice 1), el cual presenta como finalidad evaluar la percepción visual con y sin intervención de la actividad motriz, indicando el grado de dificultad de la percepción visual o visomotora en niños.

Asimismo, se aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) adaptada por Noemí Panca Chiuche (2000) (Apéndice 2), buscando evaluar el desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje de la lectoescritura. Por último, se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) para Lima-Perú adaptada por (Cayhualla, Chilón y Espíritu, 2011) (Apéndice 3), de modo que se obtenga información sobre los procesos lectores (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico). A continuación, se mostrará en la Figura 4.1, 4.2 y 4.3, los puntajes obtenidos por los participantes en su evaluación de línea base, dividiéndose según las pruebas aplicadas, teniendo en cuenta su adaptación a nivel nacional y las edades a que corresponden. Para apreciar el desglose de las mismas véase la Tabla 4.2, Tabla 4.3 y Tabla 4.4 en el Apéndice 4.



Figura 4.1

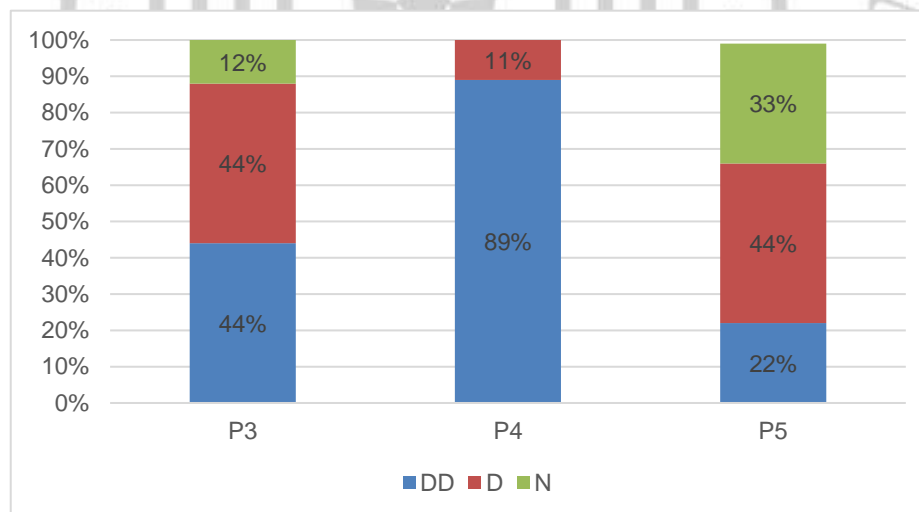
Gráfico de las puntuaciones principales obtenidas a través de la Tabla 4.2



Elaboración propia

Figura 4.2

Porcentaje de dificultades de los participantes de la Tabla 4.3



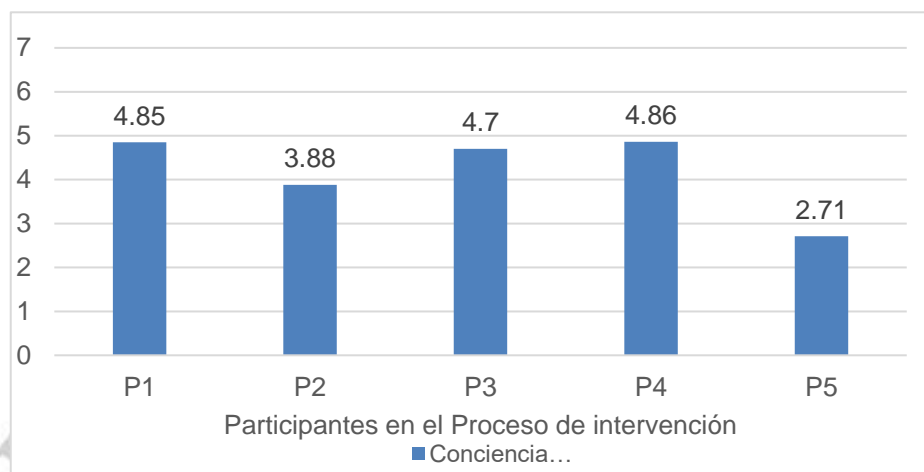
\*Nota: Dificultad severa (DD): los resultados están dos desviaciones por debajo de la media. Dificultad leve (D): los resultados están entre una y dos desviaciones por debajo de la media. Normal (N): el resultado es superior al punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica.

Fuente: Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011).

Elaboración propia

Figura 4.3

Puntajes totales del Test de Habilidades Metalinguísticas (THM) obtenidas en la Evaluación de Línea Base en base a la Tabla 4.4



\*Nota: Los resultados totales obtenidos se agrupan en 4 categorías:

- 0 a 1.75: Carece de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura.
- 1.75 a 3.50: Capaz de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
- 3.50 a 5.25: Hay consistencia en los cinco primeros subtest del THM. Fracasan, sin embargo, con respecto a las exigencias que plantean las pruebas 6 y 7.
- 5,25 a 7: Comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.

Fuente: Panca (2000)

Elaboración propia

#### 4.1.2.4 La Lista de Cotejo

Esta herramienta se elabora con la finalidad de poder realizar una observación sistematizada del desarrollo de las sesiones, así como del progreso de las capacidades del niño. La que escribe elabora su instrumento según las investigaciones de Alba y Rodríguez (2018); Escobar y Vizconde (2017); Salazar (2016); Esquiagola, Flores y Obando (2011), aplicándose con de modo que permita detectar con objetividad la presencia o ausencia de determinados comportamientos (Ketele: 1995:67). De esta manera, si en la Lista de Cotejo se indica que cierta acción se encuentra en “Logro”, esto quiere decir que el menor ha adquirido la capacidad trabajada y se encuentra listo para desempeñarse en actividades de mayor complejidad; si se le ubica dentro de “Proceso”, esto quiere decir que aún no se percibe un desarrollo consistente de la misma y; si se marca dentro de “Inicio”, significa que es una capacidad aún no desarrollada (Ver Apéndice 5).

### 4.1.3 Procedimientos de evaluación de línea base

Para realizar el levantamiento de la información, el centro ha implementado una metodología de seis sesiones en donde se considera la aplicación de una entrevista semiestructurada para la elaboración de una Historia clínica y la aplicación de una batería de pruebas psicométricas. Así, antes de iniciar con la evaluación de la línea base, se solicitaron los permisos de consentimiento informado a los padres de familia.

De esta manera, en la sesión inicial con los padres, se investiga el motivo de consulta a través de una historia clínica, en donde mediante el Cuestionario de Desarrollo (Material Propio de la Institución), se puede explorar las distintas áreas del evolución que puedan estar involucradas en la problemática, descartando así posibles causas orgánicas. Luego, se les entrega la Comunicación a Colegios (Material Propio de la Institución) para que sea enviada a la institución educativa correspondiente y poder obtener información de los especialistas (tutora y/o psicóloga) de su desenvolvimiento en el contexto educativo. Asimismo, si después de ello se considera pertinente seguir recabando más información, se entregan cuestionarios complementarios y adicionales a la familia y escuela

Luego, utilizando lo recabado en la sesión de historia clínica, se procede a realizar cuatro sesiones de evaluación con el niño, orientándola según la etapa de desarrollo del niño y de sus posibles dificultades; además, puesto que si bien el centro cuenta con un esquema de evaluación general, el especialista puede realizar la adaptación que considere necesaria. De esta manera, en la segunda, la tercera y cuarta sesión se realiza una evaluación más específica para poder valorar cómo se encuentran sus habilidades para el aprendizaje entorno a la lectura y escritura a nivel de factores pre-instrumentales o instrumentales. Por último, en la quinta sesión, se evalúan las áreas complementarias de modo que se considera de manera más específica cómo se encuentran sus procesos atencionales, de memoria visual o auditiva, tanto a corto plazo, a largo plazo o de trabajo.

Finalmente, se plasma los resultados cuantitativos en el Cuadro General de Resultados (Apéndice 6), en donde según el rango percentil (Pc.) la capacidad evaluada se puede ubicar dentro de “Fortaleza”, reflejando que destaca en deter-

minado proceso y estaría por encima del Pc. 91; asimismo, si esta se localiza dentro de “Habilidad”, el niño logra ejecutar de manera adecuada determinada capacidad, refiriéndose al rango percentil Pc.50 a Pc.90. No obstante, si lo evaluado refleja estar en “Dificultad”, significa que se encuentra por debajo de la media, dentro del rango de Pc.10 a Pc.49, estando en proceso para consolidarse. Por último, si se halla dentro de “Debilidad”, esto es una dificultad significativa para el niño y que estaría afectando directamente su desempeño, siendo así una capacidad en fase de inicio, estando muy por debajo de lo esperado en relación a su edad. Presenta un rango percentil de Pc.9 a menos. Esto se indica en el Informe de Evaluación de Aprendizaje (Material Propio de la Institución), concluyéndose una apreciación diagnóstica del problema, exponiéndolo a los padres en la sesión de Devolución de Resultados. En base a ello, se puede observar en el Apéndice 6 que, en el proceso perceptivo, todos los participantes menos el 1, refieren estar en Dificultad; en cuanto a la conciencia fonológica, los participantes 1, 2, 3 y 4 presentan una Dificultad y el participante 5 una Debilidad. Así, en la grafomotricidad, los participantes 1 y 2 presentan una Dificultad.

Luego, en el proceso de implementación se elabora una línea base utilizando la Lista de Cotejo, realizando el primer acercamiento integrando a en este el Cuadro de Resultados Generales y corroborándolo según lo observado en las sesiones del primer Plan de Intervención. A partir de ella, se puede apreciar en la Figura 5.1 (Apéndice 16) que la mayoría de los procesos presentan un porcentaje de logro menor al 50%, pudiendo significar un área en déficit en los mismos. Esto se explicará de manera más detallada en el apartado 4.3.

## **4.2 Implementación**

En esta sección, la que escribe, realiza la implementación del plan de intervención siendo supervisada de manera constante por una psicóloga licenciada, colegiada y especialista en problemas de aprendizaje.

### **4.2.1 Participantes**

Se mantienen los participantes descritos en la Tabla 4.1.

## **4.2.2 Instrumentos o herramientas de implementación/intervención**

Como se mencionó anteriormente, a partir de los resultados de la evaluación de entrada obtenidos por una psicóloga licenciada, colegiada y especialista en problemas de aprendizaje, la que escribe procede desarrollar un Plan de Intervención supervisado el cual se llevará a cabo en la sesión de aprendizaje

### **4.2.2.1 El Plan de Intervención**

El Plan de Intervención (Material Propio de la Institución) es un documento elaborado con la finalidad de plasmar las actividades que se van a trabajar durante 8 sesiones; es decir, en un mes aproximadamente. En este, se pueden apreciar los datos de filiación del usuario y el motivo de ingreso a la terapia el cual surge tanto desde el motivo de consulta inicial como desde la conclusión diagnóstica a la que se llega en la evaluación inicial.

Además, los resultados hallados en la evaluación de la línea base se organizan mediante el Cuadro de General de Resultados. A partir de ello, se pueden plantear los objetivos de intervención, tanto, general como específico, de modo que orienten las actividades y estrategias de trabajo, planteando el Programa de Intervención Mensual, exponiendo así el conjunto de actividades que se van a realizar en cada uno de los sub procesos (visopercepción, conciencia fonológica y grafomotricidad). Finalmente, se plantea la Descripción de las sesiones (Apéndice 7), en donde se describe las tareas a realizar, relacionadas a la capacidad a desarrollar y qué estrategia va a utilizar el niño para desempeñarse en la actividad. Es importante mencionar que este se complementa con los resultados obtenidos en la Lista de Cotejo (Apéndice 5)

### **4.2.2.2 El Cuaderno de trabajo**

El cuaderno de trabajo es la herramienta que el niño utiliza para el desarrollo de la sesión. Tanto este como en un folder, se busca archivar las actividades que se realizan dividiéndolas según la capacidad a desarrollar. Además, a través de este medio se puede evidenciar los progresos a lo largo de la terapia, siendo una herramienta que se puede utilizar no solo

con fines evaluativos, sino también, para que el niño pueda recordar lo trabajado en las sesiones pasadas y pueda valorar sus propios progresos.

#### **4.2.2.3 La intervención en la grafomotricidad**

La intervención en el proceso de grafomotricidad, busca desarrollar mayor precisión en los movimientos finos, como la pinza, buscando como último fin respetar los límites visuales que se le plantean. De este modo, se busca fomentar el agarre en pinza a través de distintas actividades lúdicas en donde sus movimientos requieran de precisión, como por ejemplo, utilizar ganchos de ropa, moldear figuras (letras, números, formas geométricas, etc.) con plastilina, insertar elementos dentro de un pasador, juegos de mesa, realizar trazos extensos con témperas, etc.

Además, se busca trasladar y reforzar el agarre en pinza trabajado en diferentes fichas de trabajo, en donde el menor deba utilizar el lápiz para cumplir el objetivo de la tarea. Cabe indicar, que para facilitar que la postura de los dedos sea la óptima, se puede utilizar correctores como elemento de apoyo. Además, como se mencionó, el grado de dificultad de la tarea dependerá de la fase de proceso que se encuentra la capacidad a trabajar, iniciando con elementos de mayor tamaño e incrementado la dificultad al disminuir el área de trabajo sobre la hoja. (Apéndice 8).

#### **4.2.2.4 La intervención en la visopercepción**

Para el desarrollo de la visopercepción, se plantea actividades utilizando elementos visuales, buscando que el objetivo de la tarea esté relacionado a que el menor pueda identificar diferentes formas, discriminando una de otras en base a sus características principales. Debido a ello, las actividades de menor complejidad estarían vinculadas a que el niño desarrolle la constancia de la forma y discriminación visual a través de la copia de patrones visuales construidos con material concreto (bloques), búsqueda de imágenes escondidas, relación de figuras semejantes, hasta llegar a la identificación de las letras, las cuales se van introduciendo en el menor acompañándolas de su sonido correspondiente (Apéndice 9).

#### **4.2.2.5 La intervención en la conciencia fonológica**

Para su intervención, objetivo principal se busca que el niño logre relacionar el fonema con el grafema. Para ello, se inicia trabajando con las vocales y luego las consonantes, ejercitando la identificación del símbolo mediante otros procesos como la grafomotricidad o la visopercepción y reforzando el sonido del fonema mediante la asociación de imágenes conocidas por el niño con la vocal correspondiente. Así, por ejemplo, si una sesión de trabajo ha tenido como objetivo principal interiorizar el sonido de la /a/, se puede acompañar este objetivo a través de videos, de identificación de imágenes que presente dicho sonido inicial, a través de juegos de mesa como memoria, cubos silábicos, etc.

Asimismo, debe iniciar trabajándose fichas que ejemplifiquen pares de palabras con sonidos similares a través de dibujos, de modo que el niño deba señalar la imagen según lo que se le indica. Luego, se procede a la segmentación de palabras, sonidos iniciales y rimas; en su mayoría, actividades relacionadas al trabajo de sílabas. Después de ello, se pasa al trabajo directo con fonemas, realizando actividades dirigidas a identificar sonidos finales, contar fonemas y unión de fonemas. Asimismo, en edades más avanzadas, se utiliza el material proporcionado por el libro Dislexia (Valles, 2008), en donde plantea un programa estructurado para trabajar las dificultades relacionadas a la lectoescritura a través de la ruta fonológica y léxica, reforzando así la conexión grafema-fonema y mejorando las habilidades de la decodificación (Apéndice 10).

#### **4.2.2.5 La intervención en otros procesos**

De manera transversal, se busca reforzar los procesos trabajados mediante el reforzamiento de capacidades complementarias como atención, concentración y memoria, permitiendo que la información que se trabaja se interiorice con mayor éxito.

### 4.2.3 Procedimientos de implementación

Para implementar los procedimientos, se solicitó a la dirección del centro un consentimiento informado para autorizar un estudio sobre la efectividad de un programa de intervención que busca potenciar las habilidades pre-instrumentales en niños de 5 a 8 años de edad de Lima Metropolitana (Apéndice 11).

De esta manera, utilizando el Plan de Intervención supervisado por una especialista, se realiza la implementación del mismo en las sesiones de Terapia de aprendizaje, utilizando una metodología que parte de la perspectiva constructivista. Así, desde lo que plantea Piaget, debido al estilo de funcionamiento cognitivo de los participantes, los materiales a utilizar, son en su mayoría concretos. Asimismo, según los planteamientos de Vygotsky, el aprendizaje surgirá dentro de lo llamado zona de desarrollo próximo distal, conociendo el nivel inicial mediante los datos obtenidos en la evaluación y trabajando en búsqueda de que el menor logre su nivel potencial. Además, se busca que el niño se presente motivado durante la sesión, utilizando elementos de su interés y que formen parte de su contexto sociocultural, de modo que el aprendizaje del mismo sea significativo.

Dicho esto, en la fase inicial de una sesión de aprendizaje, se busca capturar la atención del menor focalizando los primeros minutos en una conversación agradable, de modo que se afiance el vínculo terapéutico con el niño. Además, es importante indicar que el trabajo se lleva a cabo en un espacio en donde los estímulos son adecuados para la población, contando con una mesa de trabajo y sillas de un tamaño correspondiente a su edad, así como una pizarra acrílica blanca en donde se realizan los ejemplos y algunas actividades.

Luego de generar un clima de confianza, se procede a escribir la pizarra el nombre del niño, la fecha y la agenda, de modo que se le informe sobre los objetivos esperados para cada una de las actividades y el menor esté al tanto de qué acciones son las esperadas. Cabe indicar que cada una de las actividades planteadas, varían según las necesidades del niño, las cuales dependen de los resultados obtenidos en su evaluación de entrada. Además, al escribir la agenda, se acompaña el título de la tarea con estímulos visuales, en donde a través de imágenes el niño pueda relacionar más fácilmente el tipo de desempeño que tiene que llevar a cabo; es decir, si debe usar, por ejemplo, un lápiz, una tijera o si es una actividad



en donde requiere estar atento a las indicaciones orales. Asimismo, como se mencionó anteriormente, las actividades a realizar utilizan material concreto, por lo que, en su mayoría, presentan una dinámica lúdica que genera que la motivación del niño aumente hacia su aprendizaje,

Después, se procede a estimular el recuerdo del aprendizaje previo, pudiéndole preguntar sobre las actividades trabajadas en la sesión anterior. En ese sentido, se puede averiguar si el niño ha logrado almacenar los conocimientos dados y, a su vez, trabajar el proceso de evocación de su memoria de trabajo y de largo plazo. De esta manera, se le puede cuestionar sobre cuál fue su actividad favorita, qué tema se trabajó o alguna idea relacionada. Es así que se busca estimular el recuerdo del aprendizaje previo, pudiendo dar un feedback para complementar la información que el niño evoca.

De esta manera, se presentan las actividades señaladas en la agenda, lo cual inicia brindándole la indicación esperada para realizar la tarea, pudiendo mencionar la capacidad a desarrollar, así como la secuencia de acciones que debe realizar. Es importante indicar que, conforme las sesiones van progresando, se busca fomentar mayor autonomía en el niño para el desempeño de la actividad, de modo que disminuya los niveles de dependencia con la facilitadora en cuanto a cómo debe desempeñarse en la tarea. Como se mencionó en el apartado anterior, las actividades varían según el tipo de problemática a abordar, así como el grado de dificultad que requiera el menor, de modo que progresivamente se logre la madurez necesaria en sus procesos para que se inicie con la lectura y escritura. Para ello, véase el Apéndice 7, en donde se logra detallar dos sesiones implementadas por cada uno de los participantes.

Asimismo, para el niño pueda desempeñar la actividad esta inicia brindándole la indicación, luego se procede a modelar las acciones que debe realizar tanto en la pizarra como con los materiales que se necesitan, después se busca que el niño desarrolle la actividad planteada pudiéndole brindar un feedback inmediato sobre lo que realiza o esperando a que finalice la totalidad de la actividad para poder revisarlo con el menor y que él puede ejecutar las correcciones que corresponden. Por último, al finalizar la sesión se busca que el niño utilice la agenda que se planteó inicialmente como apoyo visual, para que pueda explicar de manera resumida lo que se trabajó durante la clase. Asimismo, a modo de feedback

se puede emplear al cuaderno de trabajo o folder para poder apreciar los trabajos posteriores y su progreso a lo largo de las sesiones. Esto estaría facilitando que se instauren los aprendizajes que se han trabajado.

### 4.3 Evaluación de proceso

El presente estudio busca evaluar la intervención en los procesos pre-instrumentales de la lectoescritura, para ello, se incluye información que permita evaluar el progreso de los participantes luego de la implementación de sus sesiones terapéuticas.

#### 4.3.1 Participantes

Se mantienen los participantes descritos en la Tabla 4.1; sin embargo, se agrega información sobre el tiempo de intervención y su edad correspondiente.

Tabla 4.5

Tiempo de intervención de los participantes

Participante / Datos	P1	P2	P3	P4	P5
Tiempo de intervención	2 meses y medio	4 meses	10 meses	9 meses	8 meses
Edad luego de intervención	5 años, 2 meses	6 años, 3 meses	8 años, 2 meses	8 años, 9 meses	8 años 8 meses

Elaboración propia

#### 4.3.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación/diagnóstico

##### 4.3.2.1 El Plan de Intervención

Es la herramienta principal para elaborar e implementar las sesiones terapéuticas. En este, se describen las actividades relacionadas con las capacidades que son una dificultad o debilidad para el niño, encontradas en el Cuadro General de Resultados. Así, luego de cada sesión, se procede a describir en la sección de “Observaciones”, de manera cualitativa cómo

fue el rendimiento del menor en la actividad, siendo una sección útil y complementaria para el desarrollo de la Lista de Cotejo.

#### **4.3.2.2 La Lista de Cotejo**

Esta herramienta se utiliza para complementar el Plan de Intervención, pudiendo evaluar los progresos del niño según los objetivos y actividades que se le proponen. A partir de la sección de “Observaciones”, se puntúa en la Lista de Cotejo, si la capacidad trabajada se encuentra en la fase de “Logro”, “Proceso” o “Inicio” (Ver Apéndice 5).

#### **4.3.2.3 Cuaderno de trabajo**

A partir de esta herramienta se pueden archivar las actividades realizadas, de modo que se tiene la evidencia de los progresos obtenidos al finalizar cada Plan de Intervención.

#### **4.2.3 Procedimientos de evaluación de proceso**

Para llevar a cabo los procedimientos de la evaluación de la línea base, se pidieron permisos institucionales para poder acceder a la información recabada en la evaluación de la línea base, como la historia clínica y los resultados de las evaluaciones. Se permitió el uso de los documentos para fines de este estudio dentro de la institución, de modo que se pueda cuidar la confidencialidad de los participantes.

Para llevar a cabo el procedimiento de evaluación de proceso, es necesario realizar una comparación entre los resultados obtenidos en la línea base y las puntuaciones adquiridas en el último Plan de intervención. Por un lado, en un primer momento, como se sabe, se identificó el perfil inicial del participante mediante la aplicación de una batería de pruebas psicométricas, lo cual fue realizado por una psicóloga licenciada, colegiada y especialista en problemas de aprendizaje, siendo encargada a su vez, de supervisar los procedimientos posteriores. Estos resultados son plasmados en el Cuadro General de Resultados (Apéndice 6) clasificándolos en “Fortaleza”, “Habilidad”, “Dificultad” y “Debilidad”; información útil para la elaboración de los objetivos del primer Plan de Intervención.

Luego, en las sesiones de intervención, se trabajan actividades planteadas según lo observado en la fase anterior; sin embargo, se busca complementar dicha información utilizando la Lista de Cotejo. La implementación de la misma surge debido a que, en ocasiones, luego de las sesiones de evaluación, los padres inician las sesiones de intervención después de un tiempo prolongado pero mínimo al periodo de seis meses; tiempo adecuado para plantear una reevaluación.

Debido a ello, se encuentra la necesidad de utilizar una lista cotejo como herramienta complementaria al Plan de Intervención, la cual es elaborada en un primer momento a partir de los resultados hallados en el Cuadro General de Resultados; de modo que se ubica en “Logro” lo correspondiente a una “Fortaleza” o “Habilidad”, en “Proceso” lo encontrado en “Dificultad” y en “Inicio” lo que sería igual a una “Debilidad”. Estos resultados se corroboran durante el primer mes de intervención, pudiendo delimitar de manera más detallada y precisa cómo se encuentran las habilidades previas del niño en el desarrollo de la prelectura y preescritura, y así, a partir de lo encontrado en la evaluación inicial y en la primera Lista de Cotejo, se puede orientar de manera más específica los objetivos de intervención del segundo plan de intervención.

Es así como la Lista de Cotejo permite evaluar conforme se progresa en los Planes de Intervención; esto quiere decir que, a partir de lo registrado en la sección de “Observaciones” y las fichas elaboradas que se encuentran archivadas en el Cuaderno de trabajo o Folder de trabajo, se tiene evidencia del progreso del niño, pudiendo registrar la observación cualitativa en la Lista Cotejo, según el nivel de desarrollo percibido de la capacidad evaluada.

Finalmente, luego de recopilar toda la información, se procede a realizar un análisis de los mismos, de modo que se pueda confirmar el cumplimiento de los objetivos planteados. Es así que, se inicia con un vaciado de las Listas de Cotejo aplicadas (Apéndice 13), en donde se registra en una columna llamada “Entrada”, la información recabada en la primera Lista de Cotejo. Así, cada uno de las capacidades fue valorado con “L” si es que la capacidad correspondía a un logro, con “P” si es que se encontraba en proceso y, con “I” si es que indicaba estar aún en la fase de inicio. A partir de ello, se pudo contrastar lo conseguido en esta fase, con lo demostrado en el último Plan de Intervención aplicado al participante, realizando el vaciado de datos en la columna de “Salida”.

Luego, se buscó identificar el nivel de funcionamiento obtenido por componente (Apéndice 14), de modo que, a partir de porcentajes, se pudo comparar de manera más específica qué componente de la sub-área de visopercepción, conciencia fonológica o grafomotricidad, podría estar relacionada a alguna dificultad que obstaculice el logro de los resultados de aprendizaje propuestos para los mismos. Este análisis se realizó agrupando las capacidades de cada uno de ellos, en los tres niveles evaluados: Logro, Proceso e Inicio. Finalmente, se procedió a agrupar según el nivel de funcionamiento de cada sub-área, pudiendo apreciar el resultado en porcentajes (Apéndice 15). En base a ello, se pudo apreciar de manera global la evolución de las mismas, lo que permite entender si el objetivo general del trabajo fue logrado, mediante la comparación de la fase de “Entrada” y de “Salida” y, así, elaborar el gráfico visto en la Figura 5.1. Es así que luego del proceso de intervención, las sub áreas presentan una mejoría, estando aún dentro de un proceso esperado para los participantes 1 y 2 y por encima del 50% en los participantes 3, 4 y 5; reflejando así la efectividad del programa.

Es importante indicar que este fue el procedimiento evaluativo tomado en cuenta para este trabajo, ya que, como políticas del centro, cada niño debe ser reevaluado luego de un año de intervención, siendo un criterio que no se cumple con los participantes de este trabajo. Sin embargo, a nivel institucional se han demostrado mayores progresos si las sesiones se llevan a cabo dos veces a la semana durante 25 sesiones.

## CAPÍTULO V: RESULTADOS

A partir de los resultados de la intervención, se analizan los valores reportados en las sub áreas de visopercepción y conciencia fonológica dentro del área de prelectura y, en la sub área de grafomotricidad como proceso entro de la preescritura, según su nivel de funcionamiento alcanzado, ya sea de logro, proceso e inicio. Luego de ello, se discute sobre la efectividad del programa de intervención aplicado desde la perspectiva constructivista.

### 5.1 Resultados descriptivos cuantitativos

En la Figura 5.1 del Apéndice 16, se puede apreciar resultados comparativos de cada uno de los participantes, en las tres sub-áreas trabajadas en el Plan de intervención; visopercepción, conciencia fonológica y grafomotricidad. De esta manera, a través de los resultados obtenidos a través de la Lista de Cotejo, se elabora una gráfica en donde se pueda valorar el rendimiento de estas capacidades pre-instrumentales; teniendo así la evaluación de la línea base (Ve, CFe, Ge) y la evaluación de proceso (Vs, CFs, Gs) de los mismos. A partir de ello, se adquiere una apreciación global del rendimiento, pudiendo percibir un incremento de las mismas en cada participante

De esta manera, en base a la Figura 5.1, se ha encontrado que en el Participante 1, en la evaluación inicial del sub proceso de visopercepción, (Ve), presentaba un porcentaje de logro del 32%, lo que quiere decir que del total de las capacidades comprendidas en esta sub área, solo dicho porcentaje representaban una habilidad, pero que luego 2 meses y medio de trabajo (Tabla 4.5), esta aumentó a un 52%, siendo reflejándose en la evaluación del proceso (Vs). Además, de manera más específica, en el Figura 5.2 (Apéndice 16), se puede observar que, a su vez, sus capacidades encontradas en la fase de inicio y proceso, disminuyeron de un 15% a un 11% respecto al primero y, de un 53% a un 38% en cuanto al segundo. Asimismo, en la sub área de la conciencia fonológica, el funcionamiento de sus capacidades en nivel de logro pasó de un 22% (CFe) a un 34% (CFs), reduciéndose también es su fase de inicio de un 57% a un 54% y, su fase de proceso de un 21% a un 12%. Además, en la grafomotricidad, hubo un incremento en el nivel de logro de un 16% (Ge) a un 17% (Gs) y en su fase inicial, pasando de un 31% a un 25%; sin embargo, en la fase de proceso, hubo un incremento de un 52% a un 57%.

Con respecto al Participante 2, luego de 4 meses de trabajo (Tabla 4.5), a partir de la Figura 5.1 y a la Figura 5.3 (Apéndice 16), se puede percibir que en la sub área de visopercepción, inicialmente esta reflejaba un porcentaje del logro del 33% (Ve), progresando a un 42% (Vs); además, su fase inicial se redujo de un 32% a un 28% y, en su fase de proceso de un 35% a un 30%. De igual, en la sub área de conciencia fonológica, en la evaluación inicial se pudo apreciar un 7% de logro (CFe) mejorando hasta un 22% (CFs) en la evaluación de proceso. Así, en su fase de inicio, hubo una disminución de la misma de un 70% a un 53%; exhibiendo que en la fase de proceso, del 24% las capacidades, el 22% debía seguir trabajando para consolidarse. Además, en la sub área de grafomotricidad, se aprecia una mejoría de un 28% (Ge) a un 44% (Gs) en la fase de logro, demostrando progresos a su vez, la fase de inicio y de proceso, pasando de un 34% a un 21% y, de un 38% a un 34% respectivamente.

En cuanto al Participante 3, después de 10 meses de trabajo (Tabla 4.5), en la Figura 5.1 y la Figura 5.4 (Apéndice 16), se observa que, en la sub área de visopercepción, en la evaluación inicial (Ve) esta mostraba un 40% de logro en su rendimiento, ascendiendo a un 78% (Vs) en la evaluación final. Asimismo, también se percibieron mejoras en cuanto a sus capacidades en la fase de inicio y de proceso, de modo que de un 21% se pasó a un 0% y de un 43% se redujo a un 22%, respectivamente. Además, en cuanto a la sub área de conciencia fonológica, esta mostraba un 23% de logro (CFe), pudiendo progresar a un 63% (CFs); lo mismo fue expuesto en cuanto a sus capacidades en fase de inicio, disminuyendo de un 25% a un 2% y, apreciándose que de un 51%, fue necesario seguir trabajando en un 22% de las capacidades. Luego, en la sub área de grafomotricidad, se encuentra que hay una consolidación de sus habilidades, ya que de un 69% (Ge) se mejora en un 86% (Gs). Esta situación también se demuestra en la fase de inicio, en donde de un 2% se reduce a un 0% y, en la fase de proceso, por lo que de un 28% de capacidades a trabajar, solo queda un 13% restante.

Con respecto al Participante 4, luego de 9 meses de trabajo (Tabla 4.5), se puede observar a partir de la Figura 5.1 y la Figura 5.5 (Apéndice 16) que, en la sub área de visopercepción, en un inicio (Ve), solo el 31% de las capacidades demostraban ser una habilidad para el niño, pudiendo desarrollarse hasta un 78% (Vs) . Así, los mismos progresos pudieron ser apreciados en cuanto a su fase de inicio y de proceso, reduciéndose de un 28% a un 0% y de un 37% a un 22% respectivamente. Además, en cuanto a la sub área de conciencia fonológica, esta exhibía un 16% de logro en la evaluación inicial

(CFe), pudiendo ascender a un 51% (CFs) en la evaluación de proceso. Asimismo, su fase inicial también presentó mejoras, disminuyendo de un 47% de capacidades aún no trabajadas a un 8%; sin embargo, esto conlleva a que haya una concentración de las mismas en la fase de proceso, por lo que de un 38% de habilidades aún no consolidadas, estas aumentaron a un 41%. Luego, en cuanto a la sub área de grafomotricidad, inicialmente, presentaba un 41% (Ge) de capacidades de logro, esta pudo progresar a un 73% en la evaluación de proceso (Gs); además, su fase de inicio de un 5% se redujo a un 0% y su fase de proceso pasó de un 51% se pasó a un 26%.

Finalmente, en cuanto al Participante 5, después de 8 meses de trabajo, a través de la Figura 5.1 y la Figura 5.6 (Apéndice 16), se pueden apreciar mejoras en todos sus procesos. De esta manera, en la sub área de visopercepción, si bien en la evaluación de entrada, reflejaba estar en un 32% de logro (Ve), esta pudo pasar a un 83% (Ve) en la evaluación de salida; demostrando que, en su fase de inicio de un 30% se redujo a un 0% y en su fase de proceso de un 38% progresó a un 17% de capacidades que necesitan seguir trabajando. Asimismo, en cuanto a la sub área de conciencia fonológica, en un inicio esta demostraba que solo el 10% (CFe) de sus capacidades se hallaban adquiridas, pudiendo llegar a consolidar hasta un 67% (CFs) de las mismas. Esto a su vez impactó en la fase inicial, donde de un 49%, luego de un tiempo de trabajo, se pudo percibir que el 0% de estas se hallaban es este estado; además, en cuanto a la fase de proceso, de un 44%, hubo una reducción a un 33%, indicando que solo ese porcentaje de capacidades necesitaban seguir trabajando para desarrollarse. Por último, en la sub área de grafomotricidad, en un inicio, esta presentaba un 10% (Ge) de logro en sus capacidades, pudiendo progresar a un 55% (Gs); asimismo, de igual manera hubo mejoras en su fase de inicio y proceso, pasando de un 42% a un 0% y de un 47% a un 44% respectivamente.

## **5.1 Resultados interpretativos**

Respondiendo al objetivo general del trabajo, los resultados asociados demuestran un rendimiento ascendente en el desarrollo de los procesos pre-instrumentales de los participantes, a pesar de la edad y la variabilidad del tiempo de trabajo. Esto, muestra consistencia con lo hallado en la investigación de Villanueva (2015), reflejando que, a partir de la perspectiva constructivista, se es posible lograr avances significativos en las capacidades trabajadas entorno a la lectoescritura. Sin embargo, al analizar la Tabla 4.5 y la Figura



5.1, se encuentran diferencias en cuanto al porcentaje de progreso que los participantes 3, 4 y 5 pudieron alcanzar a diferencia de los participantes 1 y 2. Sin embargo, como mencionan diversos autores, esto se debe a que la maduración del aprendizaje es un proceso que transcurre por las etapas evolutivas del niño, por lo que depende de las características de su desarrollo para evaluar su madurez para el aprendizaje (Millá 2006 citado en García-Sánchez, 2014; Palos, Ávalos, Flores, y Montes, 2017; Gómez, 2018). Esta información es confirmada a través de la Tabla 4.1, en donde según los aportes Piaget (Shunk, 2012) y Frith (Frith, 1985, 1989 citado en García-Sánchez, 2014), los participantes 1 y 2, responden a una etapa evolutiva distinta a la de los participantes 3, 4 y 5 por lo que sus capacidades y funcionamiento cognitivo difieren entre sí.

Por un lado, en cuanto al rendimiento de los participantes en el área de prelectura, en la sub-área de visopercepción, se encuentra que en general, todos demuestran haber adquirido y consolidado un rango de capacidades trabajadas, permitiéndoles poder desempeñarse en tareas de mayor complejidad a comparación de su estado en la fase inicial. Dicho esto, se aprecia que para los participantes 1, 4 y 5, este sería el proceso más desarrollado dentro de los factores pre-instrumentales, pudiendo alcanzar un porcentaje de logro del 52%, 78% y 67% respectivamente; adicionalmente, si bien para el participante 3, esta no sería su mayor fortaleza, su capacidad presenta un 76% de consolidación. Esto quiere decir que, para estos participantes, su organización y procesamiento visual de la información, podría estar significando una habilidad; siendo un indicador favorable para aminorar sus dificultades en el aprendizaje, ya que como indica Pérez (2017), el 90% de la metodología utilizada en las escuelas es de origen visual, pudiendo llegar a un 100% en el caso de la lectura. Sin embargo, al diferenciar a los participantes según su etapa evolutiva, en lo que respecta al área de prelectura, según lo que indica Frith (1985), los participantes 1 y 2 podrían encontrarse aún en la etapa logográfica, mientras que los participantes 3, 4 y 5 deberían desempeñarse según las características de la etapa alfabética u ortográfica. Esto quiere decir que las capacidades esperadas para los participantes 1 y 2 difieren evolutivamente de lo esperado para los demás (Frith (Frith, 1985, 1989 y Millá 2006 citado en García-Sánchez, 2014). En ese sentido, es esperable que los participantes 1 y 2, aun presentan componentes dentro de la fase de proceso a diferencia de los participantes 3, 4 y 5.

Sin embargo, al realizar a un análisis más específico, de igual manera se aprecian diferencias en el rendimiento de los participantes 1 y 2, en donde el primero, a pesar de

tener menos tiempo de trabajo, su visopercepción demuestra haber progresado en un 20% desde la evaluación inicial, lo que significa que actualmente está presenta un porcentaje de logro del 52%, a pesar de que el cierre visual y el rastreo visual aún podrían estar significando todavía una dificultad, dado que sus niveles de funcionamiento se encuentran por debajo del 50%. Mientras que, para el segundo, los componentes en dificultad harían referencia a la figura-fondo, el cierre visual y la constancia de forma (Apéndice 14), pudiendo progresar solo en un 9% desde la evaluación inicial, por lo que todavía esta sub área estaría significando una dificultad, siendo a su vez, el proceso que presenta el menor porcentaje de progreso en sus factores pre-instrumentales. No obstante, en relación la Tabla 4.3 (Apéndice 4), se pudo identificar que en un inicio el proceso perceptivo para los participantes 3, 4 y 5, significaba una dificultad significativa, impidiendo la correcta identificación de letras y palabras, por lo que resultó importante trabajar aspectos pre-instrumentales. De esta manera, luego de un tiempo respectivo de trabajo, se hayan resultados altamente positivo que indican que actualmente, han consolidado y automatizado en su mayoría el proceso visoperceptivo, encontrándose maduros en este aspecto, favoreciendo así su desempeño a nivel de lectura.

Asimismo, en relación a la conciencia fonológica, a nivel general, se logra identificar que si bien todos los participantes presentan progresos en este aspecto, esta sub-área, no representa ser una fortaleza para ninguno de los participantes, esto podría deberse que al ser una habilidad metalingüística en donde como último fin pretende la relación fonema-grafema, el desarrollo de la misma presenta cierto nivel de complejidad cognitiva, por lo que áreas como atención y memoria auditiva estarían relacionadas en la ejecución de la misma (Suárez-Yepes, Sourdis, Lewis y De los Reyes, 2019). Debido a ello, en cuanto a los participantes 1 y 2, si bien ha progresado en un 12% y 15% respectivamente, esta sub-área, aún se encuentra en proceso de desarrollo, lo cual es esperable según su etapa evolutiva. Sin embargo, al comparar el participante 1 y 2, el primero refleja un 34% de logro, dado que todavía necesita consolidar los componentes de conciencia silábica; mientras que al compararlo con el participante 2, este demuestra un 22% de desarrollo, identificándose dificultades en todos sus componentes (Apéndice 14). Haciendo alusión a la propuesta de Frith (1985), estos dos participantes estarían en transición de la etapa logográfica- reconocimiento de palabras globales-, a etapa alfabética -relación fonema-grafema; por lo que es esperable que la visopercepción presente porcentajes de logro mayores que a los de la conciencia fonológica dado que está presente desde

una etapa de desarrollo de habilidades previa. Asimismo, Escobar y Vizconde (2017), quienes indican que las edades en donde las capacidades de la conciencia fonológica son trabajadas corresponde de los 4 a los 8 años; por lo que es esperable que estos dos participantes cumplan parcialmente el segundo resultado de aprendizaje planteado. No obstante, en cuanto a los participantes 3, 4 y 5 según la propuesta de Escobar y Vizconde (2017) y Frith (1985), las capacidades consolidadas deberían ser de un rango mayor de complejidad, pudiendo comprobar dicho estado en Figura 5.1 (Apéndice 16), en donde sus porcentajes de logro responden 76%, 51% y 67% respectivamente; indicando el logro del resultado de aprendizaje planteado.

Por otro lado, en cuanto al área de preescritura, en la sub-área de grafomotricidad, como se puede ver en la Figura 5.1 en el Apéndice 16, se aprecian progresos en todos los participantes Sin embargo, se aprecian diferencias en la consolidación de las capacidades comprendidas, entre los participantes 1 y 2 y los participantes 3, 4 y 5. Como se mencionó anteriormente, esto estaría relacionado con lo esperable según la etapa evolutiva del niño, dado que es entre los 4 a 5 años de edad, cuando el menor comienza en el dominio de la coordinación grafoperceptiva, pudiendo realizar trazos simples y trabajar en la presión correcta del lápiz (Ramírez-Aguirre, Gutiérrez-Cedeño, León-Piguave, Vargas-Cruz y Cetre-Vásquez, 2017; Serrano y Luque, 2018). Dicho esto, se evidencia (Apéndice 14) que estos participantes todavía se encuentran en proceso de realizar una presión adecuada, así como en la consolidación de sus componentes en este aspecto, por lo que presentan un porcentaje de logro del 17% y del 44% respectivamente. De lo contrario, para los participantes 3, 4 y 5, este proceso se encuentra dominado, presentando una consolidación de la misma en un 86%, 73% y 55% respectivamente, indicando una adecuada coordinación visomotora para respetar los límites visuales asignados.

El presente trabajo implica un aporte para el campo de la psicología educativa y de la salud mental, dado que evidencia la adquisición y consolidación de capacidades de los factores pre-instrumentales de la lectoescritura mediante la intervención en terapias de aprendizaje a través de la perspectiva constructivista. De este modo, a nivel institucional, la ejecución de este tratamiento estaría beneficiando a lo que padres y niños con dificultades en el desarrollo de su aprendizaje, puesto que al trabajar estrategias específicas según las dificultades de cada uno se estarían brindando herramientas a los mismos, impactando de manera positiva en su rendimiento académico y a nivel emocional. Es así

que según Hudson (2017), se estaría interviniendo en una población en donde su autoestima, integración social y valoración de su potencial puede estar vulneradas, generando así, una mayor probabilidad de poder experimentar situaciones de fracaso escolar y laboral. De esta forma, el presente trabajo buscó resaltar la importancia de la intervención en los procesos pre-instrumentales, ya que usualmente el foco de trabajo de las investigaciones o pruebas estandarizadas como PISA o ECE se involucran en el análisis de los procesos instrumentales de la lectoescritura, propiciando que el actuar de los especialistas se dé entorno a la intervención en lugar de la prevención de las dificultades del aprendizaje.

Por otro lado, algunas limitaciones observadas en el estudio son, en primer lugar, una disminuida cantidad de evaluaciones psicológicas estandarizadas y adaptadas a nivel nacional, así como un acceso restringido a las mismas, limitando la posibilidad de poder adquirir información baremada a cerca del nivel de desarrollo de los procesos cognitivos en edades iniciales de la etapa escolar, los cuales se encuentran fuertemente relacionados con el inicio de la lectoescritura (Gómez, 2018). En segundo lugar, se encuentra que, en ocasiones, la consistencia de la asistencia en las sesiones de intervención puede ser baja afectando el desarrollo de las estrategias trabajadas, ante lo cual resulta útil el empleo de la Lista de Cotejo para verificar el nivel de funcionamiento de dichas capacidades. En tercer lugar, si bien la evaluación inicial se realiza con una batería de pruebas psicométricas, para fines de este estudio, la evaluación del proceso se realiza mediante una Lista de Cotejo, dado que los participantes se encuentran trabajando menos de un año en las sesiones terapéuticas, tiempo requerido por la institución para realizar una reevaluación de sus procesos mediante una batería de pruebas. Finalmente, la muestra del estudio es pequeña y, además, no se contó con un grupo control para comparar los resultados.

## CONCLUSIONES

A partir de lo encontrado en el proceso de intervención, se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- El total de los participantes muestra progresos para la consolidación de un cierto porcentaje de sus capacidades a nivel de factores pre-instrumentales de la lectoescritura, mediante la intervención a través de la perspectiva constructivista, a pesar de la variabilidad del tiempo de trabajo, mayor a la de dos meses.
- La variable tiempo de trabajo permite identificar mayores o menores porcentajes de progreso en consolidación de las capacidades trabajadas, teniendo en cuenta las características del caso.
- La intervención en diferentes etapas evolutivas marca una diferencia entre los participantes al considerar el nivel de funcionamiento esperado en sus capacidades de los factores pre-instrumentales.
- La identificación grafema-fonema en vocales y consonantes es logrado parcialmente por los participantes 1 y 2 y en su totalidad por los participantes 3, 4 y 5; siendo la conciencia fonológica la sub-área menos desarrollada a comparación de los otros procesos trabajados.
- El reconocimiento y diferenciación de las letras del abecedario es logrado parcialmente por los participantes 1 y 2 y en su totalidad por los participantes 3, 4 y 5.
- La coordinación ojo-mano de los trazos para el respeto de los límites visuales es logrado parcialmente por los participantes 1 y 2 y en su totalidad por los participantes 3, 4 y 5.
- Tomando en cuenta la variable edad, un porcentaje de logro ralentizado, podría ser un indicador de la existencia de otras dificultades que interfieren de manera negativa en el desarrollo de las habilidades pre-instrumentales.

## RECOMENDACIONES

A partir de lo encontrado en el proceso de intervención, se puede recomendar lo siguiente:

- Considerar realizar las adaptaciones de las pruebas psicométricas relacionadas a los procesos pre-instrumentales e instrumentales, de modo que se pueda obtener información baremada y específica sobre la población a intervenir y actuar según su necesidad a nivel nacional.
- Adaptar y amplificar el rango de edades del Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) en la población nacional, de modo que se consideren los niños de 4 años y aquellos dentro del rango de 7 a 10 años. Pudiendo realizar la aplicación correspondiente de manera similar a la prueba original.
- En futuros estudios, se sugiere realizar un proceso de intervención amplificando la muestra y diferenciándola según su etapa de desarrollo evolutivo, de modo que se puedan plantear objetivos específicos y resultados de aprendizaje según lo esperado para su edad. De esta manera, se pueden obtener datos comparables entre sí, sobre el desarrollo de los procesos pre-instrumentales.
- Se sugiere estudiar los efectos del programa de intervención dividiendo la muestra según el tiempo de trabajo, realizando un corte de división cada 3 meses, de modo que se pueda detectar si algún participante presenta un progreso ralentizado y, así, llevar a cabo un estudio del caso más específico.

## REFERENCIAS

- Alba, M. y Rodríguez, M. (2018). *Dificultad en los procesos léxico, sintáctico y semántico de la lectura y en el proceso léxico ortográfico de la escritura. Estudio de caso de un niño de 8 años* (tesis para optar el título de Segunda Especialidad Profesional en Dificultades Específicas de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica Del Perú.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bautista, C. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. (1a ed). Bogotá: Manual Moderno.
- Castejón, J. y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: ECU.
- Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada Prolec-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana* (tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica Del Perú
- Cayhualla, R. y Mendoza, V. (2012). *Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura – PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana* (tesis para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica Del Perú
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8 ed.). Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer.
- Escobar, M y Vizconde, M. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo* (tesis para optar el grado de magíster en educación con mención en dificultades de aprendizaje). Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Esquiagola, E., Flores, B., y Obando, T. (2011). *Adaptación del método de evaluación de la percepción visual de Frostig (dsvp-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana* (tesis para optar el Grado de Magister en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Evaluación Censal de Estudiantes [ECE]. (2018). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Recuperado del sitio de Internet de MINEDU: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
- Fuentes, F. (2017). El cambio de conceptos y teorías en el conocimiento científico y ordinario. *Educación y Humanismo*, 19(33) doi:10.17081/eduhum.19.33.2643
- García-Sánchez, J. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid: Pirámide
- Gómez, A. (2018). *Expresión y comunicación. MF1031\_3*. Málaga: IC Editorial. Obtenido de <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulima.edu.pe>
- Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos: Guía básica para docentes*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Tasa neta de asistencia de la población de 3 a 5 años de edad a educación primaria, según edades simples, sexo y ámbito geográfico, 2008 - 2018*. Recuperado del sitio de Internet del Instituto Nacional de Estadística e Informática: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Tasa neta de asistencia de la población de 6 a 11 años de edad a educación primaria, según edades simples, sexo y ámbito geográfico, 2008 - 2018*. Recuperado del sitio de Internet del Instituto Nacional de Estadística e Informática: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Jadue, T. y Figueroa, L. (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. doi:10.19052/sv.4145
- Ketele, J. 1995. *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Márquez, F. (2019). Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista. *Alteridad*, 14(2), 267-278. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10>



- Ministerio de Educación [MINEDU] (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de estudiantes*. Recuperado de sitio de Internet de Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Moralo, F. R., y Rivera, G. G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de primaria y con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 31(3), 91-101.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *Compendio 2018 De Datos Sobre El Ods 4: Estadísticas para Fomentar el Aprendizaje*. Recuperado del sitio de Internet de UNESCO: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-digest-data-nurture-learning-exec-summary-2018-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *617 millones de niños y adolescentes no están recibiendo conocimientos mínimos en lectura y matemática*. Recuperado del sitio de Internet de UNESCO: [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/617\\_million\\_children\\_and\\_adolescents\\_not\\_getting\\_the\\_minimum/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/617_million_children_and_adolescents_not_getting_the_minimum/)
- Palos Toscano, M. Ú., Ávalos Latorre, M. L., Flores Escobar, F., & Montes Delgado, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en educación preescolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3), 168-189. doi:10.15517/aie.v17i3.29066
- Panca, N. (2000). *Adaptación del Test de Habilidades Metalingüísticas* de Buades, R., Gómez, P., Pérez, A y Valero, J. Lima. Perú.
- Pérez, M. V. (2017). *Funcionalidad visual y programa de entrenamiento óculo motor para la mejora de la velocidad y comprensión de lectura*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Pérez, M. V. (2017). *Funcionalidad visual y programa de entrenamiento óculo motor para la mejora de la velocidad y comprensión de lectura*. Madrid: Ministerio de Educación de España.

- Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA]. (2018). *Evaluación PISA 2018*. Recuperado del sitio de Internet de MINEDU: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Ramírez-Aguirre, G., Gutiérrez-Cedeño, M., León-Piguave, A., Vargas-Cruz, M., y Centre-Vásquez, R. (2017). Coordinación grafoperceptiva: Incidencia en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 a 6 años de edad. *Ciencia UNEMI*, 10(22), 40-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol10iss22.2017pp40-47p>
- Salazar, C. (2016). *Habilidades metalingüísticas de los estudiantes de primer grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de la UGEL 06* (tesis para optar al grado de maestra en psicología con mención en problemas de aprendizaje). Universidad Ricardo Palma
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6a ed.). México: Pearson
- Serrano, P. y Luque, C. (2018). *Motricidad fina en niños y niñas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Suárez-Yepes, N., Sourdis, M., Lewis, S., y De los Reyes, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente* 22(42), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508>
- Valles, A. (2008). *Dislexia-I*. (2a ed). Valencia: Promolibro.
- Villanueva, J. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: Constructivismo vs. Método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. Doi: 10.18239/ocnos\_2015.14.07

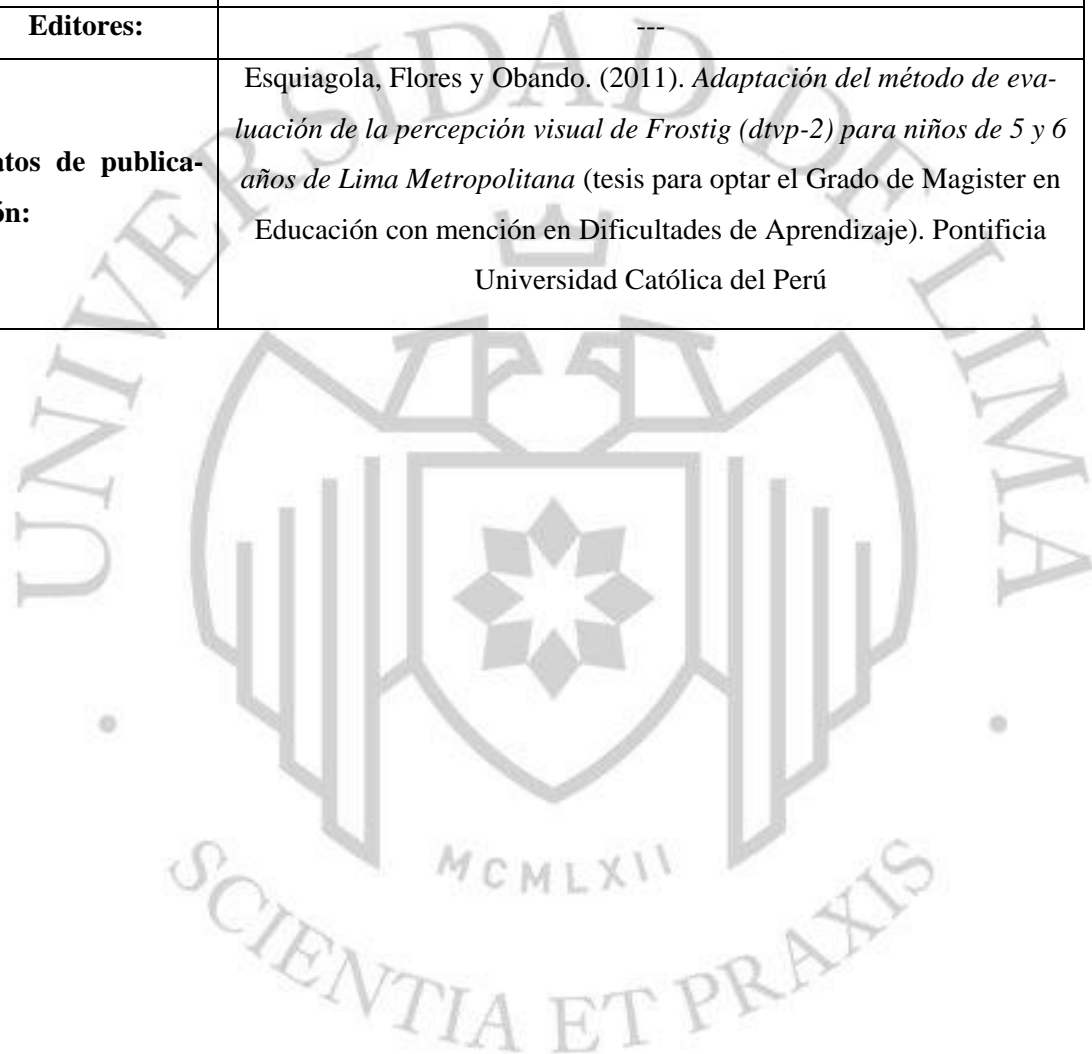
## APÉNDICES



## Apéndice 1: Ficha técnica del Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana.

<b>Nombre del test:</b>	Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana.
<b>Nombre original del test:</b>	Ficha técnica del Método de evaluación de la percepción visual de Frostig (DTVP-2)
<b>Autor(es):</b>	Donald D. Hammills, Nils A. Pearson, Judith H. Voress (1995)
<b>Procedencia:</b>	Estados Unidos
<b>Adaptación:</b>	Esquiagola, E., Flores, B., y Obando, T. (2012)
<b>Modo de aplicación:</b>	Individual
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Clínica- Educativa – Investigación
<b>Edades de aplicación:</b>	Desde 5 a 6, 11 años
<b>Duración:</b>	Entre 40 a 60 minutos
<b>Finalidad:</b>	Evaluar la percepción visual con y sin intervención de la actividad motriz. Se pretende documentar la presencia y el grado de dificultad de la percepción visual o visomotora en niños.
<b>Composición/estructura:</b>	La prueba utiliza un Manual, un libro de figuras, un protocolo de respuestas y forma de registro del perfil examinador.
<b>Baremos:</b>	Se hizo un análisis de confiabilidad de consistencia interna utilizando el Alpha de Cronbach, por test-retest y por intercalificadores, obteniendo puntajes aceptables por encima de 0.80. Validez de contenido: índice de acuerdo de interjueces de 0.88. Confiabilidad: coeficientes de correlación mediante el Spearman-Brown son superiores a 0.75. (Percepción visual general 0.906; integración visomotora 0.880; percepción visual con respuesta motriz reducida 0.907.

	<p>Para el cálculo de los Baremos, se realizó un análisis de Anova de un factor para determinar la existencia de diferencias significativas en las subpruebas entre los rangos de edad.</p> <p>Los rangos de edad en los baremos son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rango 1: de 5 años 0 meses a 5 años 5 meses</li> <li>- Rango 2: de 5 años 6 meses a 5 años 11 meses</li> <li>- Rango 3: de 6 años 0 meses a 6 años 5 mese</li> <li>- Rango 4: de 6 años 6 meses a 6 años 11 meses</li> </ul>
<b>Editores:</b>	---
<b>Datos de publicación:</b>	<p>Esquiagola, Flores y Obando. (2011). <i>Adaptación del método de evaluación de la percepción visual de Frostig (dtp-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana</i> (tesis para optar el Grado de Magister en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica del Perú</p>



## Apéndice 2: Ficha técnica de Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

<b>Nombre del test:</b>	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)
<b>Nombre original del test:</b>	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)
<b>Autor(es):</b>	Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995)
<b>Procedencia:</b>	Madrid
<b>Adaptación:</b>	<p>Noemí Panca Chiuche (2000) (Salazar, 2016)</p> <p><u>Validez:</u> se utilizó puntaje global en el EDIL (.885) y la calificación otorgada por el profesor en lectura (.869). Se obtuvo un coeficiente de Pearson de .88 y con cada uno de los subtests se obtuvieron correlaciones de .54, .76, .73, .82, .76, .74 y .72. Con el puntaje total del THM y la calificación de la profesora se alcanzó un coeficiente de .87 y con cada uno de los subtests los siguientes coeficientes de Pearson .53, .76, .73, .79, .75, .71 y .69, resultados que indica que el instrumento tiene validez concurrente.</p> <p><u>Confiabilidad:</u> Método de las dos mitades. Coeficiente de Spermán Brown, fue de .95 y se obtuvo un error típico de .16 que permite asumir que la prueba adaptada arroja puntajes confiables.</p>
<b>Modo de aplicación:</b>	Individual
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Lenguaje – Clínico - Educativo – Investigación Niños que finalizan la educación infantil e inician el primer grado de primaria. Además, dirigido a grados superiores con dificultades en la lectoescritura
<b>Edades de aplicación:</b>	Entre 4 a 7 años o más
<b>Duración:</b>	30 minutos aproximadamente
<b>Finalidad:</b>	Evaluar el desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

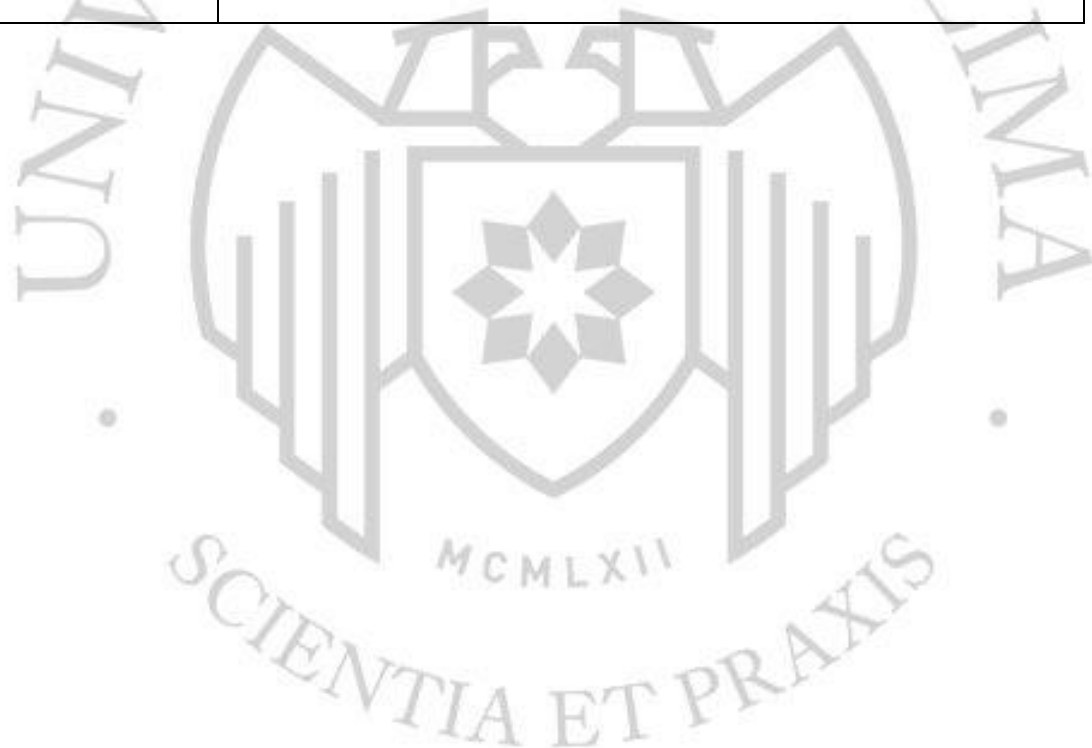
<b>Composición/estructura:</b>	La prueba presenta 102 ítems divididos en 7 sub test, que son los siguientes: segmentación silábica, supresión silábica, detección de rima, adición silábica, aislar fonemas, unir fonemas y contar fonemas. Además, cuenta con Manual, Libro de Dibujos y Hoja de respuesta
<b>Baremos:</b>	<p>Los resultados totales obtenidos se agrupan en 4 categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 0 a 1.75: Carece de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura.</li> <li>- 1.75 a 3.50: Capaz de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.</li> <li>- 3.50 a 5.25: Hay consistencia en los cinco primeros subtest del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las pruebas 6 y 7.</li> <li>- 5,25 a 7: Comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.</li> </ul>
<b>Editores:</b>	Salazar, C. (2016). <i>Habilidades metalingüísticas de los estudiantes de primer grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de la UGEL 06</i> (tesis para optar al grado de maestra en psicología con mención en problemas de aprendizaje). Universidad Ricardo Palma
<b>Datos de publicación:</b>	Panca, N. (2000). Adaptación del Test de Habilidades Metalingüísticas de Buades, R., Gómez, P., Pérez, A y Valero, J. Lima. Perú.

### **Apéndice 3: Ficha técnica de Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R para estudiantes de primaria de Lima Metropolitana.**

<b>Nombre del test:</b>	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R
<b>Nombre original del test:</b>	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R
<b>Autor(es):</b>	Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, (2007)
<b>Procedencia:</b>	
<b>Adaptación:</b>	Nidia Cayhualla Quihui, Daniela Chilón Valladares y Rolando Espíritu Criales (2011)
<b>Modo de aplicación:</b>	Individual
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Clínica o Educativa
<b>Edades de aplicación:</b>	Niños de 6 a 12 años de 1° grado a 6° grado de primaria
<b>Duración:</b>	Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5to y 6to grado de educación primaria y 40 minutos con los de 1ro a 4to
<b>Finalidad:</b>	Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 secundarios y 5 índices de habilidad normal.
<b>Composición/estructura:</b>	Manual, cuaderno de estímulos cuaderno de anotación (protocolo) y cronómetro
<b>Baremos:</b>	<p>Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) en los índices de velocidad secundarios y el nivel lector (bajo, medio o alto) en los sujetos con una habilidad de lectura normal.</p> <p>Asimismo, se indica que Dificultad severa (DD), significa que los resultados se encuentran por debajo de dos desviaciones por debajo de la media. Dificultad leve (D): los resultados se encuentran entre una y dos desviaciones por debajo de la media. Normal (N): el resultado es</p>



	<p>superior al punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica.</p> <p>La validez del PROLEC-R adaptado es corroborada por los índices significativos alcanzados a nivel de validez de contenido, criterio, concurrente y de constructo.</p> <p>El análisis psicométrico, realizado con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, confirma la fiabilidad del PROLEC-R adaptado.</p>
<b>Editores:</b>	---
<b>Datos de publicación:</b>	<p>Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011). <i>Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada Prolec-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana</i> (tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica Del Perú</p>



## Apéndice 4: Tablas de Resultados de la Evaluación de la línea base

Tabla 4.2

Resultados del Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana.

Participantes/ Sub test	P1	P2
<b>Percepción visual general</b>	<b>Pc. 55</b>	<b>Pc.32</b>
<b>Percepción visual con respuesta motriz reducida</b>	<b>Pc. 63</b>	<b>Pc.19</b>
Posición en el espacio	Pc. 50	Pc.37
Figura-fondo	Pc. 63	Pc.50
Cierre Visual	Pc. 37	Pc.16
Constancia de Forma	Pc. 84	Pc.50
<b>Integración Visomotora</b>	<b>Pc. 45</b>	<b>Pc. 32</b>
Coordinación mano-ojo	Pc. 50	Pc.9
Copia	Pc. 50	Pc.16
Relaciones espaciales	Pc. 63	Pc.50
Velocidad Visomotora	Pc. 25	Pc.37

Elaboración propia

Tabla 4.3

Resultados de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R para estudiantes de primaria de Lima Metropolitana en los participantes del proceso de intervención

Participantes/ Sub test	P3	P4	P5
<b>Proceso perceptivo</b>			
Nombre o sonido de letras	DD	DD	N
Índice de Precisión (NL-P)	D	D	D
Índice de Velocidad (NL-V)	Muy lento	Muy lento	D
Habilidad lectora (NL-N)	Bajo	Bajo	Medio
Igual- Diferente	DD	DD	D
Índice de Precisión (ID-P)	N	N	N
Índice de Velocidad (ID-V)	Muy lento	Muy lento	Lento
Habilidad lectora (ID-N)	Bajo	Bajo	Bajo
<b>Proceso léxico</b>			
Lectura de palabras	D	DD	D
Índice de Precisión (LP-P)	D	DD	DD
Índice de Velocidad (LP-V)	Muy lento	Muy lento	Lento
Habilidad lectora (LP-N)	Bajo	Bajo	Bajo
Lectura de pseudopalabras	D	DD	DD
Índice de Precisión (LS-P)	D	DD	DD
Índice de Velocidad (LS-V)	N	Muy lento	Muy lento
Habilidad lectora (LS-N)	Bajo	Bajo	Bajo
<b>Proceso sintáctico</b>			
Estructuras gramaticales	D	DD	N
Signos de puntuación	DD	DD	DD
Índice de Precisión (SP-P)	DD	DD	DD
Índice de Velocidad (SP-V)	Lento	Muy lento	Muy lento
Habilidad lectora (SP-N)	Bajo	Bajo	Bajo
<b>Proceso semántico</b>			
Comprensión de oraciones	DD	DD	D
Comprensión de textos	D	DD	D
Comprensión oral	N	D	N

\*Nota: La categoría “Dificultades Severas” se utiliza en la tabla de manera abreviada, mostrándose como “DD.”. La categoría “Dificultades” se utiliza en la tabla de manera abreviada, mostrándose como “D”. La categoría “Normal” se utiliza en la tabla de manera abreviada, mostrándose como “N”.

Elaboración propia

Tabla 4.4

Resultados del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) en participantes del proceso de intervención.

<b>Participantes/ Sub test</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
Segmentación silábica	1	0,9	1	0,95	1
Supresión silábica	0,75	0,75	0,34	0,81	0,16
Detección de rimas	1	0,83	1	1	0,50
Adición silábica	0,5	0,3	0,8	0,5	0,70
Aislar fonemas	1	1	0,87	0,5	0,25
Unir fonemas	0,2	0,05	0,35	0,6	0,1
Contar fonemas	0,4	0,05	0,35	0,5	0
<b>Total</b>	<b>4,85</b>	<b>3,88</b>	<b>4,7</b>	<b>4,86</b>	<b>2,71</b>

Elaboración propia



## Apéndice 5: Lista de Cotejo

**Guía de desarrollo de la Lista de Cotejo:**

- Logro (L): Ha adquirido la capacidad trabajada y se encuentra listo para desempeñarse en actividades de mayor complejidad.
- Proceso (P): Aún no se percibe un desarrollo consistente de la misma. Necesita seguir trabajando para automatizar la capacidad.
- Inicio (I): Capacidad aún no desarrollada.

Factor	Área	Sub área	Componente	Capacidades	L	P	I
Pre-instrumental	Pre lectura	Visopercepción	<b>Posición en el espacio</b>	Relaciona imágenes idénticas conocidas.			
				Iguala imágenes a pesar de que estén rotadas en el espacio.			
				Relaciona dos imágenes abstractas.			
				Relaciona grafemas idénticos.			
				Identifica el grafema del ejemplo a pesar de que se presente rotado.			
			<b>Figura-fondo</b>	Encuentra imágenes grandes escondidas.			
				Encuentra imágenes medianas escondidas.			
				Encuentra imágenes pequeñas escondidas.			
				Relaciona una imagen con su contorno.			
			<b>Cierre visual</b>	Asocia imágenes conocidas e incompletas para formar un conjunto			
				Ubica la pieza faltante en donde corresponde.			
				Completa un rompecabezas de 30 fichas.			
				Asocia imágenes abstractas para formar un conjunto.			
				Ubica una imagen abstracta dentro de un patrón.			
			<b>Constancia de forma</b>	Relacionar imágenes con figuras geométricas con imágenes semejantes			
				Evidencia diferencias entre imágenes parecidas.			
			<b>Rastreo visual</b>	Lectura de imágenes de izquierda a derecha			
				Realiza el rastreo visual de imágenes pequeñas de izquierda a derecha.			
				Realiza el rastreo visual de símbolos pequeños de izquierda a derecha.			

			<b>Conciencia léxica</b>	Imita una secuencia de sonidos			
				Diferencia oralmente forma y significado de las palabras			
				Identifica pares de palabras			
				Discrimina palabras corta y largas			
				Diferencia frases cortas (2 palabras) de las largas (4 palabras)			
				Diferencia frases cortas (2 palabras) de las largas (3 palabras)			
				Segmenta frase de dos palabras con palmadas.			
				Segmenta frase de tres palabras con palmadas.			
				Segmenta frase de 4 a más palabras con palmadas.			
				<b>Conciencia silábica e intrasilábica</b>	Reconoce rimas finales		
			Segmentación palabras en sílabas con palmadas				
			Representa gráficamente la estructura silábica de las palabras				
			Asocia una estructura silábica a una imagen				
			Corrige las estructura silábicas según corresponda				
			Identifica la estructura silábica de un ejemplo propuesto por el niño si mismo				
			Adición de sílabas finales				
			Omisión de sílabas finales				
			Adición de sílabas iniciales				
			Omisión de sílabas iniciales				
			Reconoce la sílaba media				
			Reconoce la sílaba en cualquier posición				
			Omite silaba media				
			Omite la sílaba en cualquier posición				
			<b>Conciencia fonémica</b>	Pronuncia fonemas aislados utilizando onomatopeyas			
				Reconoce los fonemas /a/,/e/, /i/,/o/, /u/			
				Reconoce el sonido inicial de vocales			
				Reconoce sonido final de vocales			
				Reconoce el sonido de la vocal en cualquier posición de la palabra			
				Reconoce el fonema final de consonantes			
				Reconoce el fonema inicial de consonantes			
				Relaciona grafema- fonema de la /a/,/e/, /i/,/o/, /u/			
			<b>Identificación de palabras con</b>	Consonante-vocal-consonante (CVC)			
				Vocal-consonante-vocal (VCV)			
Consonante-consonante-vocal (CCV)							

			<b>determinada estructura silábica</b>	Vocal-consonante-(VC)			
				Consonante-vocal (CV)			
Selecciona palabras que responden a la misma estructura vocálica que la expuesta en el modelo.							
Discriminación cuantitativa de los elementos de la palabra.							
Reconocimiento de palabras de una, dos y tres sílabas.							
<b>Pre-escritura</b>	<b>Grafomotricidad</b>		<b>Coordinación mano-ojo</b>	<b>La prensión</b>	El dedo pulgar y el índice se apoyan en el medio en forma de pinza		
				<b>La presión</b>	La fuerza empleada permite la ejecución de trazos evitando la fatiga.		
				<b>La posición del papel</b>	Ligeramente inclinado		
				<b>Postura</b>	Columna recta, una mano coge el lápiz y la otra sobre el papel.		
					Segmentación del brazo		
				<b>Motricidad fina</b>	Embolillado		
					Rasgado		
					Recorte con tijera		
				<b>Coordinación mano-ojo</b>	Realiza líneas rectas cortas y verticales dentro de los límite visuales		
					Realiza líneas rectas largas y verticales dentro de los límite visuales		
					Realiza líneas rectas cortas y horizontales dentro de los límite visuales		
					Realiza líneas largas rectas y horizontales dentro de los límite visuales		
					Realiza líneas cortas rectas y diagonales dentro de los límite visuales		
					Realiza líneas largas rectas y diagonales dentro de los límite visuales		
					Realiza líneas curvas dentro de los límites visuales		
					Repasa sobre las líneas punteadas		
					Escritura de vocales		
					Escritura de consonantes		
					Escritura de su nombre		
					<b>Copia</b>	Colorea en los espacios designados copiando una imagen	
				Imita líneas simples respetando sus características y posición en el espacio.			
				Imita figuras geométricas respetando sus características y posición en el espacio.			
				Imita figuras abstractas respetando sus características y posición en el espacio.			
				Completa figuras			

			<b>Relaciones espaciales</b>	Une cuatro puntos con líneas verticales y horizontales			
				Une cinco puntos a más con líneas verticales, horizontales y diagonales.			
				Une cinco puntos a más con líneas verticales, horizontales y diagonales en un patrón de más de 10 puntos.			
			<b>Velocidad visomotora</b>	Realiza trazos con rapidez de derecha a izquierda sin salirse de los límites visuales			

Fuente: Alba y Rodríguez (2018); Escobar y Vizconde (2017); Salazar (2016); Esquiagola, Flores y Obando (2011)  
 Elaboración propia





## Apéndice 6: Cuadro General de Resultados

Factor	Área	Instrumento de evaluación	Proceso	Participantes																			
				P1				P2				P3				P4				P5			
				F	H	Di	De	F	H	Di	De	F	H	Di	De	F	H	Di	De	F	H	Di	De
Pre-instrumental	Pre-lectura	Frostig - DTVP-2	Perceptivo		Pc. 55						Pc. 19												
		Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)	Conciencia fonológica			X						X											X
Pre-escritura		Frostig - DTVP-2	Grafomotricidad			Pc. 45						Pc. 32											



## Apéndice 7: Descripción de las sesiones

### Programa de intervención de Participante 1

Se-sión	Tarea	Capacidad a desa-rrrollar	Estrategias a utilizar	Observaciones
1	Descubre el dibujo	<b>Grafomotricidad</b>	Trazar con el lápiz siguiendo los números. Pintarlo sin salirse de las líneas.	
	Creando con los bloques	<b>Visopercepción</b>	Construcciones con bloques de diferentes colores y tamaños. Imitar por el otro jugador.	
	¿Cómo son mis bloques?		Explicar con sus palabras cómo son los bloques que encuentra y clasificarlos por las cate-gorías que se pueden ir armando.	
	Pinto las formas geomé-tricas	<b>Atención visual</b>	Pintar las formas geométricas según el color que se le indica.	
	Juego de memoria	<b>Memoria de tra-bajo visual</b>	Jugar memoria con las tarjetas.	
	Reconociendo a la letra “A” y a la letra “E” ¿Dónde está la “a”? Le letra “e” ¿Dónde está la “e”?	<b>Conciencia fonológica:</b>	Letra “A” - Mencionar el nombre de la imagen y colocar la “A” donde corresponde. - Utilizando la ficha anterior, explicar la diferencia entre sonidos iniciales y finales. - Encerrar en círculos aquellos dibujos que empiezan o terminan con la letra “a”. Letra “E” - Identificar las imágenes que contengan la letra “e” y circularlas - Luego completar los nombres colocando la letra “e” donde corresponde. - Encerrar en círculos aquellos dibujos que empiezan o terminan con la letra “e”.	
2	Las palmadas	<b>Atención auditiva</b>	Jugar a aplaudir e imitar lo escuchado. Cada serie varía en la longitud y ritmo.	
	Escucho y señalo	<b>Memoria trabajo auditiva:</b>	Mirar la lámina y señalar lo que se le dice, después de escucharlo.	
	Jugando con plastilina	<b>Visopercepción</b>	Realizar formas con plastelina e imitarlos. Visualizar la imagen e identificar la forma geo-métrica que presentan. Pegarlas en su lugar.	-
	Trazo por los caminos	<b>Grafomotricidad</b>	Seguir con el trazo por las líneas punteadas para completar los dibujos	
	Veo y digo	<b>Velocidad de procesamiento</b>	Observar las imágenes y decirlas lo más rápido que pueda. Invertir, cuando vea una bici-cleta tiene que decir avión, y cuando vea un avión, tiene que decir una bicicleta.	
	¿Qué vocal suena pri-mero?	<b>Conciencia fonológica:</b>	Letras “i”, “o” y “u”: Reconocer el nombre de las imágenes y el sonido con el que inician.	

Fuente: Elaboración propia

Programa de intervención de Participante 2

Se-sión	Tarea	Capacidad a desarrollar	Estrategias a utilizar	Observaciones
1	Video: “El cuento de las vocales a e i o u - La Pelota Loca”	<b>Memoria visual</b>	Se inicia la sesión viendo video: “El cuento de las vocales a e i o u - La Pelota Loca” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-Y6RKfBi20E">https://www.youtube.com/watch?v=-Y6RKfBi20E</a> Se observa dos veces. En la segunda, se realizan pausas interactivas para poder recordar e interiorizar le sonido de cada una de las vocales. Se pone énfasis en la apertura y movimiento de la boca y labios. Luego de observar el video, se realiza el siguiente juego: se gesticula una de las vocales sin pronunciar el sonido, debe reconocerla. Después, se escriben en la pizarra, recordando cuál era el grafema correspondiente.	
	Escribo la A y la E	<b>Grafomotricidad</b>	En la pizarra, se invita a que el niño escriba mediante la copia las letras “a” y “e”. Luego se pintan cada una de ellas.	
	Encuentra la “A”	<b>Visopercepción</b>	Colorear la “a” que se encuentren en el dibujo y descubrir la figura escondida. Se trabaja con la “a” minúscula escritas con diferentes tipos de letras.	
	Las imágenes con la “A”	<b>Conciencia fonológica</b>	Se le presentan diferentes imágenes que inician con la letra “a”. Se le nombran todas las imágenes, al finalizar él debe hacer lo mismo. Después, se le muestra la imagen, se le brinda el nombre y se le pide que la coloque encima de la letra “a” si es que él considera que es su sonido inicial. Todas las imágenes son de la letra “a”.	
	¿Cuál es ese sonido?	<b>Atención/ Concentración</b>	Se le muestra un video en el cual debía escuchar un sonido de un animal y adivinar cuál podía ser. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8sb2QTew-bA&amp;t=14s">https://www.youtube.com/watch?v=8sb2QTew-bA&amp;t=14s</a>	
2	Video: “El cuento de las vocales a e i o u - La Pelota Loca”	<b>Memoria visual</b>	Se inicia la sesión viendo video: “El cuento de las vocales a e i o u - La Pelota Loca” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-Y6RKfBi20E">https://www.youtube.com/watch?v=-Y6RKfBi20E</a> Se observa dos veces. En la segunda, se realizan pausas interactivas para poder recordar e interiorizar le sonido de cada una de las vocales. Se pone énfasis en la apertura y movimiento de la boca y labios. Luego de observar el video, se realiza el siguiente juego: Se gesticula una de las vocales sin pronunciar el sonido, debe reconocerla. Después, se escriben en la pizarra, recordando cuál era el grafema correspondiente.	

(continuación)

Letras de plastilina Los espirales	<b>Grafomotricidad</b>	Con plastilina se forman las vocales vistas en el video, haciendo énfasis en la unión grafema-fonema. Tomar como referencia las imágenes del video. Además, con su dedo trazar las formas de las letras por encima de la plastilina. Hacer énfasis en la letra “e” indicándole sus características y la parte espiralada. Realizar los trazos de los espirales.	
Encuentra la “E”	<b>Visopercepción</b>	Colorear la “e” que se encuentren en el dibujo y descubrir la figura escondida. Se trabaja con la “e” minúscula escritas con diferentes tipos de letras.	
Las imágenes con la “E”	<b>Conciencia fonológica</b>	Se le presentan diferentes imágenes que inician con la letra “e”. Se le nombran todas las imágenes, al finalizar él debe hacer lo mismo. Después, se le muestra la imagen, se le brinda el nombre y se le pide que la coloque encima de la letra “e” si es que él considera que es su sonido inicial. Todas las imágenes son de la letra “e”.	
Las pongo en su lugar	<b>Memoria auditiva</b>	Se mezclan las imágenes de la “a” con las de la “e”. Stefano debe de recordar cómo se llaman los elementos de observa y ubicarlos encima del sonido inicial correspondiente. Se pueden ubicar encima de la letra “a” o de la letra “e”.	
¿Cuál es ese sonido?	<b>Atención/Concentración</b>	Se le muestra un video en el cual debía escuchar un sonido de un animal y adivinar cuál podía ser. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8sb2QTew-bA&amp;t=14s">https://www.youtube.com/watch?v=8sb2QTew-bA&amp;t=14s</a>	

Fuente: Elaboración propia

Programa de intervención de Participante 3

Se-sión	Tarea	Capacidad a desarrollar	Estrategia a utilizar	Observaciones del proceso
1	Palabras asociadas	<b>Memoria de trabajo auditiva</b>	Escuchar la lista de palabras asociadas, luego relacionarlas cuando una de ellas sea pronunciada.	
	Juntamos las piezas	<b>Viso-percepción</b>	Se observan los dos primeros elementos y luego se selección la imagen que integra a ambos.	
	Completo las tazas	<b>Velocidad de procesamiento</b>	Completas las tazas dibujándoles el ASA igual que el modelo. Durante 30 segundos.	
	El sonido de la "V"	<b>Conciencia fonológica</b>	Trabajar el sonido de la "v" utilizando el libro Dislexia 1. Trabajar con la lámina "¿Suenan igual?"	
	Recorro los puntos	<b>Grafomotricidad:</b>	Seguir el patrón establecido, trazando sin tocar los puntos.	
2	Encuentro la pareja	<b>Memoria de trabajo visual:</b>	Mirar por un minuto los grupos de elementos, luego ocultarlos y aparear según se recuerde.	
	¿Qué sigue después?	<b>Organización y Planificación</b>	Observar el patrón y continuar la secuencia uniendo las imágenes según corresponda.	
	Recorro los puntos	<b>Grafomotricidad:</b>	Seguir el patrón establecido, trazando sin tocar los puntos.	
	Los puntitos de las mariquitas	<b>Concentración Visual</b>	Resolver la suma utilizando chapitas. Hacer preguntas con "Más que" y "menos que".	
	¿Qué sigue después?		Continuar la secuencia respetando el patrón establecido.	
	Figuras rotadas	<b>Viso-percepción</b>	Observar el ejemplo y rotarlo mentalmente según indica la flecha. Marcar la respuesta correcta.	

Fuente: Elaboración propia

Programa de intervención de Participante 4

Se-sión	Tarea	Capacidad a desarrollar	Estrategias a utilizar	Observaciones
1	El sonido de vocales	<b>Conciencia fonológica:</b>	- Identificar el sonido de las vocales abiertas y cerradas.	
	Identificando las vocales	<b>Percepción:</b>	- Reconocer cómo son las vocales viéndolas en la pizarra.	
	Vocales en plastilina	<b>Grafomotricidad:</b>	- Escribir las vocales con plastilina siguiendo el modelo de la pizarra.	
	Ordenando vocales	<b>Atención auditiva:</b>	- Escuchar las vocales, contarlas y ordenarlas como corresponde.	
	¿Cómo sue- nan las vocales?	<b>Memoria auditi- va:</b>	- Reconocer el sonido de las vocales y decir su nombre y categoría (fuertes o débiles).	
2	Moviendo mi boca se- gún las vocales.	<b>Conciencia fonológica:</b>	- Decir las vocales frente al espejo, tomando conciencia de la apertura de la boca.	
	¿Con qué sí- laba em- piezo?	<b>Percepción:</b>	- Identificar las sílabas iniciales de los dibujos. (ala, elefante, iglú, iglesia, oso, ojo y uña)	
	Escribiendo vocales	<b>Grafomotri- cidad</b>	- Escribir de las vocales (en mayúscula y script) según las plantillas, poniendo énfasis en los renglones.	
	Juego de charadas	<b>Atención auditi- va</b>	- Prestar atención para seguir las consignas motrices.	
	Juego de me- moria	<b>Memoria Lógica</b>	- Ejercitar la memoria lógica al tratar de recordar las fichas faltantes.	

Elaboración propia

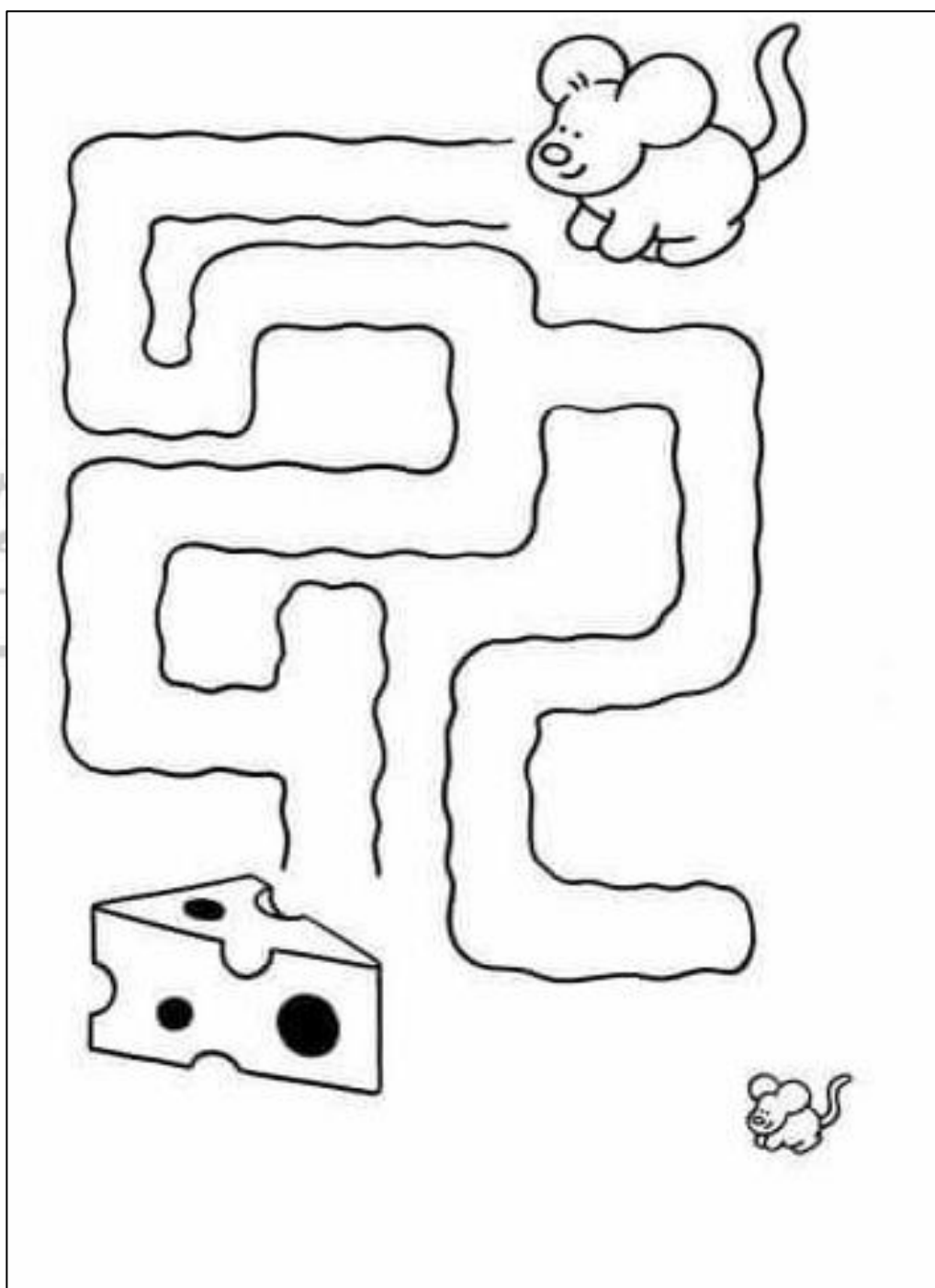
Programa de intervención de Participante 5

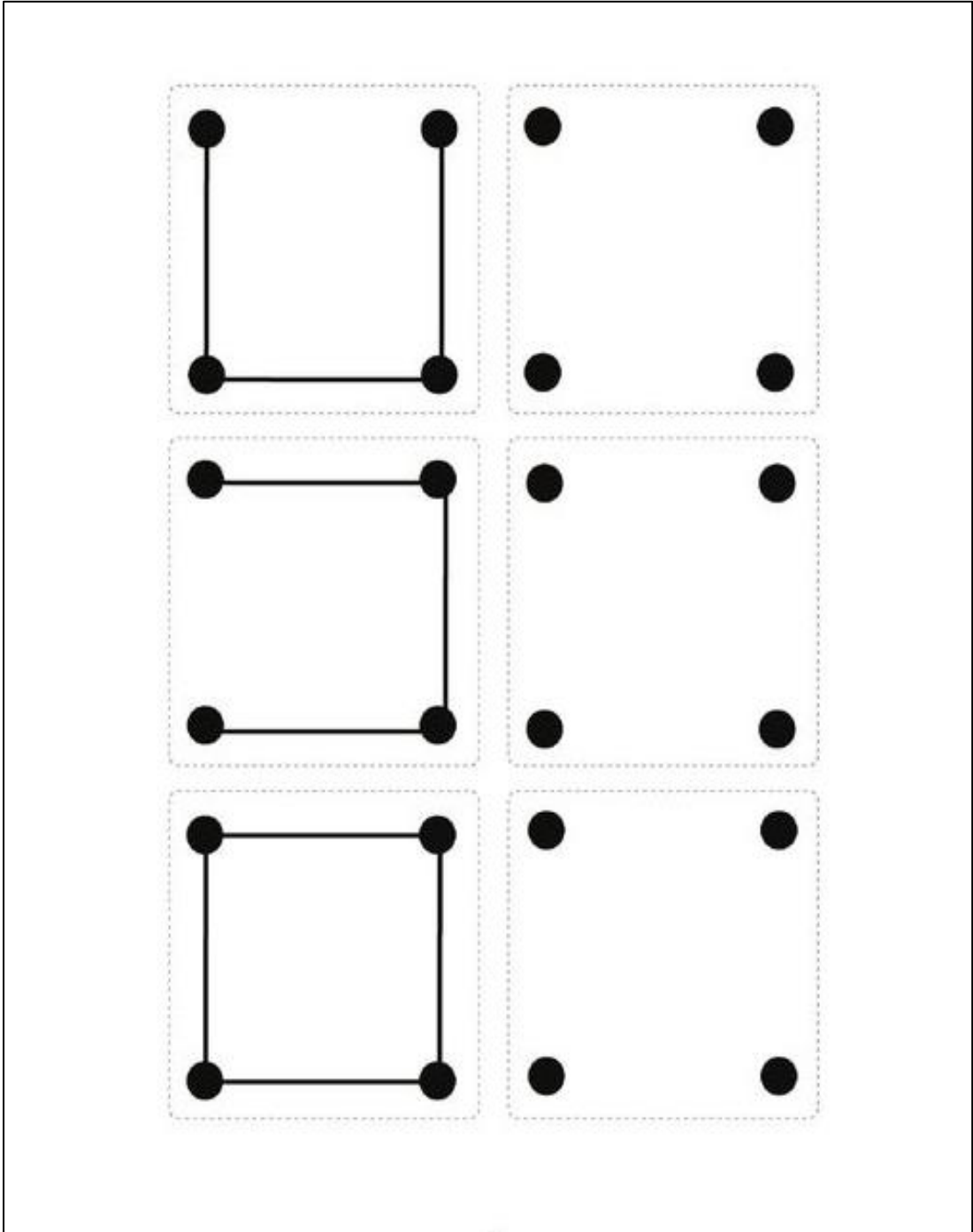
Sesión	Tarea	Capacidad a desarrollar	Estrategias a utilizar	Observaciones
1	¿Suenan igual/son iguales? “L”.	<b>Conciencia fonológica:</b>	- Reconocer el sonido de la letra “L”. Fichas aplicativas de dislexia (pg. 32 -38).	-
	Encuentra la “L”.	<b>Percepción:</b>	- Encontrar todas las letras “L” y encerrarla en un círculo.	-
	Serie de palabras	<b>Memoria auditiva:</b>	- Fichas aplicativas de ale 2 (pg. 45)- el supermercado. (cuaderno). Se le menciona una lista de 15 palabras previamente trabajada. Repetir las palabras oídas por tres rondas.	-
	El camino de las mariposas	<b>Grafomotricidad:</b>	- Seguir el trazo, según esté planteado.	-
2	¿Suenan igual/son iguales? “S”.	<b>Conciencia fonológica:</b>	- Reconocer el sonido de la letra “S”. Fichas aplicativas de dislexia (pg. 39-45).	-
	El caminito de la “S”.	<b>Percepción:</b>	- Reconocer la letra “S” y diferenciarla de las demás letras para formar un caminito.	-
	Preparando bolitas de vainilla siguiendo instrucciones.	<b>Memoria auditiva:</b>	- Se le leerá las indicaciones necesarias para preparar las bolitas de vainilla. Deberá de recordarlas y seguirlas paso a paso.	-
	Recorro los puntos	<b>Grafomotricidad:</b>	- Seguir el patrón establecido, trazando sin tocar los puntos.	-

Elaboración propia



## Apéndice 8: Fichas de trabajo- grafomotricidad



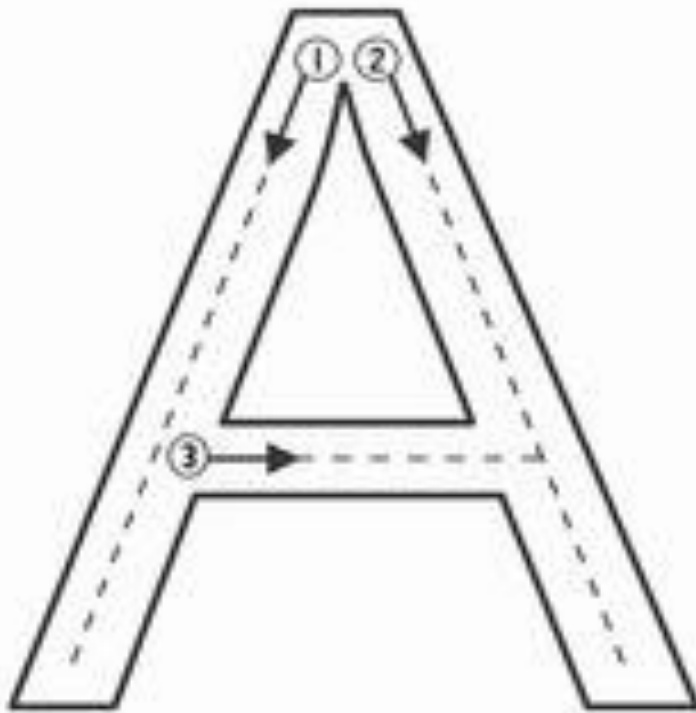


Name: \_\_\_\_\_

© Learning Fun 2010

# Aa

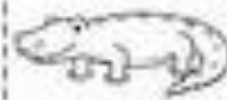
Trace the letter. Color the pictures, then cut and paste them in the squares.



Apple

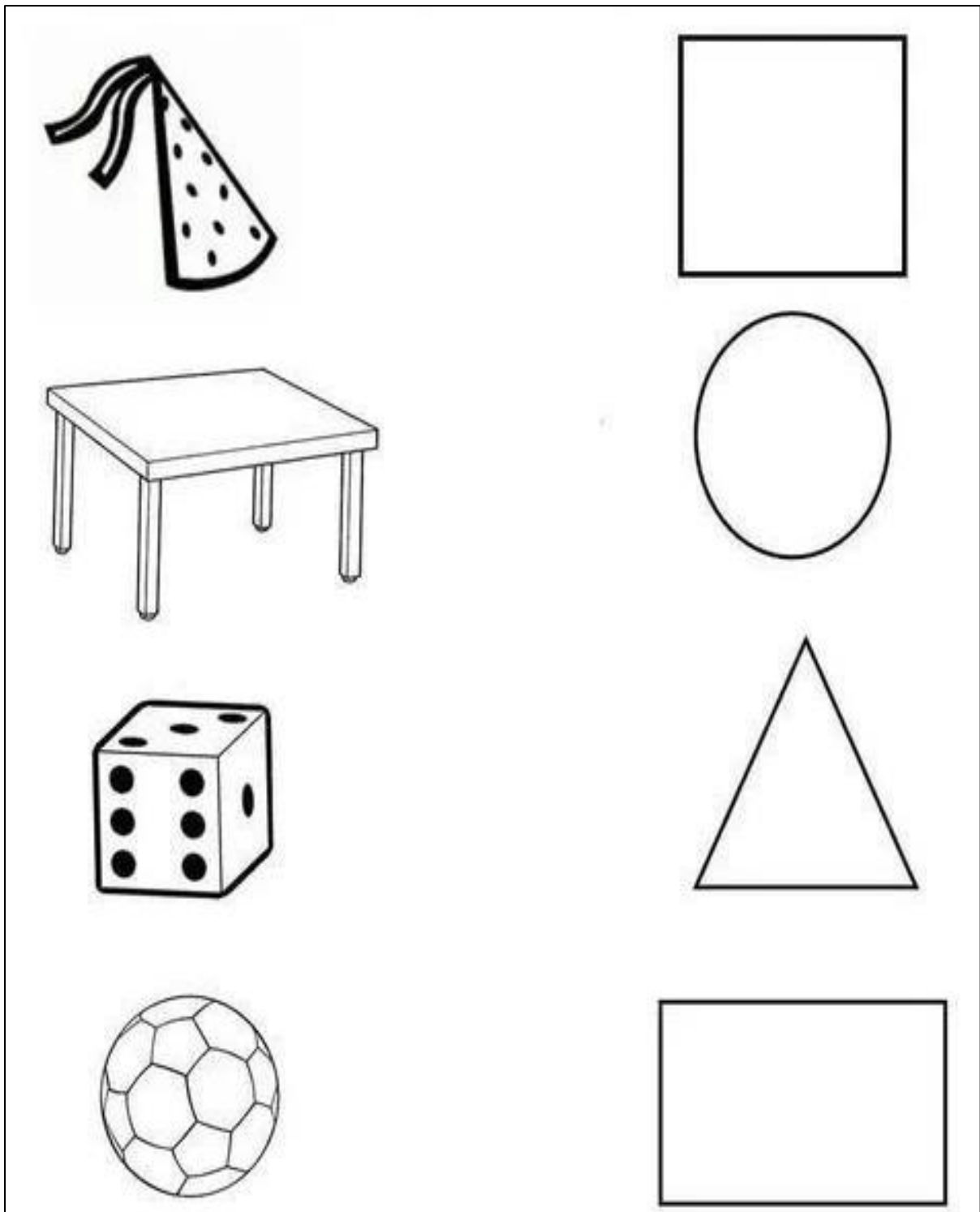


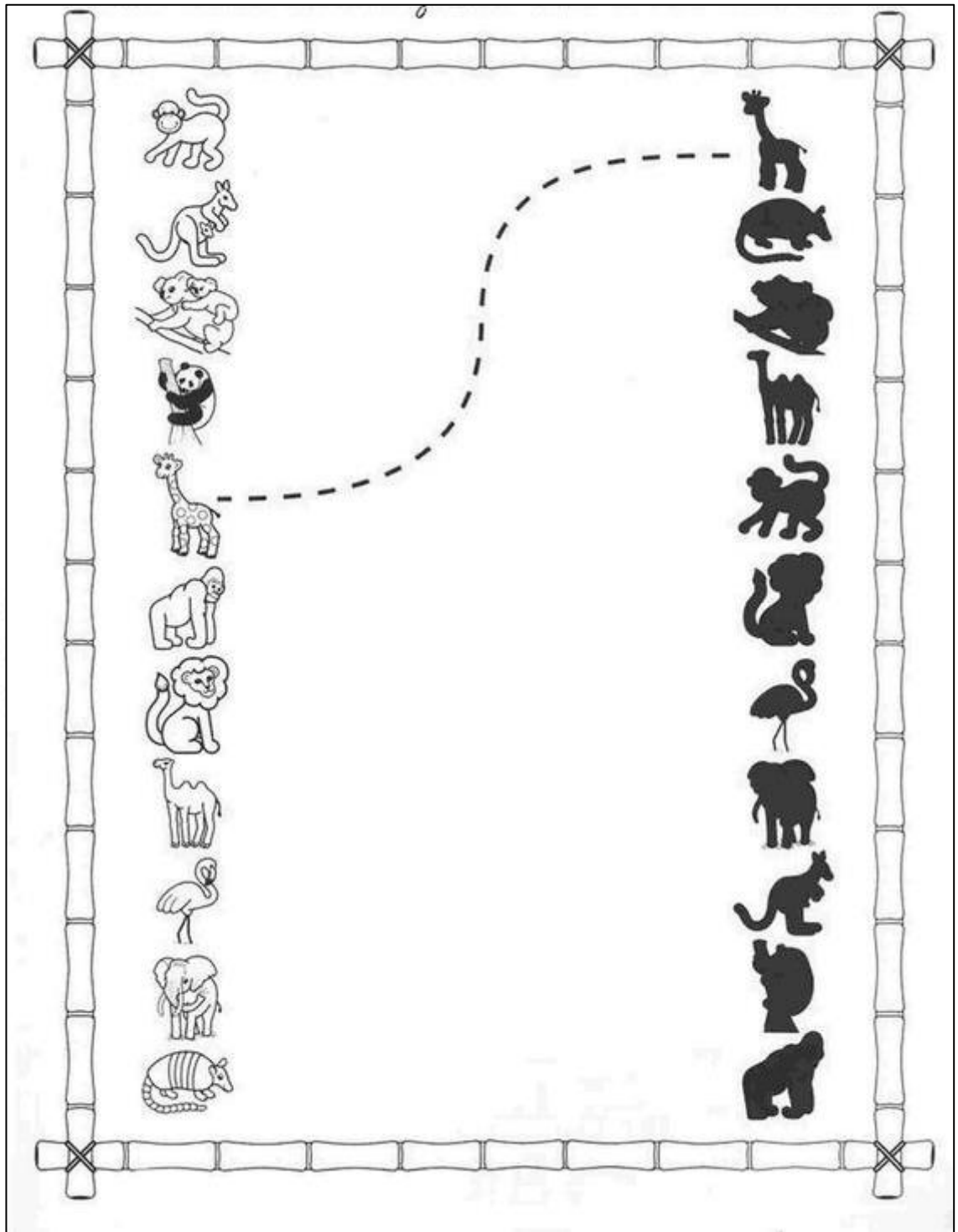
Anchor



Alligator

## Apéndice 9: Fichas de trabajo- visopercepción















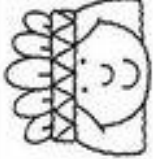



















E

Ǝ	E	E	Ǝ	E
Ǝ	E	Ǝ	E	E
E	Ǝ	E	Ǝ	Ǝ
E	E	E	E	Ǝ
Ǝ	E	E	Ǝ	E
E	Ǝ	Ǝ	E	Ǝ






# Apéndice 10: Fichas de trabajo- Conciencia Fonológica

**PALABRAS QUE COMIENZAN CON...**  
EN CADA HILERA, COLOREA LOS DIBUJOS CUYOS NOMBRES COMIENCEN CON LA VOCAL CORRESPONDIENTE.

<b>A</b>						
<b>E</b>						
<b>I</b>						
<b>O</b>						
<b>U</b>						





	<b>G</b> ○ <b>T</b> ○
	<b>R</b> ○ <b>N</b> ○
	<b>L</b> ○ <b>O</b> ○
	<b>S</b> ○ <b>P</b> ○
	<b>V</b> ○ <b>C</b> ○

## Apéndice 11: Consentimiento informado para el trabajo: directivo de institución

El propósito de esta **ficha de consentimiento** es proveer al directivo(a) del centro psicológico especializado \_\_\_\_\_, una clara explicación de la naturaleza de este trabajo, así como de su rol en ella como autoridad de la institución.

El presente estudio es conducido por Linares Capurro, Chiara Fiorella, Bachiller de la Universidad de Lima. La meta de este estudio es potenciar las habilidades pre-instrumentales de la lectoescritura, bajo la perspectiva constructivista, en niños de 5 a 8 años de un centro psicológico.

Si usted accede a autorizar la realización de este estudio, se le pedirá poder implementar sesiones de intervención en el área de Aprendizaje. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo por sesión.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este trabajo. Las respuestas dadas en el cuestionario serán codificadas usando un número de identificación. Cabe indicar que para iniciar el proceso de evaluación, el centro solicita un Consentimiento informado a los padres en donde autorizan la aplicación de pruebas, así como el uso confidencial de los resultados para fines de este trabajo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la toma de pruebas y comunicarse al correo [rchoy@ulima.edu.pe](mailto:rchoy@ulima.edu.pe). Desde ya le agradecemos su participación.

---

Yo, \_\_\_\_\_, autorizo la realización del trabajo en el centro psicológico privado xxx. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es realizar sesiones de intervención para potenciar las habilidades pre-instrumentales de la lectoescritura, bajo la perspectiva constructivista, en niños de 5 a 8 años de un centro psicológico.

Se reconoce que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este trabajo. Las respuestas dadas en el cuestionario serán codificadas usando un número de identificación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactarme al correo [20130708@ulima.edu.pe](mailto:20130708@ulima.edu.pe).

---

Nombre y Firma de Directivo(a)

---

Fecha

## Apéndice 12: Consentimiento informado para intervención psicológica: padres

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre o apoderado del menor \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el proceso de intervención que será realizada por la Bachiller CHIARA FIORELLA LINARES CAPURRO con código 20130708 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima. La evaluación se realizará como parte del TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL y tiene como finalidad potenciar las habilidades pre instrumentales de los niños de 5 a 8 años de Lima Metropolitana. El bachiller se encuentra bajo la supervisión del profesor Luis Esaine.

Me han informado que las condiciones del proceso de evaluación son las siguientes:

- Se considerarán, de acuerdo a las necesidades del caso, 25 sesiones de intervención con el menor.
- El proceso de evaluación no perjudicará la integridad del evaluado(a).
- El bachiller responsable del proceso de implementación se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de finalizado el mismo.
- Los resultados de la evaluación serán discutidos en las clases correspondientes con fines de aprendizaje, manteniendo siempre el anonimato del evaluado(a).
- El padre, madre o apoderado, al autorizar la participación del menor, se compromete a que el evaluado culmine el proceso de intervención, dada su importancia para la formación profesional del bachiller a cargo. Sin embargo, el padre, madre o apoderado del evaluado(a) podrán solicitar que el menor no continúe con el proceso, previa comunicación con el alumno(a), para que éste no se perjudique.
- El bachiller responsable del proceso de evaluación podrá a dar información oral al padre y/o madre del evaluado(a), una vez terminado el proceso de evaluación, siempre y cuando cuenta con la autorización y asesoría del profesor del curso.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el padre, madre o apoderado puede contactarse con el profesor(a) \_\_\_\_\_ al correo electrónico xxxxxxxx@ulima.edu.pe.

Lima, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2020

\_\_\_\_\_  
Firma del padre, madre o apoderado

\_\_\_\_\_  
Firma del bachiller responsable de la evaluación

## Apéndice 13: Datos obtenidos por participantes través de la Lista Cotejo

Sub área	Componente	Participantes	P1		P2		P3		P4		P5		
		Prueba de entrada y salida / Capacidades	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	
VISOPERCEPCIÓN	Posición en el espacio	Relaciona imágenes idénticas conocidas.	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
		Iguala imágenes a pesar de que estén rotadas en el espacio.	P	L	P	P	P	L	I	L	L	L	
		Relaciona dos imágenes abstractas.	L	L	P	P	I	P	P	L	P	L	
		Relaciona grafemas idénticos.	P	P	P	L	L	L	L	L	L	P	L
		Identifica el grafema del ejemplo a pesar de que se presente rotado.	P	P	I	P	P	L	I	P	I	P	
	Figura-fondo	Encuentra imágenes grandes escondidas.	L	L	P	L	L	L	L	L	L	L	
		Encuentra imágenes medianas escondidas.	L	L	P	P	L	L	P	L	P	L	
		Encuentra imágenes pequeñas escondidas.	P	P	I	I	P	L	I	P	I	P	
		Relaciona una imagen con su contorno.	P	L	P	P	P	P	P	L	P	L	
	Cierre visual	Asocia imágenes conocidas e incompletas para formar un conjunto	P	L	L	L	L	L	L	L	P	L	
		Ubica la pieza faltante en donde corresponde.	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
		Completa un rompecabezas de 30 fichas.	P	P	P	P	L	L	P	L	P	P	
		Asocia imágenes abstractas para formar un conjunto.	I	P	I	I	I	P	I	P	I	L	
		Ubica una imagen abstracta dentro de un patrón.	I	I	I	I	I	P	P	P	I	P	
	Constancia de forma	Relacionar imágenes con figuras geométricas con imágenes semejantes	L	L	P	L	L	L	L	L	L	L	
		Evidencia diferencias entre imágenes parecidas.	P	P	P	P	P	L	P	L	P	L	
	Rastreo visual	Lectura de imágenes de izquierda a derecha	P	L	P	P	P	L	P	L	P	L	
		Realiza el rastreo visual de imágenes pequeñas de izquierda a derecha.	P	P	P	P	P	L	I	L	I	L	
		Realiza el rastreo visual de símbolos pequeños de izquierda a derecha.	I	I	I	I	I	P	I	P	I	L	
	CONCIENCIA FONOLÓGICA	Conciencia léxica	Ímita una secuencia de sonidos	L	L	I	P	L	L	L	L	L	L
Diferencia oralmente forma y significado de las palabras			L	L	P	P	L	L	L	L	L	L	
Identifica pares de palabras			L	L	L	L	L	L	P	L	P	L	
Discrimina palabras corta y largas			P	L	P	L	P	L	P	P	L	L	
Diferencia frases cortas (2 palabras) de las largas (4 palabras)			P	L	P	P	P	L	P	L	I	L	
Diferencia frases cortas (2 palabras) de las largas (3 palabras)			I	P	I	I	P	L	P	P	I	L	
Segmenta frase de dos palabras con palmadas.			I	I	I	I	P	P	I	P	I	P	
Segmenta frase de tres palabras con palmadas.			I	I	I	I	I	P	I	P	I	P	
Segmenta frase de 4 a más palabras con palmadas.		I	I	I	I	I	P	I	I	I	P		
conciencia silábica e intrasilábica		Reconoce rimas finales	L	L	P	L	L	L	L	L	P	L	
	Segmentación palabras en sílabas con palmadas	L	L	L	L	P	L	P	L	L	L		
	Representa gráficamente la estructura silábica de las palabras	P	P	P	P	P	L	P	P	P	L		
	Asocia una estructura silábica a una imagen	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L		
	Corrige las estructura silábicas según corresponda	I	I	I	I	P	P	P	P	P	P		
	Identifica la estructura silábica de un ejemplo propuesto por el niño si mismo	P	L	I	I	L	L	L	L	I	L		
	Adición de sílabas finales	I	I	I	P	P	L	I	L	I	L		
	Omisión de sílabas finales	P	P	L	L	P	P	I	P	I	P		
	Adición de sílabas iniciales	I	I	I	I	I	L	I	L	I	L		
	Omisión de sílabas iniciales	P	P	I	I	I	P	I	P	I	L		
Reconoce la sílaba media	I	I	I	I	I	P	I	P	I	P			
Reconoce la sílaba en cualquier posición	I	I	I	I	I	L	I	P	I	P			
Omite sílaba media	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P			

(continuación)

CONCIENCIA FONOLÓGICA	Conciencia fonémica	Pronuncia fonemas aislados utilizando onomatopeyas	L	L	P	L	L	L	L	L	P	P
		Reconoce los fonemas /a/ /e/ /i/ /o/ /u/	L	L	P	L	P	L	P	L	I	L
		Reconoce el sonido inicial de vocales	L	L	I	P	P	L	P	L	P	L
		Reconoce sonido final de vocales	P	L	P	P	P	L	P	L	P	L
		Reconoce el sonido de la vocal en cualquier posición de la palabra	P	P	I	I	P	L	P	L	P	L
		Reconoce el fonema final de consonantes	I	I	I	I	P	L	I	P	P	L
		Reconoce el fonema inicial de consonantes	I	I	I	P	L	L	I	P	P	P
	Identificación de palabras con determinada estructura silábica	Relaciona grafema- fonema de la /a/ /e/ /i/ /o/ /u/	I	I	I	P	L	L	L	L	P	L
		Consonante-vocal-consonante (CVC)	I	I	I	I	P	L	I	L	I	L
		Vocal-consonante-vocal (VCV)	I	I	I	I	I	L	I	P	I	L
		Consonante-consonante-vocal (CCV)	I	I	I	I	I	P	I	I	I	L
		Vocal-consonante-(VC)	I	I	I	I	P	L	I	P	I	L
		Consonante-vocal (CV)	I	I	I	P	L	L	I	L	I	L
		Selecciona palabras que responden a la misma estructura vocálica que la expuesta en el modelo.	I	I	I	I	P	L	I	P	I	P
GRAFOMOTRICIDAD	La presión	Discriminación cuantitativa de los elementos de la palabra.	I	I	I	I	I	P	P	P	I	P
		Reconocimiento de palabras de una, dos y tres sílabas.	I	I	I	I	P	L	P	L	I	P
	La presión	El dedo pulgar y el índice se apoyan en el medio en forma de pinza	P	P	I	P	L	L	P	P	P	P
		La fuerza empleada permite la ejecución de trazos evitando la fatiga.	P	P	L	L	L	L	P	P	I	L
	La posición del papel	Ligeramente inclinado	P	P	P	L	L	L	P	L	L	L
		Postura	Columna recta, una mano coge el lápiz y la otra sobre el papel.	P	P	P	P	L	L	P	L	P
	Motricidad fina	Segmentación del brazo	P	P	L	L	L	L	L	L	L	L
		Embolillado	Rasgado	L	L	L	L	L	L	L	L	L
	Recorte con tijera		P	L	P	P	L	L	L	L	P	L
	Coordinación mano ojo		Realiza líneas rectas cortas y verticales dentro de los límite visuales	P	P	P	L	L	L	L	L	P
		Realiza líneas rectas largas y verticales dentro de los límite visuales	P	P	P	P	L	L	L	L	P	L
		Realiza líneas rectas cortas y horizontales dentro de los límite visuales	P	L	P	L	L	L	L	L	P	L
		Realiza líneas rectas largas y horizontales dentro de los límite visuales	P	L	P	P	L	L	L	L	P	L
		Realiza líneas rectas cortas y diagonales dentro de los límite visuales	I	P	I	P	L	L	L	L	P	L
Realiza líneas rectas largas y diagonales dentro de los límite visuales		I	I	I	P	L	L	L	L	P	L	
Realiza líneas curvas dentro de los límites visuales		I	P	P	P	L	L	L	L	P	L	
Repasa sobre las líneas punteadas		P	P	P	L	P	L	P	L	P	P	
Escritura de vocales		I	I	I	P	P	L	P	L	P	L	
Escritura de consonantes		I	I	I	I	P	P	I	L	I	L	
Escritura de su nombre	I	I	I	I	L	L	L	L	L	L		
Copia	Colorea en los espacios designados copiando una imagen	P	P	P	L	L	L	P	P	P	L	
	Ímita líneas simples respetando sus características y posición en el espacio.	P	P	P	P	P	P	L	L	P	P	
	Ímita figuras geométricas respetando sus características y posición en el espacio.	I	I	I	P	P	P	L	L	P	L	
	Ímita figuras abstractas respetando sus características y posición en el espacio.	I	I	I	I	I	P	P	L	I	P	
	Completa figuras	I	I	I	I	P	P	P	P	I	P	
Relaciones espaciales	Una cuatro puntos con líneas verticales y horizontales	L	L	P	L	L	L	L	L	L	L	
	Una cinco puntos a más con líneas verticales, horizontales y diagonales.	I	P	P	P	P	L	P	L	P	L	
	Una cinco puntos a más con líneas verticales, horizontales y diagonales en un patrón de más de 10 puntos.	I	I	I	I	P	P	I	L	I	P	
Velocidad visomotora	Realiza trazos con rapidez de derecha a izquierda sin salirse de los límites visuales	I	I	I	I	P	L	L	L	I	P	

Elaboración propia

## Apéndice 14: Nivel de funcionamiento según Componente

Sub área	Componente	Nivel	P1		P2		P3		P4		P5		
			ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	
VISOPERCEPCIÓN	POSICION EN EL ESPACIO	L	40%	60%	20%	40%	40%	80%	40%	80%	40%	80%	
		P	60%	40%	60%	60%	40%	20%	20%	20%	40%	20%	
		I			20%		20%		20%		20%	0%	
	FIGURA FONDO	L	50%	75%		25%	50%	75%	25%	75%	50%	75%	
		P	50%	25%	75%	50%	50%	25%	50%	25%	25%	25%	
		I			25%	25%			25%		25%		
	CIERRE VISUAL	L	20%	40%	40%	40%	60%	60%	40%	60%	20%	60%	
		P	40%	40%	20%	20%	40%	40%	40%	40%	40%	40%	
		I	40%	20%	40%	40%	40%		20%		40%		
	CONSTANCIA DE FORMA	L	50%	50%	40%	40%	50%	100%	50%	100%	50%	100%	
		P	50%	50%	20%	20%	50%		50%		50%		
		I			40%	40%					0%		
	RASTREO VISUAL	L		33%	67%	67%		75%		75%		100%	
		P	67%	33%			75%	25%	25%	25%	33%		
		I	33%	33%	33%	33%	25%		75%		67%		
	CONCIENCIA FONOLÓGICA	CONCIENCIA LEXICA	L	33%	56%	11%	33%	33%	67%	22%	44%	33%	67%
			P	22%	11%	33%	11%	44%	33%	44%	44%	56%	33%
			I	44%	33%	56%	44%	22%	33%	11%	23%		
CONCIENCIA SILÁBICA E INTRASILÁBICA		L	15%	31%	15%	31%	8%	62%	15%	46%	8%	62%	
		P	38%	23%	23%	15%	46%	31%	31%	46%	31%	38%	
		I	46%	46%	62%	54%	38%	8%	54%	8%	63%		
CONCIENCIA FONÉMICA		L	38%	50%		25%	38%	50%	25%	75%	0%	75%	
		P	25%	13%	38%	50%	63%	50%	50%	25%	88%	25%	
		I	38%	38%	63%	25%			25%		12%		
IDENTIFICACION DE PALABRA CON ESTRUCTURA SILABICA		L					13%	75%		38%		63%	
		P				13%	50%	25%	25%	50%		38%	
		I	100%	100%	100%	87%	38%		75%	13%	100%		
GRAFOMOTRICIDAD		LA PRENSIÓN	L				100%	100%					
			P	100%	100%		100%		100%	100%	100%	100%	
			I			100%							
	LA PRESIÓN	L			100%	100%	100%	100%				100%	
		P	100%	100%					100%	100%			
		I									100%		
	LA POSICION DEL PAPEL	L				100%	100%	100%		100%			
		P	100%	100%	100%				100%		100%	100%	
		I											
	POSTURA	L			50%	50%	100%	100%	50%	100%		100%	
		P	100%	100%	50%	50%			50%				
		I									100%		
	MOTRICIDAD FINA	L	67%	100%	67%	67%	100%	100%	100%	100%	50%	100%	
		P	33%		33%	33%					50%		
		I											
	COORDINACION MANO OJO	L	45%	18%		27%	73%	91%	73%	100%	9%	91%	
		P		45%	55%	55%	27%	9%	18%		82%	9%	
		I	55%	36%	45%	18%			9%		9%		
	COPIA	L				20%	20%	20%	40%	60%		40%	
		P	40%	40%	40%	40%	60%	80%	60%	40%	60%	60%	
		I	60%	60%	60%	40%	20%				40%		
RELACIONES ESPACIALES	L	33%	33%	33%	33%	33%	67%	33%	100%	33%	67%		
	P		33%	67%	33%	67%	33%	33%		33%	33%		
	I	67%	33%		33%			33%		33%			
VELOCIDAD VISOMOTORA	L						100%		100%				
	P										100%		
	I	100%	100%	100%	100%						100%		

Elaboración propia

## Apéndice 15: Nivel de funcionamiento según Sub-área de la lectoescritura

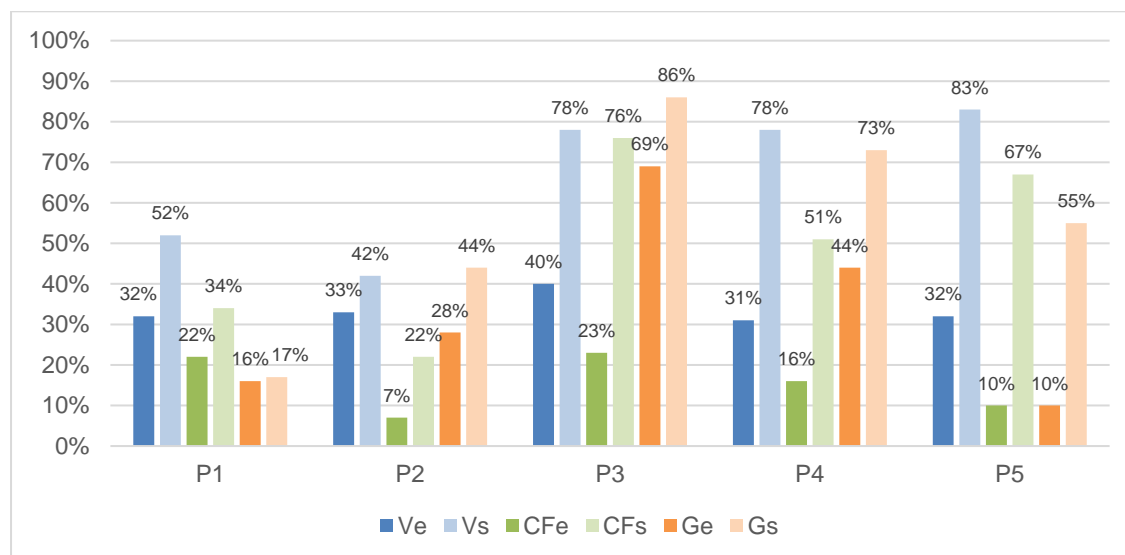
Sub área	Nivel	P1		P2		P3		P4		P5	
		ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA
Visopercepción	Logro	32%	52%	33%	42%	40%	78%	31%	78%	32%	83%
	proceso	53%	38%	35%	30%	43%	22%	37%	22%	38%	17%
	inicio	15%	11%	32%	28%	17%	0%	28%	0%	30%	0%
Conciencia fonológica	Logro	22%	34%	7%	22%	23%	63%	16%	51%	10%	67%
	proceso	21%	12%	24%	22%	51%	22%	38%	41%	44%	33%
	inicio	57%	54%	70%	53%	25%	2%	47%	8%	49%	0%
Grafmotricidad	Logro	16%	17%	28%	44%	69%	86%	44%	73%	10%	55%
	proceso	52%	57%	38%	34%	28%	13%	51%	26%	47%	44%
	inicio	31%	25%	34%	21%	2%	0%	5%	0%	42%	0%

Elaboración propia

## Apéndice 16: Resultados cuantitativos

Figura 5.1

Resultados generales comparativos de la evaluación de entrada y de salida, en base a los datos de la Lista Cotejo

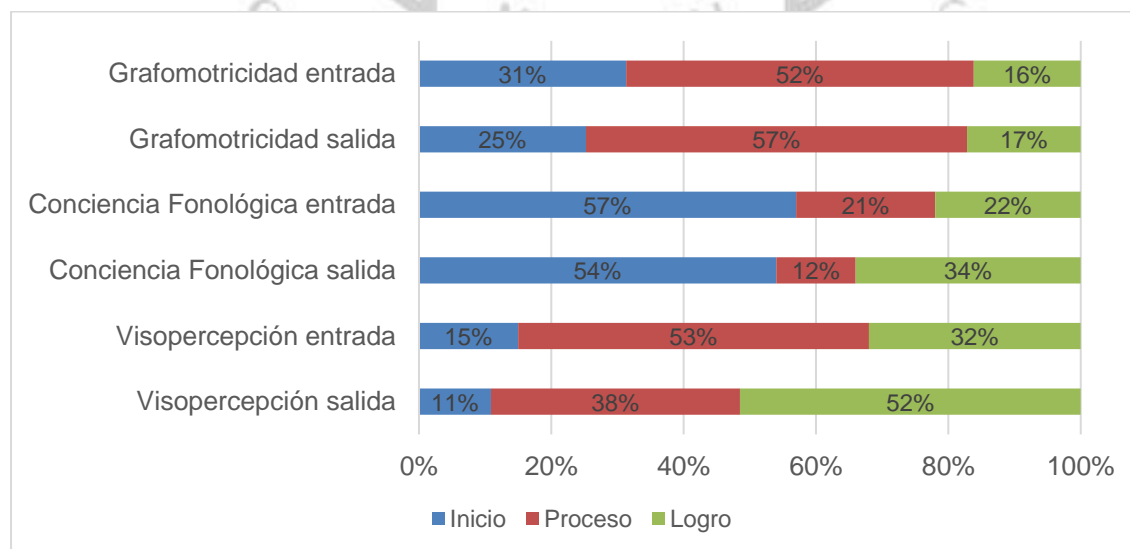


\*Nota: La abreviación vista en el gráfico corresponde a lo siguiente: Visopercepción entrada (Ve), Visopercepción salida (Vs), Conciencia Fonológica entrada (CFe), Conciencia fonológica salida (CFs), Grafomotricidad entrada (Ge) y Grafomotricidad salida (Gs).

Elaboración propia

Figura 5.2

Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y salida de Participante 1

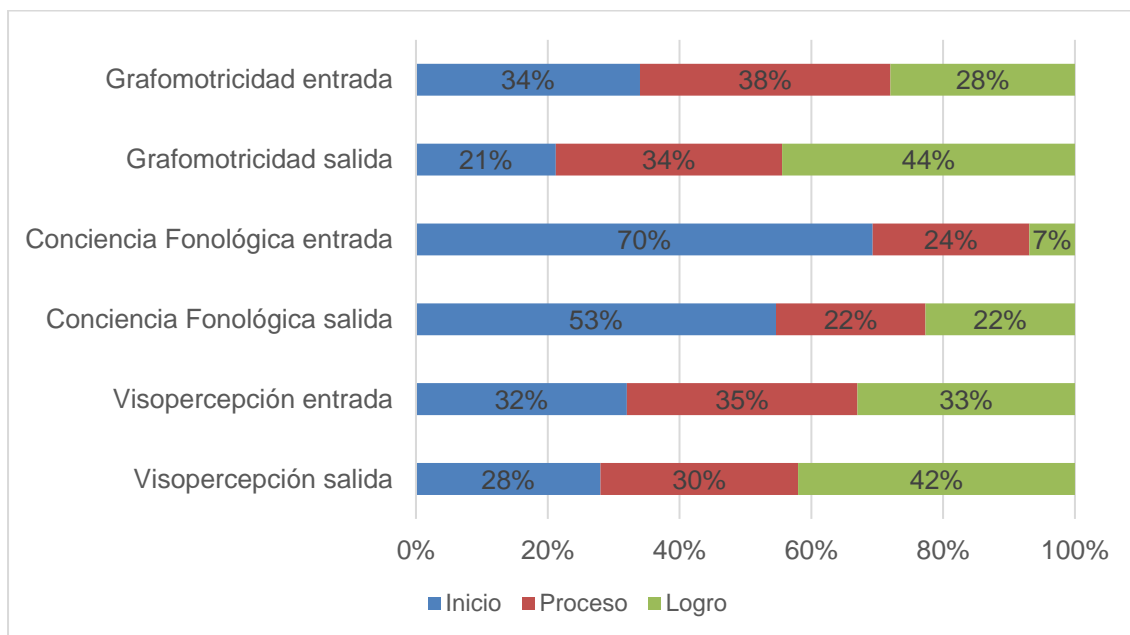


Elaboración propia



Figura 5.3

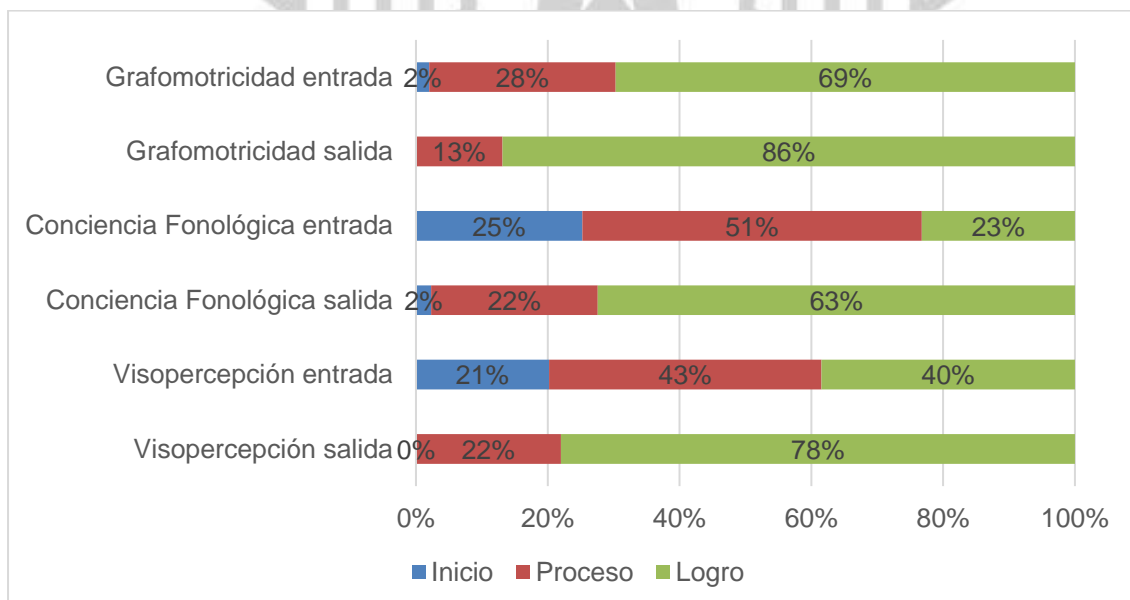
Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y salida de Participante 2



Elaboración propia

Figura 5.4

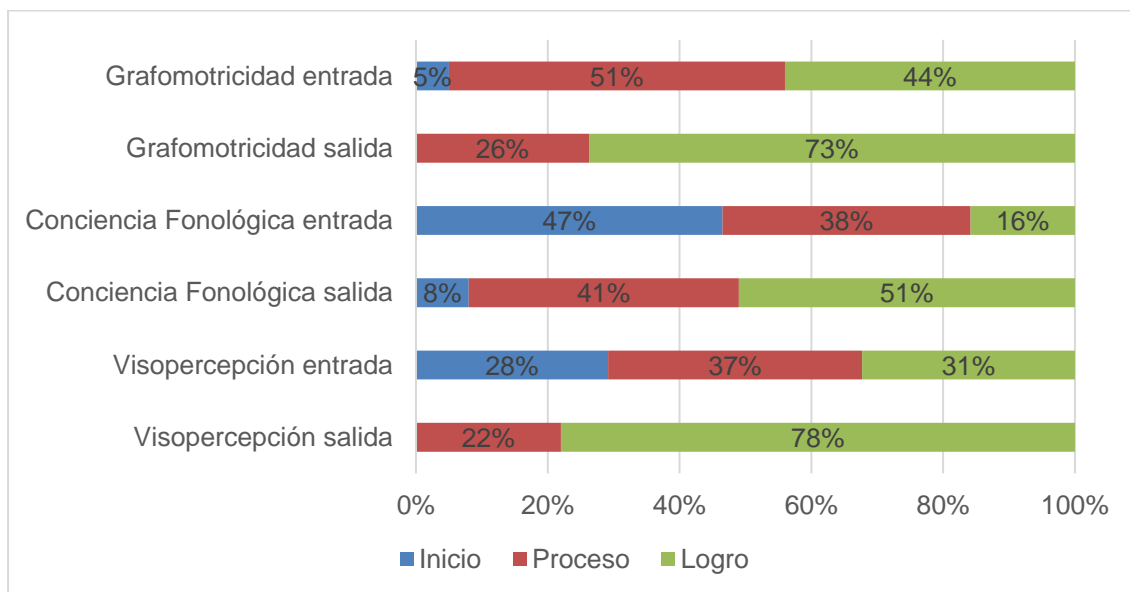
Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y salida de Participante 3



Elaboración propia

Figura 5.5

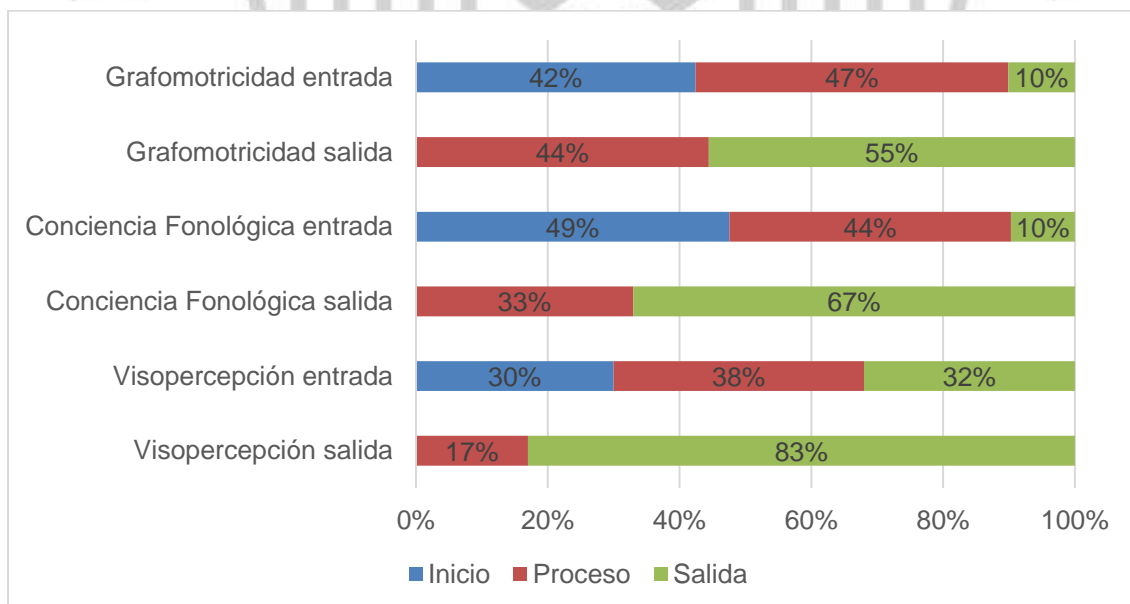
Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y salida de Participante 4



Elaboración propia

Figura 5.6

Resultados comparativos entre la evaluación de entrada y salida de Participante 5



Elaboración propia