



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACION

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**“DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL Y EL
APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA EN NIÑOS DE 5
AÑOS, I.E.P. MARIO VARGAS LLOSA, UGEL 04 DEL DISTRITO
DE COMAS, 2017”**

**TESIS PARA OPTAR EL TITULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
PROFESIONAL EN PSICOPEDAGOGÍA Y PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE**

**AUTOR:
LIC. CARMEN ARTEAGA ROJAS**

**ASESOR:
DR. CESAR MATOS HUAMÁN**

JURADO

- **DR. ELBER NORBERTO MEJIA SALINAS**
- **DRA. DELIA ANTONIA SARAVIA PACHAS**
- **MG. OLIMPIA LOPEZ MUNGUIA**

Lima – Perú

2018

Dedicatoria

Todo el esfuerzo y dedicación en esta investigación va dedicada en primer lugar a mi hija María Fernanda, por ser la razón de mi vida y mi inspiración diaria para lograr cada meta; a mi esposo Fernando, por todo su amor y paciencia y a mis padres que son los pilares fundamentales quienes han velado por mi bienestar y educación.

Agradecimientos

Agradezco a los docentes de la segunda especialidad de Psicopedagogía de la Universidad Federico Villarreal que me transmitieron sus conocimientos tan valiosos.

Agradezco a los directivos, profesoras, niños y niñas de la institución educativa particular “Mario Vargas Llosa” que me facilitaron la realización de esta investigación.

INDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

I. INTRODUCCION

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. Descripción y Formulación del Problema	14
1.1.1 Diagnóstica	14
1.1.2 Pronostica	14
1.1.3 Control	14
1.1.4 Formulación del problema	15
1.2. Antecedentes de la investigación	16
1.3. Objetivos de la Investigación	23
1.3.1. Objetivo General	23
1.3.2. Objetivos Específicos	23
1.4. Justificación e Importancia	23
1.5. Hipótesis	25
1.5.1 Hipótesis general	25
1.5.2 Hipótesis específicas	25
II. MARCO TEÓRICO.	27
2.1. Bases Teóricas	27
2.1.1 Percepción visual	27
2.1.2. Desarrollo de la percepción visual	28
2.1.3. Dificultades de la percepción visual	31
2.1.4. Estimulación de la percepción visual	33
2.1.5 Componentes de la percepción visual	35
2.2. Aprendizaje de la lectoescritura	41
2.2.1. El Aprendizaje	41

2.2.2	Lectoescritura	42
2.2.3	Pre-requisitos para la adquisición de la lectura y la escritura	43
2.2.4.	Etapas en la adquisición de la lectoescritura	44
2.2.5	Factores que intervienen en la madurez escolar para el aprendizaje de la lectoescritura	45
2.2.6	Leer	48
2.2.7	Escritura	50
2.2.8	Inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura	51
2.2.9	Madurez Lectora	52
2.2.10	Importancia de aprender a leer y escribir	54
2.2.11	La percepción visual y el aprendizaje de la lecto-escritura	56
2.3.	Definición de Términos Básicos	57
iii.	METODO	59
3.1.	Tipo de Investigación y nivel de investigación	59
3.1.1	Tipo	59
3.1.2	Diseño de la investigación	59
3,2	Ámbito Temporal y Espacial	60
3.3	Operacionalización de variables	61
3.4.	Población y Muestra	67
3.4.1.	Población	67
3.4.2	Muestra	67
3.5.	Instrumentos de recolección de datos	67
3.5.1.	Test de Marianne Frostig	67
3.5.2	Test de Badicbale para el aprendizaje de la lectoescritura	73
3.6	Procedimientos	79
3.7	Análisis de datos	79
3.5.3	Validez y Confiabilidad de los instrumentos	81
3.8.1	Validez	81
3.8.2	Confiabilidad	81

IV. RESULTADOS	82
4.1 Presentación de los resultados	82
4.1.1 Análisis de datos	82
4.2 Prueba de hipótesis	86
V. DISCUSION DE RESULTADOS	99
VI. CONCLUSIONES	103
VII. RECOMENDACIONES	105
VIII. REFERENCIAS	107
IX. ANEXOS	
- ANEXO N°1: Fichas de validación por juicios de expertos	
- ANEXO N°2: Confiabilidad de los instrumentos	
- ANEXO N°3: Base de datos	
- ANEXO N°4: Pruebas de bondad de ajuste a la Normal	
- ANEXO N°5: Matriz de consistencia y operacionalización de las variables.	

INDICE DE TABLA

Tabla N°3	Distribución de la muestra de los alumnos de 5 años de Educación Inicial de la I.E.P “Mario Vargas LLosa”	58
Tabla N°6	Rangos de valores para interpretar el valor del índice de correlación Rho de Spearman	71
Tabla N°7	Frecuencias de la variable percepción visual.	72
Tabla N°8	Frecuencias de la dimensión coordinación visomotora	72
Tabla N°9	Frecuencias de la dimensión discriminación de figuras	73
Tabla N°10.	Frecuencias de la dimensión Constancia de forma	73
Tabla N°11	Frecuencias de la dimensión Posición en el espacio	74
Tabla N°12	Frecuencias de la dimensión Relaciones espaciales	74
Tabla N°13	Frecuencias de la variable aprendizaje de la lecto-escritura	74
Tabla N°14	Resultados de la correlación de Spearman entre las variables: aprendizaje de la lectoescritura y Percepción visual	75
Tabla N°15.	Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de percepción visual.	76
Tabla 16	Resultados de la correlación de Spearman entre: el aprendizaje de la lectoescritura y Coordinación visomotora	77
Tabla 17	Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los	

Niveles de la coordinación visomotora	78
Tabla N°18. Resultados de la correlación de Spearman entre: el aprendizaje de la lectoescritura y discriminación de figuras	79
Tabla N°19 Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de discriminación de figuras.	80
Tabla N°20. Resultados de la correlación de Spearman entre el aprendizaje de la lectoescritura y constancia de forma	81
Tabla N° 21. Niveles para el aprendizaje de la lectura según los niveles de constancia de forma.	82
Tabla N°22. Resultados de la correlación de Spearman entre el Aprendizaje de la lectoescritura y posición en el espacio.	83
Tabla 23. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de posición en el espacio.	84
Tabla N° 24 Resultados de la correlación de Spearman entre el aprendizaje de la lectoescritura y relaciones espaciales.	85
Tabla N°25 Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de relaciones espaciales	86

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de percepción visual	76
Figura N°2. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de coordinación visomotora	78
Figura N°3. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de discriminación de figuras	80
Figura N°4. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de constancia de forma.	82
Figura 5. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de posición en el espacio.	84
Figura N°6. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de relaciones espaciales	86

Resumen

La presente investigación es de tipo descriptiva- correlacional, pretende demostrar la relación existe entre la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura. La muestra estuvo conformada por 25 niños 12 niños y 13 niñas de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa Privada “Mario Vargas Llosa” en el distrito de Comas.

La percepción Visual fue medida con el Test de Frostig y el aprendizaje de la lectoescritura con la Bateria Diagnostica de la Competencia Básica para el Aprendizaje de la Lectoescritura. Para relacionar los puntajes de la percepción visual y aprendizaje para la lectoescritura se utilizó la prueba estadística correlacional de Spearman.

Al procesar los resultados se encontró que el 76% de la población evaluada poseen un nivel adecuado en percepción visual mientras que en el aprendizaje de la lectoescritura el 40% de los niños se sitúa por encima de los puntajes esperados con mayor rendimiento en la percepción visual.

Al realizar los análisis, se encontró una relación significativa moderada entre la percepción visual y aprendizaje de la lectoescritura ya que esta, la percepción visual, juega un papel importante; puesto que a través de las percepciones formamos conceptos y la lectoescritura trabaja constantemente con conceptos. La percepción visual es un proceso necesario y que debe ser adecuado antes de comenzar el aprendizaje de la lectoescritura. Mediante la percepción visual es posible procesar y memorizar tanto letras como palabras escritas.

Palabras Claves: Percepción Visual, Lectoescritura, Aprendizaje

Abstract

This research is correlational type descriptively, as it tries to show what is the relationship between visual perception and learning of literacy. The sample consisted of 25 children, 12 boys and 13 girls of five years from the initial level of Private School "Mario Vargas Llosa" in the district of Comas.

Visual perception was measured with test Frostig and literacy learning with diagnostic battery Basic Competency Learning Literacy. The test statistic Spearman correlation was used to relate the scores of visual perception and learning for literacy.

When processing the results found that 76% of the children possess an adequate level evaluated in visual perception while learning to read and write 40% of children is above the expected higher performance scores in visual perception.

In conducting the analysis, a significant moderate relationship between visual perception and learning of literacy as this, visual perception was found, plays an important role; since through the perceptions we formed and literacy concepts constantly working with concepts. Visual perception is a necessary process which must be adequate before learning of literacy. The visual perception is possible to process and store both letters and written words.

Keywords: Visual Perception, Literacy, Learning

I. Introducción

El problema planteado se basa en la necesidad de conocer cómo las funciones perceptivas visuales son necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños que se encuentran en edad preescolar específicamente en la Institución Educativa Privada “Mario Vargas Llosa” en la cual el niño presenta dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura.

Se ha observado que dicho problema se debe a una serie de factores que pueden ser emocionales, ambientales, psico-fisiológicos e intelectuales. En su mayoría las dificultades están relacionadas con los factores ambientales debido a que provienen de hogares de bajos recursos económicos donde no han recibido los estímulos necesarios para que logran la conceptualización importante para el aprendizaje de la lectoescritura. En esta institución se les estimula para que desarrollen habilidades y destrezas necesarias para adaptarse al nivel de exigencia que se requiere al ingresar al nivel primario.

Dentro de la institución ya mencionada se observó que dichos niños no poseen una adecuada estimulación de la percepción visual, que al juicio de la investigadora es importante para que se dé el aprendizaje de la lectoescritura. No cuentan con una programación o guía que les oriente a realizar actividades que les refuerce conocimientos básicos para un óptimo aprendizaje, la institución hace una gran labor pero ésta no es suficiente ya que no poseen los recursos económicos para capacitar adecuadamente a las profesoras, que son las encargadas de desarrollar las capacidades y habilidades que son primordiales en el aprendizaje del niño.

El problema específicamente consiste en conocer la importancia de estimular las funciones superiores entre ellas las perceptivo visuales que se definen como las habilidades que tenemos las personas de organizar, procesar e interpretar los estímulos visuales que recibimos del entorno y a su vez relacionarlas con aquellas experiencias que hemos tenido anteriormente, dichas funciones intervienen en casi todas las acciones que ejecutamos; su eficiencia ayuda al niño a aprender a leer, escribir, y usar la ortografía, también a realizar

operaciones aritméticas y a desarrollar las otras habilidades necesarias para tener éxito en la tarea escolar para que se dé un adecuado aprendizaje de la lectoescritura.

En la presente investigación se trata de encontrar la posible existencia de relación entre la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura, y al mismo tiempo, determinar la magnitud de esta relación. Para ello, se han revisado tesis y teorías que tratan en amplitud ambos temas, en las diferentes bibliotecas del medio y de internet. De la misma manera, se ha consultado a docentes e investigadores que han trabajado los temas en sus respectivas instituciones educativas, para cuadrar y ajustar el trabajo en los mejores términos de investigación.

La investigación se ha dividido en capítulos:

En el primer capítulo conformado por el planteamiento del problema, encontramos los antecedentes de la investigación, descripción de la realidad problemática, formulación del problema, objetivos, justificación, factibilidad y viabilidad de la investigación.

El segundo capítulo conformado por el marco teórico encontramos la base teórica y definición de términos.

El tercer capítulo conformado por las hipótesis y variables encontramos las hipótesis, definición y operacionalización de las variables.

El cuarto capítulo conformado por la metodología encontramos el tipo y nivel de la investigación, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas estadísticas de análisis de datos.

El quinto capítulo conformado por los resultados encontramos el análisis de los resultados y prueba de hipótesis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción y Formulación del Problema

1.1.1 Diagnóstico

Dentro de la etapa preescolar de los niños y niñas de la Institución Educativa Privada “Mario Vargas Llosa” de la Ugel 04 del distrito de Comas, existen dificultades en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que son cruciales para el aprendizaje de la lectura. Estas dificultades específicas de aprendizaje que constituyen un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento escolar, dificultando el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

1.1.2 Pronóstico

Es necesario que el niño de 5 años que está finalizando el II ciclo del nivel Inicial de la Educación Básica alcance la madurez neuromuscular para producir textos, empleando trazos, grafismos o formas convencionales de escritura de manera libre espontánea con sentido de lo que quiere comunicarse. En las aulas de 1º primer grado las dificultades más frecuentes son las que están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura. Por esta razón es necesario desarrollar en las aulas del nivel inicial las funciones básicas y a su vez potenciarlas, particularmente esta investigación se enfoca en el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lecto-escritura.

1.1.3 Control

En ese sentido, las educadoras del nivel inicial de educación básica son las encargadas de enseñar las bases del conocimiento, como es el de estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas, psicomotriz, cognitivo y socioemocional y también habilidades relacionadas a la dominancia temporo espacial, percepción, discriminación, memoria, motricidad fina y gruesa, esquema

corporal, equilibrio estático y dinámico, ritmo coordinación visomotora, coordinación sensoperceptiva, fonetismo, seriación, clasificación, etc. En algunos casos debido a una falta de estimulación de la percepción visual conlleva a un inadecuado aprendizaje lectoescritura de los niños, producen trastornos específicos de aprendizaje como la disgrafía y dislexia.

Todas estas características se pudo constatar, al momento de que las educadoras comunicaron que existen algunos niños y niñas que presentan dichas dificultades o trastornos, y concluyeron la mayoría de ellas, en que la principal causa que motiva a la aparición de éstas dificultades, es debido a que los padres de familia no prestan suficiente atención ni tiempo de calidad a sus hijos. También la poca interacción con materiales concretos y personas que ayuden a desarrollar las habilidades necesarias por ello el desarrollo de estos conocimientos son limitados.

1.1.4 Formulación del problema de investigación

En tal sentido surge la necesidad de conocer y tener datos significativos del desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años de la I.E.P Mario Vargas Llosa. Es así como la interrogante que sustenta este estudio plantea.

Problema general

- ¿Cuál es la relación entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, UGEL 04 del distrito de Comas, 2017?.

Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre la coordinación visomotora y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, UGEL 04 del distrito de Comas, 2017?

- ¿Cuál es la relación entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017?
- ¿Cuál es la relación entre la constancia de forma y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017?
- ¿Cuál es la relación entre la posición en el espacio y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017?
- ¿Cuál es la relación entre las relaciones espaciales y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017?

1.2 Antecedentes de la investigación

1.2.1 Antecedentes internacionales

Cevallos. Y. (2011), presentó la tesis: “Relación entre percepción visual y errores específicos de aprendizaje”, para optar el grado académico de Magister en Gerencia Educativa en la universidad “Andina Simón Bolívar”, Ecuador, planteó el objetivo determinar la relación entre la percepción visual y errores específicos en la lectura y escritura. Para el desarrollo de esta investigación se aplicaron el Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig por ser una prueba estandarizada que determina cuantitativamente el cociente de percepción visual general a través de la aplicación de 5 sub pruebas y el Test de Elena Boder, esta prueba permite detectar errores específicos (confusión de letras, adiciones, omisiones, uniones y separaciones...), El estudio nos permitió demostrar que la correlación existente que se halló entre la percepción visual y los errores específicos del aprendizaje es muy cercana al 1 (0,86), por lo tanto podemos concluir que la influencia de la percepción visual es muy fuerte así se presentarán o no problemas con respecto al aprendizaje. A través de la muestra tenemos que un 46.1% presenta errores en la lectura y escritura, siendo una de las causas

las dificultades perceptivas como mencionan diferentes autores, y desde la percepción visual dificultades en la orientación espacial, organización visual y en la organización del espacio. La presente tesis permitió confirmar los postulados teóricos sobre las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura en relación al desarrollo de las funciones perceptivas visuales que son determinantes en la adquisición de la lectura y escritura.

Martínez, N. (2009) realizó un estudio titulado “Incidencia del programa de desarrollo de la percepción visual de Marianne Frostig, en la disminución del porcentaje de dificultades específicas de aprendizaje de las habilidades lingüísticas (lecto – escritura), de origen visoperceptivo”. Para obtener el grado académico de Magister en Educación Infantil y Educación Especial en la Universidad de Cádiz, Ecuador. Se describió un estudio con el objetivo de determinar en qué medida incide el programa de desarrollo de la percepción visual de Marianne Frostig, en la disminución del porcentaje de dificultades específicas de aprendizaje de las habilidades lingüísticas (lecto – escritura), de origen visoperceptivo. La evaluación se realizó a través de un análisis multivariable que permitió determinar la modificación producida en las subáreas del coeficiente visomotriz comparando la media aritmética de la discrepancia existente entre la edad visomotora y edad cronológica del grupo experimental y el grupo control tras la aplicación del programa. La conclusión obtenida permitió constatar que la incidencia de la aplicación del mencionado programa es mínima, lo que nos lleva a cuestionar su utilidad como medio preventivo en educación inicial. Otra conclusión obtenida en la investigación nos permiten destacar que la disminución de dificultades específicas de aprendizaje en las habilidades lingüísticas (lectura y escritura), no depende exclusivamente del desarrollo de la percepción visual, sino que está ligada a otros factores importantes que interactúan entre sí, estos son: factores pedagógicos, factores madurativos, factores

lingüísticos, factores sociales, factores emocionales y factores psicológicos. Se propone finalmente desarrollar un estudio con una muestra más amplia que permita determinar el beneficio del programa en poblaciones de niños y adultos con dificultades de aprendizaje en el área visomotriz. Esta investigación nos orientó a tener en cuenta que hay otros factores relacionados con el niño que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

López, A. y Maldonado, K. (2013), realizaron el estudio titulado “Importancia del desarrollo de las funciones perceptivo visuales para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de edad preescolar”, para optar el título de licenciada en Ciencias Psicológicas en la Universidad. Se comprobó lo planteado “los niños de edad preescolar deben ser estimulados para el buen desarrollo de las funciones perceptivo visuales apropiadas para el aprendizaje de la lecto-escritura”. Se empleó el Método de la Evaluación de la Percepción Visual. En la presente investigación se utilizó un análisis de tipo comparativo para detectar las deficiencias o el rendimiento entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del programa que se aplicó. Se pudo comprobar que el 60% de la muestra mejoraron las deficiencias en la percepción visual. Se comprobó que el 75% de la muestra tiene las habilidades y destrezas necesarias para aprender a leer y escribir sin dificultad en el nivel primario. La estimulación de las funciones perceptivas visuales produce en el niño mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura, lo cual se pudo comprobar a través de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación en el cuál el niño adquirió la madurez necesaria para el sistema escolar. Al estimular las funciones perceptivas visuales se brindó al niño las habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje inicial. Este estudio coincide con los resultados hallados en nuestra investigación en cuanto a la importancia de las funciones perceptivas visuales para el aprendizaje de la lectoescritura.

(ZAVALA ALARDIN, María Luisa, 2006), su experiencia significativa en el Instituto de Docencia e Investigación en Comunicación Humana, en México, lo presenta en su trabajo de investigación “El proceso de lecto y escritura desde la perspectiva del sistema multisensorial simbólico”, llega a las siguientes conclusiones:

La lecto y escritura no es producto al que se tiene acceso por el solo hecho de tener 6 años e ingresar a la escuela primaria, no es tampoco un proceso que se inicia cuando el profesor sondea niveles de conceptualización y pretenden poco tiempo alcanzar el nivel alfabético convencional. Es un proceso concebido como medio de comunicación inicia cuando las primeras sensaciones se convierten en percepciones, cuando las capacidades de discriminación se traducen en discernimiento, cuando desde un nivel corporal, se pasa a un nivel simbólico, cuando de respuestas imitadas se logra la elaboración de respuestas intencionadas y referenciadas, cuando los fonemas y las grafías se conjuga de tal manera que se nombró, con ellos me permite compartir con migo mismo y con los demás mis dudas, mis certezas, mis concepciones, cuando igual que el lenguaje, me confirman y reafirman como ser humano.

1.2.1 Antecedentes Nacionales

Correa, E. (2007) realizó la tesis titulada “Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria de un colegio de estrato socioeconómico bajo de Lima”, para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional en la Universidad Católica del Perú. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación de la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura. La muestra estuvo conformada por 197 niños que cursaban el primer grado de primaria de un colegio estatal de estrato socioeconómico bajo de Lima. La conciencia fonológica fue medida con el Test de Habilidades Metalingüísticas, la percepción visual

con el Reversal Test y el desempeño lector con la Prueba de un Minuto y la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial. Al procesar los resultados se encontró que el 56.35% de la población evaluada poseen un nivel deficiente y bajo en conciencia fonológica mientras que en percepción visual el 52.79% de los alumnos se sitúa por debajo de los puntajes esperados. En cuanto al desempeño lector, el 51.27% de los niños aun requieren mucho tiempo para lograr una lectura fluida, mientras que en comprensión de lectura, el 91.37% alcanza niveles de comprensión literal a pesar de haberse aplicado la prueba en el mes de diciembre. Al realizar los análisis de correlación, se encontró una relación significativa entre la conciencia fonológica y la percepción visual con la descodificación y la comprensión lectora, siendo esta asociación mayor para la conciencia fonológica. En conclusión, si bien es cierto que las habilidades fonéticas correlacionan más con el desempeño lector, la percepción visual también juega un papel muy importante puesto que desarrolla una adecuada orientación espacial que permite descodificar de manera adecuada. Por tanto, ambos procesos cognitivos son requisitos necesarios para un buen aprendizaje de la lectura, por lo que sería necesario que los alumnos desarrollaran estas capacidades de una forma equilibrada. Esta tesis nos orienta a tener en cuenta que la estimulación de las habilidades fonéticas también son importantes en el aprendizaje de la lectoescritura.

Esquiagola, A., Flores, E. y Obando, P. (2010), realizaron una investigación titulada “Adaptación del método de evaluación de la percepción visual de Frostig (dtpv-2) para niños de 5 y 6 años de lima metropolitana” para optar el título de Magister en Problemas de Aprendizaje en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. Su principal objetivo fue adaptar de manera válida y confiable el Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana. Se empleó un muestreo probabilístico por conglomerados polietápico, de este modo se seleccionaron 448 niños de 5 y 6 años

de Lima Metropolitana (64 niños por cada UGEL, provenientes de 12 colegios particulares y 10 estatales), quienes fueron estratificados de manera uniforme según sexo, edad y tipo de colegio. El instrumento utilizado fue el Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig – Segunda Edición (DTVP-2). Investigación de tipo psicométrica, correlacional. Diseño no experimental-transversal. Los resultados muestran que la adaptación del Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (DTVP-2) para niños de 5 y 6 años de Lima Metropolitana cumple con criterios adecuados de validez y confiabilidad. Las modificaciones realizadas en las instrucciones de la prueba se adecúan a las características lingüísticas del castellano de Lima Metropolitana y mantienen niveles aceptables de validez de contenido (Índice de acuerdo interjueces: 0.88). Al analizar la estructura factorial de la prueba, se encontró que las subpruebas tendían a ordenarse de manera conceptualmente coherente con los factores de Percepción Visual con respuesta motriz reducida e Integración Visomotora. Sin embargo, se identificó a una subprueba inconsistente, Posición en el Espacio, la cual pudo haberse visto influenciada por no considerar el rango original de 4 a 10 años. Estos resultados nos ayudan a corroborar que el método de Frostig tiene validez y es confiable para su aplicación.

López, M. (2011) en su investigación sobre “Percepción visual y lectura inicial en niños de primer grado pertenecientes a colegios particulares y estatales”, para optar el título de Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizaje en la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Encontró una correlación altamente significativa entre las variables mencionadas. También halló correlación entre las distintas áreas de la prueba Reversal con los puntajes obtenidos en una prueba de lectura, especialmente en aquellas áreas que se relacionan directamente con el campo espacial. Esto es en el área de simetría derecha izquierda y en el área de simetría arriba-abajo. No se observó diferencias entre

niños y niñas pero si encontró diferencias en cuanto al nivel sociocultural, de esta manera los niños que pertenecían al colegio particular obtuvieron un mejor desempeño en percepción visual como en lectura.

Figuroa, P. y Mercedes, H. (1986) realizaron un estudio titulado “Percepción visual en niños campesinos de Yanamuelo según el Test de Marianne Frostig” para optar el título en Psicología en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. La investigación fue de tipo descriptiva. La muestra estuvo conformada 60 niños de ambos sexos, cursando el nivel inicial, Primer y Segundo grado de Primaria. El instrumento utilizado fue el Método de Evaluación de la Percepción Visual de M. Frostig. Principales hallazgos: Los niños estudiados presentan en su gran mayoría un déficit precepto-visual. Se hallaron diferencias en la percepción visual de acuerdo al grado escolar, siendo los niños del nivel inicial los que presentan mejor rendimiento, no hallándose diferencias significativas entre los niños del 1ero y 2do grado. No se halló diferencias de acuerdo al sexo. La función perceptual visual mejor desarrollada es la Coordinación motora de los ojos. Los antecedentes teóricos mencionados han aportado de gran manera con el estudio realizado a través de estos se pudo corroborar los resultados obtenidos sobre la importancia del desarrollo de la percepción visual en el aprendizaje de la lectoescritura y el uso del Test de Frostig para detectar problemas en algunas de las dimensiones de la percepción visual.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

- Determinar la relación entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre la coordinación visomotora y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017.
- Determinar la relación entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017.
- Determinar la relación entre la constancia de forma y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017.
- Determinar la relación entre la posición en el espacio y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017.
- Determinar la relación entre las relaciones espaciales y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa UGEL 04 del distrito de Comas, 2017.

1.4 Justificación e importancia

Desde el punto de vista teórico la presente investigación se justifica en la importancia de la percepción visual de niños en edad preescolar la cual constituye una parte fundamental en el aprendizaje de la lecto-escritura depende de habilidades perceptivo-motoras (coordinación visomanual) de la percepción espacial, de la relación entre figura y fondo, de la constancia de la forma, de la estructuración espacio-temporal, de la percepción auditiva, entre otras. Por estos aspectos perceptivos que constituyen prerequisites para el adecuado desarrollo del niño en los primeros años se ha visto por conveniente realizar esta investigación. La investigación permitirá a la identificación y entrenamiento de los trastornos de la percepción visual el cual está relacionado con la lecto-escritura que algunos niños sufren durante el período preescolar o al momento de ingreso a 1º grado a su vez evitará muchos fracasos y desadaptación escolar, causados por incapacidades perceptivas. Aunque algunos niños pueden superar tales dificultades a una edad más avanzada, todavía no existe un método para

predecir que un determinado niño logrará hacerlo sin ayuda alguna. Finalmente, el problema aquí planteado es de relevancia actual por cuanto, nos interesa a quienes nos encontramos en el campo de la educación y buscamos la mejor manera de abordar las dificultades de aprendizaje en forma temprana y disminuir la incidencia de las mismas en los años posteriores.

Desde el punto de vista práctico los resultados al detectar las dificultades de la lecto-escritura debido al inadecuado desarrollo de la percepción visual servirán de punto de partida a las docentes para la organización del trabajo pedagógico dirigido al logro de dicho desarrollo, permitirá realizar adaptaciones curriculares acorde con las necesidades educativas, posibilitará ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lecto-escritura en torno a la prevención de dificultades de aprendizaje mejorando así la propia práctica educativa.

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio podría servir de marco referencial para otras investigaciones que se decidan emprender en el futuro que apunten a relacionar la importancia del desarrollo de la percepción visual en el aprendizaje de la lectoescritura.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

H_a Existe relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H_0 No existe relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

1.5.2 Hipótesis específicas

H_1 Existe relación significativa entre la coordinación visomotora y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₀ No existe relación significativa entre la coordinación visomotora y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₂ Existe relación significativa entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₀ No existe relación significativa entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₃ Existe relación significativa entre la constancia de forma y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₀ No existe relación significativa entre la constancia de formas y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₄ Existe relación significativa entre la posición del el espacio y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₀ No existe relación significativa entre la posición del el espacio y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₅ Existe relación significativa entre las relaciones y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₀ No existe relación significativa entre las relaciones y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases Teóricas

2.1.1 Percepción Visual

Alliende y Condemarín (1986, pp.550) es la sensación interior de conocimiento aparente que resulta de un estímulo o impresión luminosa registrada en nuestros ojos. La percepción visual implica la habilidad que tenemos la persona de organizar, procesar e interpretar los estímulos visuales que recibimos del entorno y a su vez relacionarlas con aquellas experiencias que hemos tenido anteriormente. Una de las características, y quizá la más importante de nuestra percepción visual, es la capacidad de formar percepciones unificadas y de agrupar o segregar los datos sensoriales para darles un significado, cualquiera que este sea, pero siempre referido a algo concreto y lleno de sentido.

Martínez N. (2009, p.33) define a la percepción visual como la que interviene en la mayor parte de acciones que el ser humano ejecuta; el buen funcionamiento de la misma ayuda al niño a leer, escribir, a usar la ortografía, a realizar operaciones aritméticas y a desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en la tarea escolar, influye en la formación de conceptos, la recepción de información del mundo, la estabilidad emocional, entre otras.

En cuanto a la percepción visual, Frostig (1980, p.7) señala que ésta es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos a partir de experiencias anteriores. Las definiciones anteriores nos muestran que la percepción visual es un proceso activo mediante el cual el cerebro reconoce, discrimina e interpreta los estímulos visuales captados por los ojos y los asocia con las experiencias previas para darles un significado. El significado de los estímulos visuales puede ser muy diferente para cada individuo, como se manifiesta anteriormente el proceso de la percepción no se lleva a cabo en los ojos sino en el cerebro, el

mismo que dará una interpretación diferente a cada estímulo dependiendo de la cultura, educación, edad, memoria, inteligencia, experiencias previas y hasta el estado emocional del individuo que lo percibe. Si relacionamos la definición de percepción visual con la lectoescritura, podemos resaltar su gran importancia en este proceso; su ejercitación permitirá al niño/a alcanzar un nivel de constancia perceptiva que le ayudará a reconocer formas, colores y tamaños, sin esta capacidad le sería imposible al niño/a reconocer los grafismos, independientemente del color o tipo de letra en el que se le presente.

Antes de iniciar la ejercitación de la percepción visual es necesario determinar el estado de salud de los órganos promotores (los ojos), -si estos tienen alguna alteración anatómica o fisiológica no permitirán un buen aprovechamiento de la estimulación y ejercitación que el educador realice. Cuando un niño presenta inmadurez en el campo de la percepción, puede reaccionar negativamente al aprendizaje inicial de la lectura, presentando en algunos casos un alto grado de tendencia a las inversiones.

2.1.2 Desarrollo de la percepción visual

Uno de los órganos de los sentidos de vital importancia en el proceso educativo es la visión. Recordemos que más del 95% del estímulo penetra al cerebro por esta vía, por eso es necesario cuidar la anatomía y fisiología de los órganos de la visión, para así garantizar éxito en el proceso enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Condemarín (Madurez Escolar 1995, p.52) nos muestra que la percepción visual se ejercita en cinco áreas que son: la direccionalidad, motilidad ocular, memoria visual, percepción de formas, vocabulario visual.

Direccionalidad: cuando un individuo lee sus ojos realizan un movimiento progresivo de izquierda a derecha y al llegar al final de la línea de cada párrafo regresa a la misma posición una y otra vez pero una línea más abajo del punto de partida y cuando alguna frase fue incomprendida o falta de leer el ojo regresa hacia atrás buscando la información.

Los beneficios del desarrollo de la direccionalidad en los niños/as son: Evitar Inversiones:

El niño/a lee: “los” en lugar de “sol”

“topa” en lugar de “pato”

Confusión o sustitución de letras y palabras:

El niño lee “dar” en lugar de “bar”

“lodo” en lugar de “lobo”

Mi camiseta es rosada. En lugar de: Mi camiseta es roja.

Los ejercicios que nos ayudan a fortalecer estas áreas son:

Lectura de imágenes

Lectura de colores

Dictado de dibujos

Líneas horizontales

Líneas verticales

Formas repetitivas

Cambios de dirección

Dibujos simultáneos

Juego del reloj

Esquema de punteado

Laberintos

Motilidad ocular: se refiere al movimiento de ambos ojos, el mismo que debe ser coordinado y en el que no debe intervenir el movimiento de la cabeza. El desarrollo de esta habilidad es indispensable para la lectura, pues el movimiento ágil de sus ojos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, le permitirá lograr fluidez en la lectura.

Para desarrollar la motilidad ocular debemos realizar varios ejercicios en los que el niño/a siga con su mirada un objeto que la maestra mueve lentamente en distintas direcciones sin mover su cabeza, o viceversa, el niño/a moverá la cabeza de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo sin dejar de mirar un objeto que se mantiene estático.

Percepción de forma: esta percepción se desarrolla de acuerdo a la percepción de figuras poco reconocibles vagas y un poco complejas hasta llegar a la identificación de las figuras de rasgos distintivos y característicos de los mismos, e implica a reunir los elementos que se caracterizan por una o varias referencias especiales de los mismos.

Para desarrollar esta destreza se necesitan varias actividades como:

Percepción de formas básicas en el ambiente

Clasificación de formas según criterios

Discriminación de figura fondo

Completación de figuras

Identificación de objetos diferentes

Identificación de formas diferentes

Memoria visual: para entender de mejor manera lo que implica la memoria visual es necesario conocer el concepto de Memoria, la misma que se la define como la "capacidad o función psíquica consistente en evocar una información/ contenido que anteriormente se había adquirido.

Partiendo de este concepto, podemos definir a la memoria visual como la capacidad que tenemos los seres humanos para retener y reproducir los estímulos visuales.

El desarrollo de la memoria visual, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es de suma importancia; cada letra o numeral representa para el niño/a un estímulo visual, que debe ser observado, memorizado y reproducido; fortalecer esta área le ayudará a que logre un aprendizaje de la lectura con mayor facilidad. Para fortalecer la memoria visual en nuestros alumnos/as es indispensable dotarnos de una gran variedad de ejercicios, los mismos que podemos ejecutarlos con objetos o láminas atractivas, y haciendo uso de nuestra creatividad realizar un sinnúmero de variaciones tomando en cuenta las características y necesidades de los niños/as para que se sientan siempre motivados, sólo así lograremos nuestro objetivo.

Vocabulario visual: se entiende por vocabulario visual al conjunto de palabras que el niño y niña reconocen a simple vista sin necesidad de analizar sus componentes, se considera que este es uno de los mejores métodos para iniciar la lectura se comienza por presentar algunas palabras familiares para los niños que más tarde constituirán una sola palabra o frase que al final el niño y niña podrán reconocer con facilidad por ejemplo:

Un rotulo de: KFC, TOYOTA, METRO, TOTUS.

2.1.3 Dificultades de la percepción visual

Las dificultades perceptuales pueden ser causadas por una disfunción del sistema nervioso, por serios trastornos emocionales o, como en el caso de niños en condiciones económicas precarias, por falta de estímulo temprano; dichos niños con retardo de su percepción visual tienen dificultad para reconocer los objetos y sus relaciones entre sí en el espacio y, como percibe su mundo de manera confusa. Pareciéndole inestable e imprevisible, posiblemente se muestre torpe en las tareas cotidianas e inepto en juegos y deportes.

De acuerdo a la teoría propuesta por FROSTIG, M (1963) en la obra denominada Test de Frostig se menciona que:

El niño que tiene un desarrollo perceptivo inadecuado es un candidato para presentar dificultades de aprendizaje, aunque se conciba que éste incluye procesos superiores como es la retención, integración y conceptualización, pero si el estudiante no tiene un buen nivel de desarrollo perceptivo visual, estas capacidades psíquicas no se podrán dar adecuadamente, produciéndose un bajo rendimiento en el niño. (Citado por Cortés, p 43).

Por lo tanto para que la percepción se realice de una manera adecuada, se necesita de una estimulación sensorial, del ambiente, de la situación y de la experiencia que posea el estudiante, por esta razón el aprendizaje debe de tener un orden, una secuencia lógica y un fin que permita que el cerebro opere de una manera adecuada y garantice la adquisición de conocimientos.

La escritura y la lectura exigen un alto nivel de desarrollo de la percepción sensorial, de manera que cuando el infante no posee un desarrollo adecuado, él empieza a confundir la información, no toma en cuenta todos los rasgos de las grafías de una forma minuciosa, por lo tanto cambia en su totalidad la noción del todo, lo cual produce faltas de ortografía.

La inteligencia en estos niños es normal, pero la deformación y confusión con que percibe los símbolos visuales dificulta el aprendizaje y en ocasiones lo imposibilita. En los niños que presentan dificultades en el aprendizaje comúnmente se encuentra elevada incidencia de disfunciones perceptuales.

Una de las funciones más importantes de la percepción visual que se deben estimular en el niño, son las de relaciones espaciales ya que según Marianne Frostig “tiene mayor influencia sobre las destrezas que el niño manejará en el aprendizaje de las matemáticas”. Para los niños que muestran dificultades en la

percepción visual una tarea tan fácil como copiar del pizarrón le resulta muy difícil, ya que no es capaz de traducir un estímulo visual que se le presenta verticalmente sobre el pizarrón al plano horizontal del papel o se extravía cuando copia de un libro.

Las facultades perceptuales son importantes en la adquisición de conceptos, ya que los niños que no perciben adquieren pobremente información del mundo exterior, así como causa inestabilidad emocional al generar angustia, al percatarse el niño de que no puede realizar las tareas en la escuela. El problema se complica por las reacciones de desaliento y preocupación de padres y maestros.

2.1.4 Estimulación de la percepción visual

En cuanto a la estimulación de la percepción visual Frostig (1978) nos dice que es la actividad encargada de realizar acciones destinados a proporcionar al niño, las experiencias que éste necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial biológico y psicológico.

Esto se logra a través de la presencia de personas, objetos en cantidad y oportunidad que en el contexto de situación de variada complejidad crean en el niño un cierto interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo. La enseñanza perceptual visual ayuda a los niños a relacionarse con el mundo que los rodea y les proporciona experiencias a las que pueda dar explicaciones de tipo verbal.

En los niños que provienen de hogares de escasos recursos económicos, es frecuente el retardo en su desarrollo perceptual por falta de experiencias directas con objetos y personas, es raro que hayan tenido el estímulo perceptual que ofrece la variedad de juguetes y atención de adultos que guíen sus juegos.

La poca manipulación de material concreto y la interacción con otras personas son factores que en la mayoría de los niños dificultan la conceptualización, fijación de dichos objetos en su memoria y a su vez estos niños carecen del conocimiento de su propio cuerpo.

La percepción visual está presente en todas las acciones que realizamos por medio de ella recibimos la información sobre los objetos, el niño aprende las estructuras y la calidad de los objetos, puede llegar a la escuela reconociendo y reproduciendo mejor símbolos visuales, de su eficiencia depende en gran parte el éxito de la lecto-escritura.

Leer y escribir es realizar la correlación de una imagen sonora con su correspondiente imagen visual. El conocimiento de las letras está más cerca del aprendizaje perceptivo, palabras y frases se convierten en conceptos una vez verbalizados, conceptualizando lo percibido al iniciar un movimiento. El niño que confunde las letras no está percibiendo en forma adecuada, lo que explica la importancia de implementar un programa de estimulación visual para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura a través de actividades específicas para cada área de la percepción visual en niños con deficiencias.

2.1.5 Componentes de la percepción visual

Para Frostig y Cols. (2002), la percepción visual se compone de cinco facultades: coordinación visomotriz, discriminación de figura, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales.

Coordinación visomotriz implica la capacidad de poder realizar movimientos coordinados del cuerpo con la visión. Cuando una persona trata de alcanzar un objeto, sus manos están guiadas

por la vista. Un niño que tiene dificultades en esta área, también tendrá dificultades para escribir (Condemarín, 1986, p.13).

Según Gyner Llenas (2010, p.10). La coordinación visomotriz implica el ejercicio de movimientos voluntarios del cuerpo que necesitan de mucha precisión, en tareas que requieren de movimientos paralelos entre el ojo, mano, dedos, en actividades como: punzar, rasgar, enrollar, cortar, pintar, enhebrar, escribir, encajar, etc. En los cinco primeros años que para nuestro sistema educativo corresponden al nivel inicial, se debe proporcionar al niño diversos materiales que permitan la manipulación de objetos de diferentes tamaños, formas, grosores, colores y estructuras a través de la ejercitación con estos se podrá ir formando el pensamiento y el aprendizaje de habilidades más complejas como la lecto-escritura, debido a que este proceso involucra el funcionamiento de la atención y la coordinación oculomanual. Por ello, es necesario el uso de material que desarrolle estas habilidades. También menciona la importancia de trabajar la coordinación visomotora para ayudar a los niños de educación primaria de los grados más inferiores como 1er grado en el aprendizaje, en especial de la escritura ya sea de letras y/o números ya que en este grado se inicia la escritura convencional.

Ramos y Sardón (2009).La coordinación visomotriz para los niños de educación primaria refieren que el desarrollo de la coordinación visomotriz de los niñas (os) juega un papel muy relevante en el posterior progreso de las habilidades básicas de aprendizaje, desde la capacidad para mantener la atención, la coordinación visomotora (habilidad para poder plasmar sobre el papel aquello que pensamos o percibimos) o la orientación espacial. Siendo todos estos aspectos claves de cara al posterior desarrollo de la lectura y la escritura.

La falta de estimulación en esta facultad se asocia a dificultades como: pobreza en la escritura, pérdida en el renglón, movimientos sin control, poco interés en dibujar, trazar, recortar, colorear; letras irregulares, choca con las cosas, coge las cosas con torpeza, dificultad de trabajo con el material. Dicha capacidad se desarrolla entre los 2 años y 4 ½ años.

Discriminación de figuras implica la capacidad de dirigir la percepción a una parte del campo perceptual que será la figura mientras el resto del campo actúa como fondo (Condemarin, Chadwick y Milicic, 1986). Schoning (1990) indica que el ojo recibe continuamente una multitud de estímulos que provienen del entorno y que es función del cerebro discriminar y seleccionar los estímulos necesarios en el momento apropiado. Para ello, es esencial reducir al máximo todos los estímulos visuales del medio con el propósito de llamar la atención del niño hacia el objeto de aprendizaje.

En todo aprendizaje solamente un elemento es importante a la vez, esto no elimina la existencia de los otros pero obliga a que éstos se retiren a un segundo plano durante el tiempo que la visión se fija sobre un punto determinado. Un niño con déficit en este aspecto tendrá dificultades para seleccionar y enfocar su atención en un solo objeto, suelen distraerse fácilmente, aparecen como desatentos y desorganizados, lo cual se debe a que su centro de atención salta de un estímulo a otro (Learning Disabilities, 1996 y Frostig, 1980). La falta de estimulación de esta facultad está asociada a dificultades como: omisión o agregado de letras, confusión de palabras o letras, errores en la puntuación, dificultad de organización, irrespeto por signos aritméticos, errores en mapas y gráficas, dificultad de manejar diccionarios, índices o glosarios, distractibilidad.

Esta es una capacidad que se desarrolla al máximo entre las edades de 4 ½ y 5 ½ años.

Constancia de forma involucra la habilidad para percibir que un objeto posee propiedades invariables, como forma, posición y tamaño específicos. Según Martínez Lavandera (2015) la constancia de formas es la capacidad de reconocer las letras independientemente de la caligrafía. Si tengo una buena habilidad de constancia de formas yo sé que una “a” es lo mismo que una “a”, su significado no varía, pese a que las características de su apariencia sí lo hacen. De la misma manera, la constancia de formas nos ayuda a darnos cuenta de que una misma palabra, aún en contextos distintos, sigue siendo la misma y sigue significando lo mismo. También me puede ayudar a darnos cuenta de que, en realidad, la suma y la multiplicación tienen la misma base. Si seguimos en el ámbito matemático, la constancia de formas es necesaria para reconocer figuras geométricas.

Un niño, con adecuada constancia perceptiva, reconocería un objeto, por ejemplo, una palabra que haya leído anteriormente, la identificará así tenga tamaño y color distinto (Condemarín, 1986). La falta de intervención en esta facultad se asocia a dificultades como, irregularidad en el tamaño de las letras, uso inapropiado de mayúscula, confusión de letras semejantes, mezcla de tipos de grafías (cursiva con imprenta), fallas en la direccionalidad.

Posición en el espacio se refiere a la relación en el espacio de un objeto con el observador. Espacialmente, una persona siempre es el centro de su propio mundo y percibe los objetos que están por detrás, por delante, por arriba, por abajo o al lado de sí mismo. El niño que tiene escasa percepción de la posición en el espacio no ve los objetos o los símbolos escritos en la relación correcta con respecto a sí mismo. Sus movimientos son torpes y vacilantes y tiene dificultad para comprender que significan los

términos que indican una posición espacial como fuera, dentro, arriba, abajo, antes, izquierda, derecha. Sus problemas son más manifiestos cuando se encuentra frente a sus tareas escolares, puesto que las letras, palabras, figuras y números se le presentan distorsionados y los confunde. Estos niños suelen ver la b como d, la p como q, el 6 como 9, 24 como 42, etc. Esto hace difícil el aprendizaje de la lectura, la escritura, el deletreo y la aritmética (Frostig, 1980). Esta habilidad se desarrolla alrededor de los 3 – 6 años.

Relaciones espaciales se refiere a la habilidad de un observador de percibir la posición de dos o más objetos con relación a él, así como la relación de los objetos entre sí. Por ejemplo, un niño que ensarta bolitas tiene que percibir la relación de la bolita y la cuerda con él mismo, como también la posición de la bolita y la cuerda en su relación recíproca. La habilidad para percibir relaciones espaciales se desarrolla y surge a partir de la percepción de la posición de un objeto en relación al propio cuerpo. La percepción de las relaciones espaciales tiene algunas semejanzas con la percepción figura-fondo, dado que ambas involucran la percepción de relaciones. La diferencia está dada por el hecho que la percepción figura-fondo divide el campo visual en dos partes, mientras que la percepción de relaciones espaciales presume que en cualquier número de partes puede ser visto en relación mutua y recibir todas igual atención. La falta de desarrollo de la misma se asocia a dificultades como confusión al copiar, dificultad en alineación de dígitos, dificultad para leer o marcar mapas, problemas ortográficos, inversión de números y letras, confusión de tiempo, horas, días fechas, confusión de posiciones.

Tal como señala Condemarín (1981, p.14) los niños que se inician en el aprendizaje de la lectura deben lograr una adecuada orientación espacial, ello les permitirá codificar y descodificar de manera adecuada. Así, la distorsión y confusión en la percepción

de los símbolos visuales impedirá una buena descodificación en la lectura. Esto hará que los niños tiendan a confundir las letras, invirtiéndolas, separándolas, omitiéndolas, etc. cambiando además el sentido de las palabras.

En cuanto a investigaciones sobre este tema Allende y Condemarín (1982) informan sobre algunas investigaciones que explican la influencia de la percepción visual en la lectura inicial. De esta manera citan a Chester (1974) quien señala que existe una alta correlación entre percepción visual y lectura en la etapa de educación inicial y que esta (1990) utilizando el Reversal Test de Edfelt (1988) comprueba que el desarrollo de la percepción visual, especialmente de la orientación espacial influye significativamente en el rendimiento de la lectura inicial. Sin embargo, muchos niños con problemas académicos reciben tratamiento perceptivo visual como ayuda a la tarea de lectura, pero esto es discutible. En una crítica sobre las investigaciones realizadas sobre los problemas de lectura y las deficiencias perceptuales, Vellutino, Steger, Moyer, Harding y Niles (1977; mencionado en Mercer, 1991) informan que es poco probable que los desórdenes perceptuales sean la causa de muchos de los problemas de lectura. Todos estos críticos están de acuerdo en que el entrenamiento visual como único método no produce un efecto significativo en la ejecución de la lectura. El periodo de desarrollo de la percepción visual se ubica entre los 31/2 y los 71/2 años de edad, aproximadamente.

Las investigaciones realizadas sustentan la importancia del desarrollo de las funciones perceptivo visual en la etapa preescolar para el adecuado aprendizaje de la lectoescritura. Mediante las actividades perceptivas el niño aprende a explorar, reconocer y discriminar objetos o formas por medios táctiles y visuales, enfatizando aspectos de motilidad y direccionalidad ocular, así mismo la percepción de formas y la memoria visual contribuyen al mejoramiento de las habilidades y destrezas para el aprendizaje en los primeros años.

Según Giner Llenas (2010) es una de las habilidades básicas más relevantes en relación al desarrollo de los aprendizajes de los niños resulta ser la orientación espacial, esta habilidad no se trata de una habilidad única y que no dependa de otros factores, como puede ser la capacidad de memoria por ejemplo, sino que depende en gran medida del proceso de lateralización y del desarrollo psicomotor. Sin embargo es importante tener en cuenta que en algunas ocasiones podemos encontrar niños con dificultades de orientación espacial sin problemas en relación a la lateralidad o la psicomotricidad, aunque es posible que los hayan tenido anteriormente.

Tanto la lectura como la escritura, en nuestro sistema, siguen una direccionalidad clara de izquierda a derecha, es decir, empezamos a leer desde la izquierda y terminamos en la derecha. Esta direccionalidad es claramente favorable a los diestros, puesto que para los zurdos en las tareas de escritura suele conllevar ciertas incomodidades.

2.2. Aprendizaje de la lectoescritura

2.2.1 El Aprendizaje

Vásquez K. (2012) denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender.

El aprendizaje ocurre en cuatro formas básicas:

El Aprendizaje Perceptual se refiere a como se aprende por medio de los sentidos, se reconocen los objetos dada su características visual, táctil, auditiva o gustativa.

El Aprendizaje por Estimulo- Respuesta es cuando tenemos la capacidad de aprender por un estímulo dado y por la experiencia. El Aprendizaje Motor es una forma de aprendizaje estimulo - respuesta en el que se establecen cambios en el sistema motor, pero necesitan un estímulo sensorial; por ejemplo, los movimientos de mayor habilidad: escribir, utilizar las máquinas de juegos electrónicos, tejer entre otros.

El Aprendizaje de Relaciones es la capacidad de aprender las relaciones entre los estímulos individuales. Es la forma más compleja de aprendizaje, pues hay que reconocer la localización relativa de objetos en el entorno y recordar la secuencia de eventos que ocurrieron durante episodios particulares.

De estas cuatro formas de aprendizaje concebimos que para entender como aprenden los niños y niñas, necesitamos primero hallar la relación que existe entre el aprendizaje y la madurez en la formación del desarrollo.

2.2.2 Lectoescritura

Stacey A. (2010, p.27), refiere que es la fusión de dos palabras leer y escribir. Se llama lectoescritura al primer nivel de lectura y escritura, es decir la lectura y escritura fonética. El proceso de la lectoescritura parte del desarrollo de las funciones básicas: habilidades psicomotrices, madurez atencional, comprensión oral, etc.

La lectoescritura es un proceso de enseñanza aprendizaje en el que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la educación primaria. Los educadores ya preparan desde educación infantil a sus alumnos para las tareas de lecto-escritura que pronto vendrán, a través de actividades que les llevan a desarrollar las

capacidades necesarias para un desenvolvimiento adecuado posterior.

En torno a la lectoescritura existen múltiples métodos y teorías que los fundamenten. Unos se centran en los aspectos más formales del aprendizaje y tratan el proceso desde las partes hacia el todo, es decir partiendo de las letras, hacia las sílabas, posteriormente las palabras y luego las frases como es el caso del Método Silábico. Por otro lado podemos mencionar al Método Global en donde se presenta al niño las palabras o frases completas para que le dé el significado comprendiendo las palabras escritas dentro de su contexto, basándose en que la percepción de los niños empieza siendo sincrética, es decir parten del todo, no fijándose en los detalles, para así llegar a sus elementos como la sílaba, letras y el sonido. Los educadores somos conscientes de la necesidad que tenemos de conocer los diversos métodos y a sus alumnos para así elegir las mejores estrategias para la enseñanza y aprendizaje del proceso de la lecto-escritura.

2.2.3 Pre-requisitos para la adquisición de la lectura y la escritura

Tal como nos explica Pamela Ferreira (2011) en su publicación "Pre-requisitos necesarios para la adquisición de la lectura y escritura" antes de introducir a los niños en la lectoescritura es necesario asegurarse de que han desarrollado determinadas habilidades. Hay ciertos pre-requisitos que son necesarios para que los niños adquieran la lectura y escritura, los cuales nombraremos y explicaremos a continuación:

Percepción. El niño toma contacto con el mundo exterior, comprendiendo sus fenómenos por medio de los órganos de los sentidos.

Esquema corporal. Es el conocimiento que los niños deben de tener sobre su esquema corporal (partes del cuerpo, movimientos, posturas y actitudes). Cuando no poseen esta habilidad tienen

graves problemas para orientarse espacial y temporalmente. Por ejemplo: escriben fuera de la línea o de la hoja.

Orientación espacial y temporal. La noción temporal le permite al niño organizar su propio tiempo y percibir el tiempo vivido para poder dominar los conceptos de: hoy, mañana, días de la semana, etc. La noción temporal ocurre cuando el niño establece una relación entre su cuerpo y el medio. Ambas nociones son indispensables para no presentar problemas en su aprendizaje.

Lateralidad: hace referencia a la preferencia espontánea en el uso de los órganos situados al lado derecho o izquierdo del cuerpo, como los brazos, las piernas, por ejemplo. Esto es muy importante para desarrollar diferentes actividades, incluyendo la lectura.

Coordinación visomotora. Es la integración entre los movimientos del cuerpo (globales y específicos) y la visión. Aquellos niños que no logren coordinar el movimiento de los ojos con el de las manos, tendrán problemas en las actividades que tienen que ver con la coordinación visomotora, ojo – mano.

Ritmo. Se define como la percepción que tiene el niño con respecto a los sonidos en el tiempo. La falta de esta habilidad puede causar una lectura lenta, silábica, con puntuación y entonación inadecuadas.

Análisis y síntesis visual y auditiva. Es la capacidad de ver el todo y dividirlo en partes para después juntarlas y volver al todo. En el proceso de escritura, es necesario que la lectura venga antes, o sea, la palabra debe ser escuchada, visualizada y después recién escrita.

Habilidades visuales. Son la discriminación entre semejanzas y diferencias, formas y tamaños, la percepción de figura – fondo y la memoria visual. El no manejo de las mismas puede ocasionar lectura silábica, lenta, inversiones, omisiones y adiciones de letras, sílabas o palabras.

Habilidades auditivas. Hace posible establecer la relación entre símbolo gráfico y el sonido correspondiente. Las letras cuyos

sonidos son parecidos, deben ser estimuladas a través de la discriminación de los sonidos.

Memoria Cinestésica. Es la capacidad de retener los movimientos motores necesarios para la realización gráfica.

Lenguaje oral. Constituye un pre-requisito básico para la alfabetización (lectura y escritura). Ésta solo debe ser iniciada luego de que el niño es capaz de pronunciar correctamente todos los sonidos de la lengua.

Todos estos requisitos son fundamentales conjuntamente con el desarrollo físico, emocional e intelectual para la adquisición de la lectura y escritura.

2.2.4 Etapas en la adquisición de la lectoescritura

Según Stacey A. (2010, p.27), indica que la etapa de la lectoescritura se inicia con:

Etapa Presilábica

El niño /a no comprende lo simbólico de la escritura.

Etapa silábica

Primera relación entre los aspectos sonoros del lenguaje y la escritura (relación entre silaba y cantidad de letras necesarias)

M P O : pelota M I O S : mariposa

Valor silábico de las letras (una letra por cada sílaba)

M I O S : mariposa

Letras comodines, sobre todo bisílabas, por lo Hipótesis de Cantidad (cantidad de letras que debe tener una palabra para leerse: por lo menos 3 o 4, con 1 o 2 letras no dice nada) T O (son solo letras, no hay palabra) TSU: termo.

Hipótesis de variedad (para que pueda leerse, deben ser letras diferentes. Si son todas iguales, no dice nada) AAA (no dice nada)

LMA: muñeca

Etapa silábica – alfabética

La hipótesis silábica convive en una misma palabra.

MAO: mano

PTO: pato

Etapas alfabéticas

Hay correspondencia entre fonema (lo que suena) y grafema (lo que se escribe).

2.2.5 Factores que intervienen en la madurez escolar para el aprendizaje de la lectoescritura

Es indudable que el aprendizaje de la lectoescritura es fundamental en los niños, pues a través de ella adquiere los elementos fundamentales para su desarrollo futuro en la vida escolar y en la vida diaria, considerando que en la sociedad actual, la alfabetización es una condición indiscutible.

El aprendizaje adecuado de la lecto- escritura permitirá que el niño maneje con facilidad las asignaturas a lo largo de todo su proceso educativo, en su desarrollo profesional le ayudará como medio de expresión, comunicación y placer.

Por estas razones, la lectoescritura constituye uno de los principales objetivos de la instrucción de la educación básica, de allí que el análisis del método de enseñanza adecuado y la detección de diferentes variables que puedan interferir o perturbar en su aprendizaje, se haya convertido en el tema central de las diversas ciencias que fundamentan la educación.

Según Condemarín Mabel (1986, p.13), La madurez para el aprendizaje se define como la posibilidad del niño en el momento de ingreso al sistema escolar, que posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permite enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias. Los factores que intervienen en la Madurez Escolar son:

Edad. La cronología constituirá uno de los aspectos menos significativos en la madurez escolar y la mayor parte de los investigadores parecían estar de acuerdo que la edad mental está más relacionada al éxito en las tareas de aprendizaje.

Factor intelectual. El cociente intelectual considerado como ritmo de desarrollo contribuye un factor relacionado con la madurez del aprendizaje escolar.

Sexo. Las diferencias de sexo aparecen marcadas con relación a crecimiento y madurez para el aprendizaje escolar

Salud. Una salud deficiente puede constituir la base de dificultades en el rendimiento escolar. Problemas nutricionales alejan al niño de la escuela y cuando asisten aminoran la posibilidad de realizar un esfuerzo sostenido debido a la disminución de la vitalidad y energía.

Estimulación Psicosocial. Es la que el niño recibe de su ambiente que también puede denominarse experiencia preescolar. Constituye un factor altamente relacionado con la madurez para el aprendizaje escolar, dado que afecta a la motivación, a los incentivos, al lenguaje y al desarrollo en general.

Percepción. Función perceptiva que permite al niño estar al frente de un estímulo identificarlo, interpretarlo, predecir en función a las experiencias previas y de sus características distintivas.

Las características que presentan los niños que asisten a las instituciones educativas de inicial son: Proviene de hogares desintegrados y madres solteras, nivel económico precario, falta de estimulación en el hogar, para desarrollar habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje inicial, presentan cierto grado de desnutrición, algunos manifiestan conducta agresiva, dificultad en los conceptos lateralidad y temporalidad (derecha, izquierda, ayer y hoy), no discrimina formas, posición y tamaño de los objetos.

Para VERA (2012), Los factores que influyen en el niño en su preparación para llegar a la lectura y a la escritura son:

Factores Pedagógicos. Hace referencia a los lineamientos Curriculares, que deben estar orientados a preparar al niño para la adquisición de la lectoescritura enfocándose en los objetivos relacionados con: la adaptación al medio escolar, adquisición de hábitos, desarrollo de las funciones básicas del aprendizaje; dentro

de estos factores cumple un papel importante el rol del docente como agente de enseñanza en cuanto al desarrollo metodológico del proceso y a la implementación de los recursos adecuados para desarrollar el mismo.

Factores madurativos. Hace referencia al nivel de preparación para aprender con facilidad y sin tensión emocional que depende de factores como: físicos, psíquicos - emocionales, intelecto – cognitivos, socioeconómicos y culturales.

Factores lingüísticos. Se refiere al manejo de los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje que el niño adquiere durante los primeros años y que se van consolidando mientras va adquiriendo el lenguaje escrito.

Factores físicos. Hacen referencia a la influencia de aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos y hereditarios sobre el desarrollo de trastornos en la lectoescritura como: disfunción neurológica, falta de una función en la dominación del cerebro, deficiencias visuales y auditivas, factores físicos y estudios intergeneracionales.

Factores sociales. Se refieren a las características del medio ambiente al que el niño pertenece y las características familiares que pueden determinar la calidad del aprendizaje por ejemplo: los vínculos familiares, el cuidado hacia el niño, el nivel de vocabulario familiar, la lengua materna, las condiciones económicas, el lugar que ocupe de la lectura en la familia, el acceso a la cultura.

Factores emocionales. Se refiere al equilibrio y madurez emocional del niño ya su autonomía e independencia como factores que facilitan el aprendizaje de la lectoescritura.

Factores psicológicos. Hacen referencia a la relación entre los trastornos de lectoescritura y los déficits en percepción visual y auditiva, discriminación visual y auditiva combinación de los sonidos, la memoria visual y auditiva, déficits cognitivos, déficits atencionales, entre otros problemas de aprendizaje.

La combinación de estos factores, interactúan y contribuyen a los trastornos de lectura y el análisis de los mismos es determinante para la recuperación del estudiante.

2.2.6 Leer

Según Romero (2010, p.9), Leer es un acto de pensamiento que implica una intensa movilización cognitiva para interpretar y construir el sentido de la lectura, en una permanente interacción entre el lector y el texto, que requiere, también, la intervención de la afectividad y las relaciones sociales.

Leer no es, entonces, un simple proceso de decodificación de un conjunto de signos; no es una tarea mecánica, leer es comprender: el sentido del mensaje, quién escribe, para quién escribe, para qué lo hace, qué quiere comunicar... Enseñar a leer es más que enseñar el código lingüístico y sus mecanismos de articulación, lo más importante es entender el lenguaje escrito como otra forma de expresarse, otra forma de “decir” las ideas, de manifestar lo que se quiere. Aprender a leer es llegar a comprender que la lectura transmite mensajes.

Muchas veces creemos que los niños tienen que aprender primero la parte mecánica para llegar después a la interpretación de mensajes, sin embargo, esto no es así. Los niños están en capacidad de comprender lo que leen desde que inician su aprendizaje, valiéndose de muchos medios que podemos enseñarles a utilizar, como por ejemplo: leer las imágenes, reconocer la silueta textual (presentación externa del texto: carta, receta, instructivo), reconocer la intencionalidad por la situación de comunicación (si llegó una carta, si leemos para estudiar o para entretenernos, recibir una circular o un volante de publicidad). Por ello, es preferible evitar el empleo de métodos que enfatizan el desarrollo gradual de destrezas independientes como vocales, sílabas aisladas, palabras sueltas y que dejan para el final la

comprensión de lo que se lee, porque así se pierden valiosas oportunidades de aprender y valorar la principal finalidad de la lectura que es la de comprender mensajes.

Los niños, desde el principio de su aprendizaje, deben descubrir lo importante que es saber leer porque les permite comunicarse con otros, recibir e interpretar mensajes, sentir la lectura como fuente importante de placer y entretenimiento. Permite apreciar que el lenguaje escrito es la forma como perdura en el tiempo el lenguaje oral. Con el tiempo, los niños aprenderán también a valorar la lectura como fuente de información y como medio que les ayuda a mejorar sus habilidades lingüísticas.

2.2.7 Escritura

Según Romero (2010, p.10), Todo escrito cumple una función social porque se escribe, principalmente, para comunicar algo a alguien. Quien escribe lo hace para expresar sus vivencias, sus angustias, sus sueños, sus deseos; para solicitar algo que le interesa, para informar, para conservar sus ideas en el tiempo; para disfrutar por el placer de hacerlo; pero lo escribe porque percibe que lo que comunica puede ser valorado por los demás.

Escribir no es, tampoco, una tarea mecánica de codificación, no es suficiente conocer los signos y saber construir con ellos combinaciones. La escritura debe entenderse, desde que se aprende, como un recurso de comunicación que permite representar el lenguaje oral para transmitir mensajes.

El niño que aprende a escribir debe percibir primero que a cada expresión del lenguaje oral le corresponde una representación gráfica, así a cada fonema le corresponde una grafía pero, también, existen otros signos o símbolos que se utilizan en esta representación, como: las tildes que representan la fuerza

con que se pronuncian algunos fonemas, los signos de interrogación y exclamación que representan determinadas entonaciones que usamos al hablar, las comas y puntos que representan las pausas, los espacios en blanco entre palabras que representan el final de un término y el inicio de otro. ir enseñando esto de manera integral y no de manera aislada, mostrarlo en textos completos, usarlos desde el inicio en la producción de textos, ayuda a que el niño entienda la escritura como el sistema que registra el habla y que, tal como ocurre con el lenguaje oral, el lenguaje escrito sirve para comunicar lo que se quiere decir.

Lo más importante, entonces, en el aprendizaje inicial de la escritura no es aprender las “letras” sino aprender el sentido (comunicar) y el mecanismo (representar) del lenguaje escrito; junto con ello se va aprendiendo el trazo de las grafías y su mecanismo de articulación, pero siempre partiendo de un contexto significativo que tiene que ser un mensaje.

Otro aspecto importante, que debe darse simultáneamente, es el de producir mensajes (no sólo copiar textos o escribir textos dictados) ya que la producción de textos desarrolla el pensamiento y la capacidad comunicativa. El niño debe, desde el principio, tratar de traducir ideas y pensamientos propios al lenguaje escrito, usando todos los recursos disponibles a su alcance (imágenes, grafías conocidas, grafismos propios) hasta que esté en capacidad de ir reemplazando sus símbolos por los convencionales.

La escritura partirá del trazo de letras, palabras, enunciados, la enseñanza comienza con palabras, frases, relacionando con la experiencia del niño. Se opta que la letra script para iniciar la escritura se recomienda presentar la forma impresa y manuscrita para que el niño la vaya asociando a los dos años, ya que el alumno, utiliza la letra manuscrita y la impresa, para que opte por la forma que le permita escribir más rápido y legiblemente

Los trazos del niño al iniciar en la escritura deben ser grandes semejantes a los dibujos. Poco a poco reducir el tamaño y perfeccionar los rasgos hasta que lleguen a imprimir sus características personales.

2.2.8 Inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura

Según Romero (2010, p.21), Una primera dificultad es que no existe un perfil tan preciso que garantice que un niño está totalmente preparado o en disposición para aprender a leer y escribir. Debemos tener en cuenta que cada persona tiene su propio ritmo de maduración y desarrollo, así como también, algunos aspectos de su desarrollo evolucionan más rápido que otros, por lo que no podemos asegurar que todos los niños estén al mismo tiempo en condiciones de enfrentar con éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por otro lado, la realidad de la población escolar es que no todos los niños que ingresan a primer grado han participado en programas de Educación Inicial, ya sea porque no existen suficientes I.E.I o porque muchas familias desconocen o no valoran las ventajas de la estimulación brindada en el proceso de aprestamiento y lo que significa para el desarrollo integral del niño; por ello, es necesario que al inicio del año escolar, en primer grado, se destine un tiempo para realizar un diagnóstico sencillo de los niveles de madurez alcanzados por niñas y niños, para ajustar la programación a la realidad constatada.

Si bien existen algunos cuestionarios o tests que evalúan los niveles de maduración o disposición de los niños, lo más frecuente, en la práctica cotidiana, es que los educadores empleen procedimientos basados en sus propias observaciones. Lo importante es construir instrumentos y llevar un registro real y

preciso sobre el desempeño de los niños en las áreas que comprende el programa de aprestamiento.

La educación inicial potencia y desarrolla muchas habilidades de los niños preparándolos para la escolaridad, entre ellas las relacionadas con la lecto-escritura, a este aspecto de la formación se le denomina aprestamiento para la lecto-escritura.

2.2.9 Madurez lectora

La madurez para el aprendizaje escolar se refiere esencialmente, a la posibilidad que el niño tiene en el momento de ingreso al sistema escolar, que posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias.

La madurez se construye progresivamente gracias a la interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le asegura al niño una madurez anatómica y fisiológica en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispensables.

Aprestamiento implica disposición, un estar listo para determinado aprendizaje. En el caso de la lectura, implica una maduración de varios aspectos, entre otros el niño debe poseer una percepción visual que le permita ver con claridad objetos tan pequeños como una palabra. Requiere también una maduración de la percepción auditiva que le permita discriminar sonidos tan próximos como el de un fonema y otro.

En el caso de la escritura implica que el niño debe poseer un desarrollo de la motricidad fina, especialmente a nivel de las manos y de los dedos, y una regulación tónico- postural general, como también un desarrollo del lenguaje que le permita comprender lo que escribe así como transmitir el significado. Al igual que en la

lectura, la escritura requiera que el niño posea una madurez intelectual que le permita manejar las letras como símbolos y dominar la estructuración espacio-temporal necesaria para su codificación y decodificación. Para el proceso del aprendizaje de lectura y escritura es necesario tomar en cuenta diversos aspectos que son básicos para que el mismo se lleve a cabo eficazmente y tenga una secuencia lógica.

Este proceso debe tomar en cuenta el ambiente, la familia, la inteligencia y el aspecto psíquico.

2.2.10 Importancia de aprender a leer y escribir

Según Romero (2010, p.7), Nos hemos acostumbrado a pensar que la lectura y escritura son aprendizajes mecánicos y puramente instrumentales, pero en realidad son aprendizajes fundamentales cuya transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que podríamos imaginar; por algo, a nivel universal, se consideran tres aprendizajes esenciales para la vida: la lectura, la escritura y el pensamiento matemático.

Estas habilidades son herramientas importantes para desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio, además de que son instrumentos muy valiosos para aprender, seguir estudiando y seguir aprendiendo. En el mundo actual la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida es no sólo una necesidad, por la velocidad con que avanza la ciencia y la tecnología, sino que es también un derecho de todos, que tiene que ver con la equidad que tanto necesitamos para acortar las brechas que existen en nuestro país. Garantizar estos aprendizajes en todos los alumnos de nuestras escuelas se convierte en un compromiso sociopolítico y ético primordial, que estamos en obligación de cumplir.

De otro lado, el arrollador avance de la tecnología en el campo de la comunicación y de la información, llevó a argumentar, en algún momento, que la imagen y la palabra hablada reemplazarían ventajosamente a la lectura y la escritura; sin embargo, la realidad demuestra que la habilidad lectora y la producción escrita cobran mayor vigencia en el mundo globalizado, donde el acceso a la información llega principalmente por escrito a través del Internet, un medio cada vez más generalizado. Pero no basta con leer mecánicamente, más importante es desarrollar las habilidades que permitan comprender, seleccionar, organizar, procesar y utilizar la información; de lo que se deduce que el uso de sistemas informáticos requiere la aplicación de habilidades lectoras, de escritura y de pensamiento matemático, cada vez más desarrolladas.

La Lectura, entre otras cosas, es importante para:

Desarrollar la atención y concentración.

Desarrollar la capacidad de decodificación y comprensión de mensajes.

Ayudar al descentramiento, es decir, salir de sí para ponerse en el lugar del otro.

Tener actitud dialógica para escuchar y aprender de los demás.

Ponernos en contacto con nuestra propia interioridad ya que es, por lo general, una actividad personal, silenciosa, que confronta permanentemente otras ideas y sentimientos con las de uno mismo.

Ser, además, un vehículo indispensable para ponerse en contacto con el mundo, con el conocimiento, otras realidades, con el pasado, diversas opiniones, etc. No todo lo podemos ver y comprobar por nosotros mismos, gran parte de información nos llega por escrito (periódicos, revistas, libros, internet).

Ponerse en contacto con todo lo anterior, permitiendo al lector ampliar su panorama y desarrollar criterios para comprender e interpretar su propia realidad.

Estar actualizados, en esta época en que los avances científicos y tecnológicos avanzan rápidamente, quien no lee queda desfasado.

Ayudar a incorporar formas y procesos lingüísticos: ortografía, vocabulario, modelos de construcción y de composición, etc.

Llevarnos de niveles simples de decodificación a niveles complejos y profundos de análisis, que se pueden transferir a distintas situaciones de la vida.

2.2.11 La percepción visual y el aprendizaje de la lecto- escritura

El funcionamiento visual perceptivo ha estado marcado de muchas contradicciones, hay quienes afirman que los transtornos visuales tienen una gran relación con el impedimento grave para la lectura. “Marianne Frostig quién presentó uno de los estudios más importantes en lo referente al funcionamiento visual perceptivo y su relación con la lecto-escritura, su criterio sobre la forma en que los ejercicios visuales perceptivos pueden ser empleados para reforzar y mejorar el desarrollo del niño en cuanto a sus funciones del lenguaje sensorial- motora, procesos de ideación superior, capacidad de integración y desarrollo social emocional, ella y sus colaboradores crearon una prueba de percepción visual y un programa de adiestramiento para superar las deficiencias que se descubran en la prueba, dichos estudios han recibido apoyo de Bishop, Gayton y Bassett.

La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos; su eficiencia ayuda al niño a aprender a leer, a escribir, a usar la ortografía, a realizar operaciones aritméticas y a

desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en la tarea escolar”.Sin embargo muchos niños ingresan a la escuela poco preparados para realizar las tareas de percepción visual que se les exige.

Algunos niños que asisten a la institución educativa particular “Mario Vargas Llosa” muestran dificultad al percibir objetos en forma visual, como lo son: el trazar, recortar, atar y desatar, identificar figuras dentro de ilustraciones, selección de objetos dibujados representando los conceptos, cerca, lejos , grande , pequeño, posición de los objetos, etc.

2.3 Definición de términos básicos

Aprendizaje: actividad que sirve para adquirir alguna habilidad.

Coordinación: Permite al niño realizar movimientos en forma generalizada del cuerpo con armonía de juegos musculares.

Constancia perceptiva: Posibilidad de percibir que un objeto posee propiedades invariables como forma, posición y tamaño a pesar de la variabilidad de su imagen sobre la retina del ojo.

Relaciones espaciales: Es la capacidad de un observador de percibir la posición de dos o más objetos en relación consigo mismo y con respecto a los unos de los otros.

Coordinación visomotriz: Implica el ejercicio de movimientos voluntarios del cuerpo que necesitan de mucha precisión, en tareas que requieren de movimientos paralelos entre el ojo, mano, dedos, en actividades como: punzar, rasgar, enrollar, cortar, pintar, enhebrar, escribir, encajar, etc.

Lectura: Constituye una tarea audio – visual muy compleja, que implica la obtención de significados mediante símbolos (letras y palabras).

Lectoescritura: Técnica de descifrado de una palabra o texto, mediante la transcripción gráfica del lenguaje oral, utilizando las habilidades cognitivas, sensoriales y motoras que posibilitan su acto.

Escritura: Es la acción de representar palabras o ideas con letras o signos en papel o cualquier otra superficie. Se le llama escribir al ejercicio de la escritura con el propósito de transmitir ideas, redactar un tratado, documento o texto de

ficción, trazar notas y signos musicales, inscribir datos o cualquier otra acción de transposición de letras y símbolos en una superficie dada.

Madurez: Buen juicio o prudencia, sensatez. Edad de la persona que ha alcanzado su plenitud vital y aún no ha llegado a la vejez.

Madurar: Crecer en edad y juicio.

Percepción: Capacidad para captar, reconocer, discriminar e interpretar los estímulos del medio.

Posición en el espacio: Se define como la relación de un objeto con el observador. Una persona es siempre centro de su propio mundo y percibe los objetos como estando detrás, delante, debajo, al lado de ella.

Percepción figura-fondo: Es la capacidad de controlar la desviación del centro de atención de un estímulo a otro, para enfocar su atención en los estímulos adecuados.

Percepción visual: Consiste en la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores.

III. METODO

3.1 Tipo Y Nivel De Investigación

3.1.1. Tipo

Según Mejía (2013) la investigación es “básica porque en efecto no está interesada por un objetivo crematístico, su motivación es la simple curiosidad, el inmenso gozo por descubrir nuevos conocimientos”. Se enmarca dentro del tipo descriptivo en la medida que se pretende conocer el nivel del desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de educación inicial, así como el determinar cómo se presentan las variables (p.91).

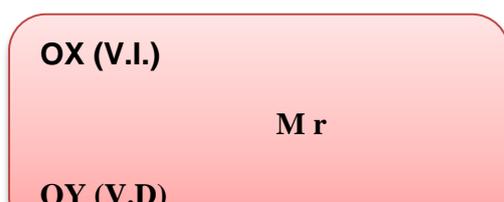
Según Mejía (2013), la investigación descriptiva tiene como objetivo principal “recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones o de los procesos naturales o sociales” (p. 90).

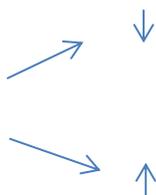
3.1.2 Diseño metodológico de la investigación

El Diseño Descriptivo Correlacional no experimental, es el que busca determinar el grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos.

Según Mejía (2013,) la Investigación Correlacional “se utiliza cuando se requiere establecer el grado de correlación o de asociación entre una variable (x) y otra variable (y) que no sean dependientes una de otra” (p.64).

El diagrama del diseño de investigación es el siguiente:





En donde:

M = Muestra de Investigación

OX = Observación de la Variable Independiente (Percepción Visual)

OY = Observación de la Variable Dependiente (Aprendizaje de la Lectoescritura)

r = Relación entre variables.

TablaN°3 Distribución de la muestra de los alumnos de 5 años de Educación Inicial de la I.E.P “Mario Vargas LLosa”

Estudiantes	Frecuencias	%
Varones	10	40%
Mujeres	15	60%
Total	25	100%

3.2 **Ámbito temporal y espacial**

3.2.1 **Ámbito temporal**

La presente tesis abarcara entre los meses de mayo a diciembre en nuestra I.E.P. Mario Vargas Llosa, UGEL 04 Del Distrito De Comas.

3.2.2 **Ámbito Espacial**

Se desarrollara en la I.E.P. Mario Vargas Llosa, UGEL 04 Del Distrito De Comas en niños de 5 años.

3.3 **Variables**

En la operacionalización de las variables se identifican los indicadores que proporcionan respuestas de forma directa a las variables en medición con el objeto de ser concretos en la búsqueda de los datos para el desarrollo óptimo de la investigación que se está llevando a cabo. Sabino (1966; p. 113).

Tabla N°1 Operacionalización de la variable Independiente

DEFINICIONES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTO	PUNTAJE	ESCALA DE VALORACION	
<p>La percepción visual implica la habilidad que tenemos la persona de organizar, procesar e interpretar los estímulos visuales que recibimos del entorno y a su vez relacionarlas con aquellas experiencias que hemos tenido anteriormente. Durante los años de preescolar, gracias a la actividad perceptiva, el niño aprende a explorar, reconocer y discriminar objetos o formas por medios táctiles y visuales, con una dependencia gradualmente mayor, de las claves</p>	<p>La percepción visual es la capacidad de interpretar o discriminar estímulos visuales externos y relacionarlos con experiencias previas. Dentro de los componentes de la percepción visual encontramos a la coordinación visomotriz, discriminación de figuras, constancia de formas, percepción de posiciones en el espacio, relaciones espaciales:</p>	<p>Coordinación Visual</p>	<p>Prueba I – Reactivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trazar una línea como el ratón a la galleta sin tocar los lados del túnel. No levantar el lápiz o retroceder. 2. Trazar una línea indicando como unir una casa con la otra sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder. 3. Trazar una línea indicando como unir un árbol con el otro sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder. 4. Trazar una línea indicando como unir una casa conducir el auto dentro del garaje .No levantar el lápiz o retroceder. 	<p>Hojas la: pruebas: 1,2,3,4</p>	<p>Test de Frostig</p>	<p>Reactivos del 1 al 4: 2,1 ó 0 puntos</p>	<p>Puntaje 101- 118: nivel por encima de lo adecuado</p>
		<p>Discriminación de figuras.</p>	<p>6. Trazar una línea curva para ir de un punto al otro sin tocar los lados del camino. Señalar el comienzo y final de la línea. No levantar el lápiz o retroceder.</p> <p>7. Trazar una línea sinuosa para ir de un punto a otro sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder.</p> <p>8. Trazar una línea oblicua para ir de un punto a otro sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder.</p>	<p>Ib: pruebas: 6,7,8</p>	<p>Reactivos del 6 al 8 2,1 ó 0 puntos</p>	<p>Total posible 14 puntos</p>	<p>Puntaje 100: nivel adecuado</p>
		<p>PRUEBA II – REACTIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delinear un triángulo usando una crayola de color azul sin levantar el lápiz. 	<p>Hojas Ila: 1,2,3,4</p>		<p>Reactivos del 1 al 4 1 ó 0 puntos</p>	<p>Puntaje 99 – 71: nivel por debajo de lo adecuado</p>	

de reconocimiento visual.

2. Delinear una caja grande usando una crayola color rojo.
3. Delinear una cruz usando una crayola de color roja.
4. Delinear una luna usando una crayola de color marrón.

5. Delinear dos estrellas usando crayolas de color verde y roja. Tratar de no levantar la mano.
 6. Delinear cuatro estrellas, en este orden: verde, marrón, azul y rojo. Tratar de no levantar la mano.
 7. Delinear todas las cometas que se encuentran dentro de un círculo usando crayola de color azul.
 8. Delinear todos los huevos de pascuas que se encuentran dentro de un círculo usando crayola de color verde.
- IIb: 5,6,7,8

Reactivo
5: 2 puntos
6: 4 puntos
7 y 8: 5 puntos
**Total posible:
20 puntos**

Constancia de formas

PRUEBA III – Reactivos
Reconocer todos los círculos
Reconocer todos los cuadrados

Hoja III (a)
1 al 14
Hoja III (b)
1 al 18

Reactivos:
1 al 18
1 punto por cada uno

**Total posible:
17 puntos**

Posición en el espacio.

- PRUEBA IV – Reactivos
1. Marcar con un aspa la mesa que esta invertida en cada fila.
 2. Marcar con un aspa la silla que esta invertida en cada fila.
 3. Marcar con un aspa la luna que esta invertida en cada fila.
 4. Marcar con un aspa la escalera que esta invertida en cada fila

Hoja IV – a:
1,2,3,4

Reactivos del 1 al 4

1 ó 0 puntos
**Total posible:
4 puntos**

Relaciones
Espaciales

PRUEBA V – Reactivos

1. Dibuja una línea para unir dos puntos teniendo como muestra un modelo. Hojas V-a: 1,2
2. Dibuja una línea diagonal para unir dos puntos teniendo como muestra un modelo.
3. Dibuja una línea para unir cuatro puntos teniendo como muestra un modelo. V-b: 3,4
4. Dibuja una línea para unir cinco puntos teniendo como muestra un modelo.

Reactivos del 1 al 4

1 ó 0 puntos

**Total posible:
4 puntos**

Tabla N°2 Matriz de Operacionalización de la variable dependiente

DEFINICIONES		DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTO	PUNTAJE	ESCALA DE VALORACION
CONCEPTUAL	OPERACIONAL						
La comunicación lingüística es una facultad compuesta por cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Las cuatro habilidades emergen del cruce de dos ejes, el primero, la modalidad (oral o escrita); y el segundo, el tipo de proceso (comprensión o producción).	Se llama a la fusión de dos palabras leer y escribir. Mediante este proceso se comprende e interpreta el mensaje escrito.	Coordinación Visual	TEST – 1 Mostrar 9 dibujos para que el niño reproduzca el modelo.	1,2,3,4,5,6,7,8,	Test de Badic Bale	Ítems 1: 1 punto Ítems 2: 2 puntos Ítems 3 y 5: 4 puntos Ítems 4 y 6: 3 puntos Ítems 7: 5 puntos Ítems 7 y 8 : 6 puntos Puntuación máxima : 34 puntos	➤ 8 Nivel superior
	Para esto deben desarrollar habilidades como la coordinación visomotora, reconocimiento de diferencias espaciales, cierre visual, cierre auditivo, concreción y abstracción lexical	Reconocimiento de diferencias espacial	Test – 2 Tachar con el lápiz los que no sean iguales a la figura que hay en cada reglón.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11		Ítems 1,2,3,4: 1 punto cada uno Ítems 5,6,7 : 2 puntos cada uno Ítems 8,9,10, 11: 3 puntos cada uno Puntuación máxima : 44 puntos	< 46 – 57 > Nivel por encima de lo adecuado
		Cierre Visual	Test -3 Busca la parte que falta para ser exactamente igual al dibujo que se muestra.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11		Ítems 1,2,3,4: 1 punto cada uno Ítems 5,6,7,8 : 2 puntos cada uno Ítems 9,10, 11: 3 puntos cada uno Puntuación máxima : 21 puntos	< 33 – 45 > Nivel adecuado

Cierre Auditivo	Test – 4 Pronunciar y completar palabras con las letras o silabas ausentes.	1,2,3,4,5,6, 7,8,9,10,11 ,12,13,14, 15.	1 punto por cada ítems Puntaje máxima:15 <i>puntos</i>	< 21 – 32 > Nivel por debajo de lo adecuado
Concreción – Abstracción Lexical	Test. 6 Nombrar el significado de algunas	1,2,3,4,5,6, 7,8,9,10,11 ,12,13,14,1 5,16,17,18, 19,20	Ítems 1 al 20 : 0, 1 ó 2, <i>puntos</i> Puntaje máximo: 40 <i>puntos</i>	

3.4 Población y Muestra

3.4.1 Población

La Población de la investigación son 37 niños y niñas de 5 años de las dos aulas de la Institución Educativa “Mario Vargas Llosa”.

3.4.2 Muestra

Se tomó como muestra a 25 niños del total de la población citada de la Institución Educativa “Mario Vargas Llosa”.

Según Elías Mejía (2013), la muestra es “el subconjunto, o parte del universo o población, seleccionado por métodos diversos, pero siempre teniendo la representatividad del universo. Es decir, una muestra es representativa si reúne las características de los individuos del universo” (p.246).

3.5 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación son:

3.5.1 Test del Desarrollo de la Percepción Visual (Marianne Frostig)

El Test del Desarrollo de la Percepción Visual evalúa el grado de madurez de la percepción visual. Diseñada con el propósito de apreciar los retrasos en la madurez perceptiva en niños que presentan dificultades de aprendizaje. Esta prueba es adecuada para administrarse en forma individual y en grupo, para niños de pre kinder, jardín y de primer año de escuela primaria que tengan entre 3 a 7 años y medio. En forma colectiva esta requiere menos de 1 hora. El número de niños que se pueden examinar simultáneamente, dependiendo del grado escolar es el siguiente:

Tabla N°4 Edades de la aplicación del Test Frostig

Grado Escolar	Nivel /Edad	N° óptimo de niños en grupo
Prekindergarten	3-4 años	1-2
Prekindergarten	4-5 años	2-4

No se aplican las partes: Ia5, Ib9, Ic, Id, Ie,, IVb, Vc, Vd y Ve

En la forma Individual: Cuando el método se aplica en forma individual y no en grupos, se puede ser un poco más flexible con las instrucciones. Evitar darle al niño una ayuda especial o instrucciones adicionales. Normalmente una aplicación individual se puede completar en 30 a 45 minutos. Los materiales que se emplean son el manual del test, lápices de colores, crayolas, tarjetas de demostración y hojas. La confiabilidad del test de percepción visual se calculó mediante la técnica Test-Retest; en un grupo piloto conformado por 15 niños obteniéndose un índice de correlación igual a 0.79 mayor a 0.7, con lo cual se acepta la confiabilidad del instrumento de Percepción visual (ver Anexo N°2). En cuanto a la validez de este instrumento fue realizado por juicio de expertos de opinión a cargo de 3 docentes en educación de la universidad Federico Villarreal, a través de una ficha de validación. (ver Anexo N°1)

TablaN°5 Validación de instrumento Test de Frostig

Expertos	Percepción Visual %
Directora de la escuela de Educación Inicial Lozada Asparrín Elsa Margarita	100%
Jefa de Comunicaciones e imagen institucional Méndez Bello María Luisa	100%
Docente Maldonado Calderón Julia Soledad	100%
Promedio	100%

Este Test explora cinco habilidades de la percepción visual que son relativamente independientes: Coordinación Visomotora, Discriminación de Figuras, Constancia de Forma, Posición en el espacio y Relaciones Espaciales.

Coordinación Visomotora

Consta de 8 ítems que consisten en el trazado continuo de líneas rectas, curvas o anguladas entre límites de un punto a otro, sin líneas guías. De diversos grosores, y requiere la coordinación de ojos y manos. Puntaje Máximo Total: 14 puntos.

Corrección

Calificamos 2

Si una línea ininterrumpida ha sido trazada entre las líneas límites, de un dibujo al otro sin tocar las líneas límites.

Si el niño ha levantado su lápiz, pero si la línea continúa sin interrupción, bifurcación o ángulo agudo, no será penado. Igualmente si el trazado presenta oscilaciones.

Un ángulo o un trazado ondulado no cambian en nada la nota.

Calificamos 1

Si el trazado del lápiz toca las líneas límites una o varias veces pero sin atravesarlas, (si un espacio blanco es visible al interior del “corredor”, entre el trazo del lápiz y la línea límite, calificamos 2. si ese trazo toca la línea o la atraviesa sin que veamos un espacio blanco al interior del corredor calificamos

Si el trazado se prolonga más allá de los dibujos límites pero sin pasarlos más de un mm.

Calificamos 0

Si el trazado del lápiz sobrepasa la línea límite (un espacio blanco es visible entre un trazado y la línea límite, al exterior del corredor).

Si el trazado presenta, sin duda posible, una interrupción, una bifurcación o un ángulo agudo. Si el trazado se prolonga más de 12 mm. Fuera de los dibujos límites. Si el trazado comienza o se detiene a más de 3 mm. del comienzo o del fin de los dibujos límites. Si el trazado ha sido a penas bosquejado, rectificado, raspado o interrumpido.

Discriminación figura-fondo

Consta de 8 ítems consiste en cambios de la percepción de las figuras con fondos progresivamente más complejos. Se emplean figuras geométricas en intersección y “ocultas”. Se emplea material de demostración, conteniendo en cada hoja un triángulo, rectángulo, cruz, luna, estrella, cometa, y óvalo. Máximo puntaje 20 puntos.

Corrección

Ítems 1 al 4

Calificamos 1.

Si el niño rodea netamente la figura propuesta (triángulo, rectángulo, cruz y medialuna) sin interrupción importante del trazado. Una pequeña interrupción del trazado a uno o varios puntos de intersección con otras figuras no es penalizado.

Calificamos 0

Si el trazado del lápiz se desvía de manera neta en dirección de otra figura. O si el trazado es interrumpido sobre la porción de la línea a seguir comprendida entre dos puntos de intersección con otra figura.

Ítems 5 y 6

Cada dibujo es calificado separadamente, se aplicará los criterios precedentes. Las notas máximas serán 2 por el ítem 5 y 4 por el ítem 6.

Ítems 7 y 8

Nota máxima para cada ítem 5.

Se concederá 1 punto por cada cometa o huevo de pascua correctamente repasado. No se concederá ni 1 punto si el trazado es incompleto entonces se calificará con 0.

Constancia de forma

Consta de 32 ítems que implica el reconocimiento de figuras geométricas determinadas que se presentan en una gran variedad de tamaños, matices, textura y posición en el espacio y su diferenciación de otras figuras geométricas similares. Se emplea material de demostración: óvalo, círculos, cuadrado y rectángulo. Nota total máxima 17.

Corrección

1. Buenas respuestas.

El niño debe rodear 4 círculos y 5 cuadrados en la hoja III a y 2 círculos y 6 cuadrados en la hoja III b.

Se concederá 1 punto a toda figura correcta y bien rodeada.

No se tendrá en cuenta la precisión del trazado, puesto que no se trata de una prueba de control viso motriz, pero para acreditar el punto la figura debe estar enteramente rodeada.

2. Malas respuestas.

Se concederá un error (menos de un punto) cuando una figura incorrecta fuese total o parcialmente rodeada.

Posición en el espacio

Consta de 4 ítems consiste en la diferenciación de trastrueques y rotación de figuras que se presentan en serie. Se emplean dibujos

esquemáticos representativos de objetos comunes. Nota total máxima 4

Corrección

Ítems 1al 4: nota 1 o 0.

Se concederá un punto por ítem si el niño ha hecho una cruz sobre el dibujo que corresponde. Toda corrección o rectificación conlleva a la nota 0: este es válido si el niño se equivocó primero y luego se corrigió el mismo diciendo “no es eso lo que yo quería hacer” y ha hecho entonces una cruz sobre el dibujo que corresponde.

Relaciones espaciales

Consta de 4 ítems es una prueba que implica el análisis de patrones y formas sencillas que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños que el niño deberá copiar utilizando puntos como guías (copiar figuras uniendo puntos en forma idéntica al modelo). Nota total máxima 4 puntos.

Corrección

Cada ítem es calificado 1 o 0.

Calificamos 1:

Si el niño reproduce, en la mitad derecha de la hoja, el trazado que figura sobre la parte izquierda. Como no se trata de un test de coordinación viso motriz, el niño no será penalizado si el dibujo es mediocre, Ej. si las líneas no son perfectamente trazadas y peor el deberá haber indicado claramente que puntos tenía que unir aunque su trazado no les toque muy exactamente.

Calificamos 0:

Si la línea trazada en la parte derecha no se junta a los puntos correspondientes de la parte izquierda.

Interpretación

Nivel por encima de lo adecuado, cuando el puntaje ponderado global situada entre 101- 118 puntos, podemos afirmar que el niño ha logrado desenvolverse con éxito en las 5 pruebas teniendo un puntaje sobresaliente en todas las partes del test. El niño ha demostrado tiene las habilidades y destrezas perceptivas visuales necesarias para aprender a leer y escribir sin dificultad en el nivel primario.

Nivel adecuado, cuando el puntaje ponderado global es 100 puntos, podemos concluir que el niño ha logrado obtener un puntaje promedio. El niño puede iniciar el proceso de lectoescritura pero previamente debe reforzar habilidades y destrezas perceptivas visuales necesarias para aprendizaje de la lectoescritura.

Nivel por debajo de lo adecuado, si el niño obtuvo un puntaje ponderado global situado entre 99 – 71 puntos está por debajo del promedio el cual demuestra que carece de las habilidades y destrezas perceptivas visuales necesarias para aprendizaje de la lectoescritura.

3.5.2 Test de Bacdibale para el aprendizaje de la lectura (Santiago Molina García)

En la prueba de Bacdibale el objetivo es prevenir el fracaso del aprendizaje de la lectura proporcionando el diagnóstico de las deficiencias que los niños presentan en el desarrollo de habilidades previas al proceso de lectura. Esta prueba dura treinta minutos aproximadamente en la forma reducida y alrededor de una hora en la forma ampliada, incluyendo el examen fonético de ahí necesidad de que sea aplicada en varias sesiones en forma ampliada. Se aplica en niños entre cuatro a seis años. Los materiales empleados son: el manual, cuaderno de examen, juego de 10 cartulinas para el test nº 1, cuaderno con 21 láminas estímulo

para la aplicación del test nº 5, objetos de uso común elaborados por la examinadora para el test nº 10, hoja de observación, dos lápices y un borrar.

La validez con respecto a un criterio en este caso, lo que se intenta es comprobar en qué grado o nivel está correlacionado la batería con otra prueba, denominada criterio, que evalúe el nivel de aprendizaje de los niños de la muestra en lectura. Si el coeficiente de correlación obtenido es alto y significativo, estadísticamente hablando, puede entonces estimarse que la validez de la batería es también elevada. Lógicamente, si se utiliza un criterio que posee escasa fiabilidad y validez de contenido, la interpretación que pueda hacerse del coeficiente de correlación obtenido hallado, será bastante discutible. De ahí, pues, la necesidad de elegir un criterio que, posea una alta fiabilidad y validez.

En la prueba se ha elegido una parte de la prueba de lectura de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de Allende, Condemarín y Milicic, interpretando como puntuación final de cada sujeto la suma de la obtenida en ambas pruebas. La primera fue baremada con niños españoles y, por tanto, los datos relativos a su fiabilidad y validez pueden ser consultados fácilmente (Editorial TEA). En el manual de la segunda prueba (Editorial CEPE), se ofrecen los datos de fiabilidad y validez obtenidos por sus autores con una muestra de niños chilenos y los hallados por nosotros (Molina y Santibáñez) con niños españoles.

La confiabilidad de la batería para el aprendizaje de la lectura se calculó mediante la técnica Test-Retest; en un grupo piloto conformado por 15 niños obteniéndose un índice de correlación igual a 0.988 mayor a 0.7, con lo cual se acepta la confiabilidad del instrumento mencionado (ver Anexo N°3).

En esta prueba se evaluó la coordinación viso-espacial, el reconocimiento de diferencias espaciales, cierre visual, cierre auditivo y concreción abstracción lexical.

Test 1: Coordinación Viso-Espacial

Cada figura se valora como correcta o como incorrecta, Si es incorrecta no se le concede ningún punto. En cambio, a cada figura correctamente dibujada se le asignan los puntos. Puntaje posible: 34

Ítems 1: 1 punto, Ítems 2: 2 puntos, Ítems 3 y 5:4 puntos, Ítems 4 y 6: 3 puntos, Ítems 7: 5 puntos y Ítems 7 y 8: 6 puntos

Test 2: Reconocimiento de diferencias espaciales

Se cuenta todos los dibujos tachados correctamente y el número resultante se multiplica por 2. Se cuentan todos los dibujos tachados incorrectamente. Se restan los errores del valor que ha resultado de multiplicar por dos el número de aciertos. Es decir: $P = 2A - E$. Puntaje máxima posible: 44

Test 3: Cierre Visual

Normas de calificación que se especifica a continuación:

-1 punto: para cada una de las cuatro primeras láminas (desde la 1 a la 4, ambas inclusive) seleccionadas correctamente.

-2 puntos: para cada una de las láminas 5 a 8, ambas inclusive, respondidas correctamente.

-3 puntos: para cada una de las láminas 9 a 11, ambas inclusive, si han sido elegidas correctamente por el niño o niña.

Puntaje máximo: 21 puntos

Test 4: Cierre Auditivo

El examinador o examinadora, teniendo el cuaderno de examen ante sus ojos, va anotando un uno o un cero en el paréntesis que figura en la parte derecha de la hoja, según que haya coincidencia exacta o no con las respuestas correctas. La puntuación total será equivalente al número de respuestas correctas. Por tanto, la puntuación máxima posible es: 15 puntos.

Test 5: Concreción –Abstracción Lexical

El examinador o examinadora debe anotar las respuestas exactas en las líneas punteadas que figuran junto a cada ítem. A cada respuesta pueden dar:

2 puntos: si el niño dice un sinónimo preciso, o bien nombrar una categoría general a la cual pertenezca el objeto designado por la palabra estímulo.

-Decir uno de los usos, efectos o funciones más importantes.

-Describir algunas características esenciales del objeto designado por la palabra estímulo.

1 Punto: decir un sinónimo que, sin ser inexacto, sea poco preciso; o bien nombrar una categoría general a la cual pertenece el objeto designado por la palabra estímulo no demasiado precisa.

- Decir uno de los usos, efectos o funciones que aun siendo correctas, no son esenciales. O bien que la respuesta sea la misma palabra que se ha dado por estímulo, pero transformada en verbo.

- Describir algunas características distintas del objeto designado por la palabra estímulo, pero no esenciales

0 Puntos: respuestas claramente equivocadas o incorrectas a simple vista.

Tautología. Es decir, cuando el niño repite la misma palabra que se la ha dicho, asignándole, en todo caso, alguna cualidad incorrecta muy .accesoria. O bien si repite, utilizando algún aumentativo o diminutivo.

Respuestas que, sin ser totalmente inexactas, son excesivamente vagas.

Proceso de corrección a seguir

1 Paso: Obtención de las puntuaciones directas en cada test

2 Paso: Transformación de las puntuaciones directas parciales a puntuaciones ponderadas parciales.

3 Paso: Obtención de la puntuación ponderada global.

Interpretación

Nivel superior: si un niño o niña obtiene al inicio del último año de la escuela infantil, una puntuación ponderada global superior a 57 puntos (58 puntos o más), podemos afirmar que posee la competencia básica necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad, sin riesgo de equivocación. Por consiguiente debe iniciarse en la enseñanza sistemática del lenguaje escrito.

Nivel por encima de lo adecuado: si un niño obtiene, al inicio del último año de la escuela infantil, una puntuación ponderada global situada entre 46 a 57 puntos, podemos afirmar que posee la competencia básica necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad, aunque con el riesgo de equivocarnos ocho o nueve veces de cada cien predicciones que hagamos. Por consiguiente debe iniciarse en la enseñanza sistemática del lenguaje escrito, pero haciendo un seguimiento del chico bastante pormenorizada, con el fin de ir corrigiendo cualquier dificultad que pueda aparecer, en el mismo momento en que se manifieste.

Nivel adecuado: si un niño obtiene al inicio del último año de la escuela infantil, una puntuación ponderada global comprendida entre 34 y 45 puntos, podemos afirmar que se haya situado en la zona intermedia predictiva, pues en cualquier tipo de predicción que se haga existe un riesgo de equivocarse de alrededor del 25 por 100. Por consiguiente, lo correcto en este caso es enviar al niño o

niña al equipo psicopedagógico, con el fin de que sea sometido a una nueva evaluación diagnóstica mucho más detallada e idiográfica, aplicándose el resto de los test que integran la batería, más aquellas otras pruebas que juzguen oportuno los componentes de dicho equipo. Después, a tenor de los resultados de esta otra evaluación complementaria, será el momento de conocer qué decisiones tomar.

Nivel por debajo de lo adecuado: si un niño o niña obtiene, al inicio del último año de la escuela infantil, una puntuación ponderada global situada entre 22 y 33 puntos, podemos afirmar que no posee la competencia básica necesaria para aprender a leer sin dificultad alguna, aunque con el riesgo de equivocarnos ocho o nueve veces de cada cien predicciones que hagamos. Por consiguiente, no debe ser iniciado en la enseñanza sistemática del lenguaje escrito hasta que, pasados unos meses (generalmente, un trimestre según nuestros datos), no alcance una puntuación ponderada global superior a 33 puntos. Para lograr esa mejora de su competencia básica, el niño o niña debe ser sometido a un programa intensivo de ejercicios psicolingüísticos semejantes a los contenidos en nuestro programa de aprestamiento.

Nivel insuficiente: si un niño o niña obtiene, al inicio del último año de la escuela infantil, una puntuación ponderada global inferior a 0 - 21 puntos, podemos afirmar que no posee la competencia básica necesaria para aprender a leer, sin riesgo de equivocarse jamás. Por consiguiente, ese niño o niña debe ser derivado al equipo psicopedagógico, el cual indicará lo que conviene hacer en cada caso. Si el equipo psicopedagógico certifica que no existen otros problemas serios, bien en el propio individuo bien en su medio familiar, deberá ser sometido a un programa de ejercicios perceptivos y psicolingüísticos semejantes a los contenidos en esta batería. Después, cuando logre alcanzar una puntuación

ponderada mínima equivalente a 33 puntos (generalmente, ellos ocurre al final del curso escolar, según nuestros datos), será el momento de ser iniciado en un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, aunque corre el riesgo de fracasar si el modelo didáctico elegido para enseñarle a leer no es el adecuado.

3.6 Procedimientos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en la presente investigación es la observación y entrevista.

Según Elías Mejía (2013) la observación “es la reina de las técnicas de investigación pedagógica y educacional. Es la más antigua y al mismo tiempo la más confiable, en cuanto sirve para recoger datos e informaciones” (p.201).

Según Elías Mejía (2013) “es una técnica de investigación cuantitativa que sirve para recopilar información confiable y válida, para probar hipótesis de trabajo, es necesariamente estructurada, planificada y obedece a un conjunto de pautas para su aplicación, y análisis e interpretación de los datos e informaciones recogidas”.(p.219)

Para la observación se realizó una visita a la I.E.P “Mario Vargas Llosa” para conocer a la población infantil con la que se trabajó, al igual que se observó así el trabajo realizado por la docente dentro del salón de clase (rasgar, pintar, cortar, dibujar, realizar ejercicios de grafismos en cuaderno, etc.). Dicha observación se realizó para conocer la manera en que la docente en el aula proporciona el aprestamiento a los niños para el aprendizaje de la lecto-escritura.

En cuanto a la técnica de la entrevista se solicitó a la docente encargada de la sección que proporcionara información acerca de los niños que presentan dificultades como: tomar el lápiz adecuadamente, hacer diferentes trazos, copiar figuras, discriminar formas y figuras, manejo de conceptos de lateralidad y temporalidad, no seguir instrucciones dadas, etc.

3.7 Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó con el programa computacional SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su última versión. SPSS es un instrumento desarrollado por la Universidad de Chicago, el cual, en estos momentos es el de mayor difusión y utilización entre los investigadores de América Latina para el procesamiento y análisis de datos cuantitativos, tanto en su forma numérica como cualitativa.

Análisis descriptivo

En el análisis descriptivo se emplearon tablas de frecuencias (absolutas y relativas) las cuales permitieron determinar la incidencia de cada variable, individualmente. Asimismo, se elaboraron tablas cruzadas y gráficos de burbujas a fin de observar las posibles asociaciones entre dos variables.

Análisis inferencial

Para la comprobación de las hipótesis, en todos los casos se empleó la prueba de correlación de Spearman cuya fórmula es:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

En donde:

N: Número de parejas

D: Diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de x - y.

El valor de Rho se interpretó utilizando la siguiente tabla.

Tabla 6 Rangos de valores para interpretar el valor del índice de correlación Rho de Spearman

Rango de valores	Nivel de correlación
< 0,8, 1]	Muy fuerte
< 0,6, 0,8]	Fuerte
< 0,4, 0,6]	Moderada
< 0,2, 0,4]	Débil
[0, 0,2]	Muy débil

3.8 Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.8.1 Validez

Se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia (Gronlund,1990;Steriner y Norman, 2008;Weirsma y Jurs, 2008; y Babbie,20009).

3.8.2 Confiabilidad

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, es decir grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Para el análisis de la confiabilidad de ambos test se utilizó la técnica del Test y el Retest.

Como criterio general, George y Millery (2003. p.231) surgieron las recomendaciones siguientes para evaluar la confiabilidad:

- ❖ No es confiable -1 a 0
- ❖ Baja confiabilidad 0,01 a 0.49
- ❖ Moderada confiabilidad 0.5 a 0.75
- ❖ Fuerte confiabilidad 0.76 a 0.89
- ❖ Alta confiabilidad 0.9 a 1.

IV. RESULTADOS

4.1 Presentación de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis descriptivo de los datos obtenidos en nuestra investigación. Los datos obtenidos se presentan siguiendo el orden de los objetivos de la investigación. La relación entre la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, es moderadamente significativa.

4.1.1 Análisis de datos

Tabla N°7 Frecuencias de la variable percepción visual.

Nivel de Percepción visual	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo adecuado	19	76.0%
Adecuado	4	16.0%
Por debajo de lo adecuado	2	8.0%
Total	25	100.0%

En la *tabla N°7* se presentan los niveles, frecuencias y porcentajes para la variable percepción visual. Por otro lado se observa, que el 76% de los niños se encuentran en el nivel por encima de lo adecuado; 16% de niños se encuentran en el nivel adecuado, y finalmente, 8% de los niños se encuentran en el nivel por debajo de lo adecuado; es decir, estos niños carecen de habilidades perceptivas visuales básicas que facilitan el acceso al aprendizaje de la lectoescritura.

Coordinación visomotora

Tabla N°8 Frecuencias de la dimensión coordinación visomotora

Nivel de Coordinación visomotora	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo adecuado	13	52.0%
Adecuado	11	44.0%
Por debajo de lo adecuado	1	4.0%
Total	25	100.0%

En la *tabla N°8* se observa, que el 52 % de los niños se encuentran en el nivel por encima de lo adecuado, el 44 % en un nivel adecuado y finalmente el 4 % en el nivel por debajo de lo adecuado. Según los resultados la mayoría de niños no presentaron mayor dificultad en trazar líneas curvas, curvas, onduladas y sinuosas.

Discriminación de figuras

Tabla 9 Frecuencias de la dimensión discriminación de figuras

Nivel de Discriminación de figuras	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo adecuado	2	4.0%
Adecuado	6	24.0%
Por debajo de lo adecuado	18	72.0%
Total	25	100.0%

En la *tabla N° 9* se observa, que solo el 4% del total de niños se encuentran en un nivel por encima de lo adecuado, 24% en el nivel adecuado y finalmente el 72 % en el nivel por debajo de lo adecuado, esto quiere decir que la mayoría de niños presentaron dificultad en reconocer y delinear figuras que están en intersección con otras.

Constancia de forma

Tabla N°10. Frecuencias de la dimensión Constancia de forma

Nivel de Constancia de forma	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo esperado	22	88,0%
Adecuado	3	12,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%
Total	25	100,0%

En la *tabla N°10* se observa, que el 88% del total de niños se encuentran en un nivel por encima de lo esperado y 12% en el nivel adecuado. Los resultados nos demuestran que la mayoría de niños mostraron seguridad al distinguir las figuras indicadas dentro de un grupo dado, tomando en cuenta la posición y el tamaño que cada una de ellas presenta.

Posición en el espacio

Tabla N°11 Frecuencias de la dimensión Posición en el espacio

Nivel de Posición en el espacio	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo adecuado	13	52.0%
Adecuado	7	28.0%
Por debajo de lo adecuado	5	20.0%
Total	25	100.0%

En la *tabla N°11* se observa que el 52% del total de niños se encuentran por encima del nivel esperado; 28% en el nivel adecuado y finalmente el 20% en el nivel por debajo de lo adecuado, es decir, mostraron dificultad al señalar la figura que se encontraba en diferente posición que las demás.

Relaciones espaciales

Tabla N°12 Frecuencias de la dimensión Relaciones espaciales

Nivel de Relaciones espaciales	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo adecuado	25	100.0%
Adecuado	0	0.0%
Por debajo de lo adecuado	0	0.0%
Total	25	100.0%

En *tabla N°12* se observa que el 100% del total de los niños se encuentran en el nivel por encima de lo adecuado, mostrando seguridad al reproducir figuras propuestas.

Variable: aprendizaje de la lectoescritura

Tabla N°13 Frecuencias de la variable aprendizaje de la lectoescritura

Competencia para el aprendizaje de la lectoescritura	Frecuencia	Porcentaje
Por encima de lo adecuado	10	40%
Adecuado	11	44%
Por debajo de lo adecuado	4	16%
Total	25	100.0%

En la *tabla N°13* se presentan los niveles, frecuencias y porcentajes para la variable aprendizaje de la lectoescritura. Por otro lado se observa, que el 40% de los niños se encuentran en el nivel por encima de lo adecuado; 44% en el nivel adecuado, y finalmente, 16% de los niños se encuentran en el nivel por debajo de lo adecuado; es decir, estos niños carecen de habilidades básicas para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

4.2 Prueba de hipótesis

Hipótesis general

Ho: No existe relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Ha: Existe relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Nivel de confianza = 95%

$$\alpha = 5\% = 0.05$$

Tabla N°14 Resultados de la correlación de Spearman entre las variables: aprendizaje de la lectoescritura y Percepción visual

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
,515	,011	25

El valor de la significación estadística, también conocido como valor “p” es 0.11, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Existe relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Tabla N°15. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de percepción visual.

Percepción visual	Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura										Total	
	Insuficiente		Por debajo de lo adecuado		Adecuado		Por encima de lo adecuado		Superior			
	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Por encima de lo adecuado	0	0,0%	1	4,0%	6	24,0%	7	28,0%	8	32,0%	22	88,0%
Adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	2	8,0%	3	12,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	0	0,0%	1	4,0%	6	24,0%	8	32,0%	10	40,0%	25	100,0%

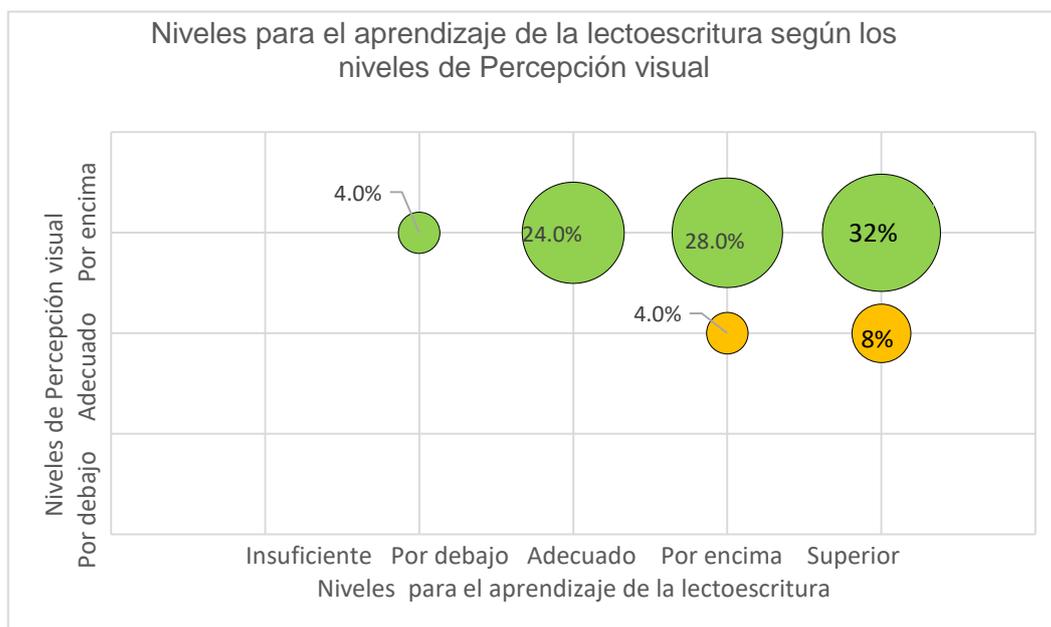


Figura N° 1. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de percepción visual

Según la tabla N°15 y figura 1:

Los porcentajes más altos 28 % y 32% se obtuvieron entre las asociaciones “Por encima de lo adecuado” de la percepción visual y “Superior” del aprendizaje de las lectoescritura, estos niños han adquirido las habilidades visuales básicas que facilitan el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

Hipótesis específica 1

H₀: No existe correlación significativa entre la Coordinación visomotora y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₁: Existe correlación significativa entre la Coordinación visomotora y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Nivel de confianza = 95%

$$\alpha = 5\% = 0.05$$

Tabla 16 Resultados de la correlación de Spearman entre: el aprendizaje de la lectoescritura y Coordinación visomotora

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
,525	,023	25

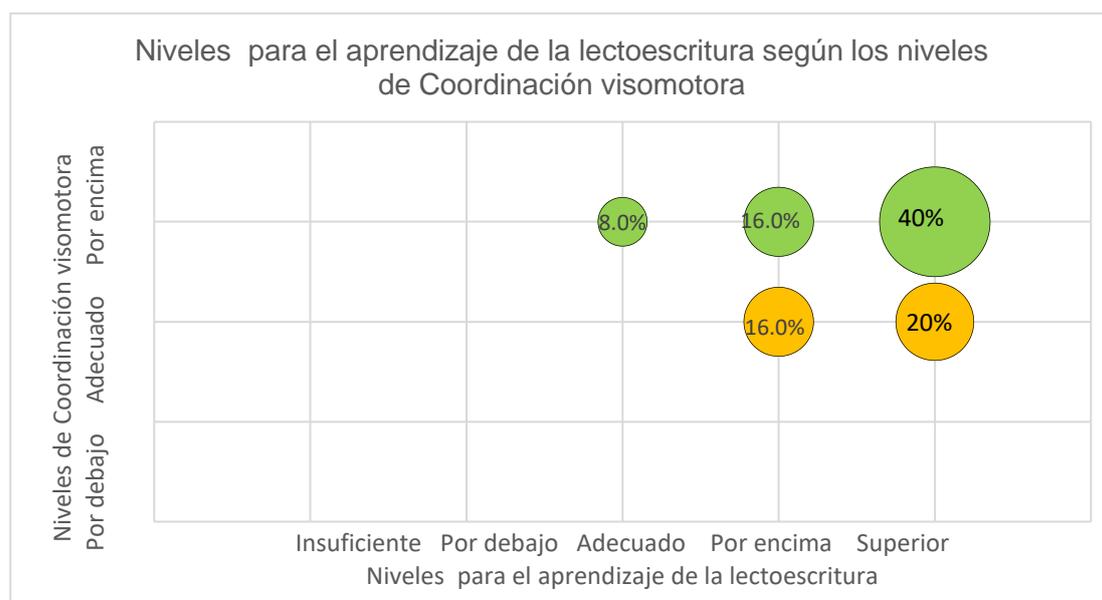
El valor de la significación estadística, también conocido como valor “p” es 0.525, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Existe correlación significativa entre la Coordinación visomotora y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Por otra parte, el valor de Rho de Spearman fue 0.525, valor positivo, lo que indica que ambas variables siguen la misma tendencia, es decir, a mayores niveles de coordinación visomotora se esperan mayores niveles para el aprendizaje de la lectoescritura y viceversa. Además el valor de Rho está en el rango correspondiente a correlaciones moderadas.

Tabla 17 Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de la coordinación visomotora

Coordinación visomotora	Competencia para el aprendizaje de la lectoescritura										Total	
	Insuficiente		Por debajo de lo adecuado		Adecuado		Por encima de lo adecuado		Superior			
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Por encima de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	4	16,0%	10	40,0%	16	64,0%
Adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	16,0%	5	20,0%	9	36,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%		0,0%
Total	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	8	32,0%	15	60,0%	25	100,0%

Figura N°2. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de coordinación visomotora



Según la tabla N°17 y figura 2:

- El porcentaje más alto 40% se obtiene entre las asociaciones “Por encima de lo adecuado” de coordinación visomotora y “Superior” del aprendizaje de la lectoescritura, estos niños han sido capaces de realizar diferentes tipos de trazos sin dificultad.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe correlación significativa entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₂: Existe correlación significativa entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Nivel de confianza = 95%

$\alpha = 5\% = 0.05$

Tabla N°18. Resultados de la correlación de Spearman entre: el aprendizaje de la lectoescritura y discriminación de figuras

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
,434	,015	25

El valor de la significación estadística, también conocido como valor “p” es 0,015, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Existe correlación significativa entre la discriminación de figuras y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Por otra parte, el valor de Rho de Spearman fue 0.434, valor positivo, lo que indica que ambas variables siguen la misma tendencia, es decir, a mayores niveles de discriminación de formas se esperan mayores niveles para el

aprendizaje de la lectoescritura y viceversa. Además el valor de Rho está en el rango correspondiente a correlaciones moderadas.

Tabla N°19 Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de discriminación de figuras

Discriminación de figuras	Niveles para el aprendizaje de la lectura										Total	
	Insuficiente		Por debajo de lo adecuado		Adecuado		Por encima de lo adecuado		Superior			
	F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Por encima de lo adecuado	0	0,0%	2	8%	4	16,0%	6	24,0%	4	16%	16	64,%
Adecuado	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	2	8,0%	2	8,0%	6	24,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	3	12,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	12,0%
Total	0	0,0%	2	8,0%	9	36,0%	8	32,0%	6	24,0%	25	100,0%

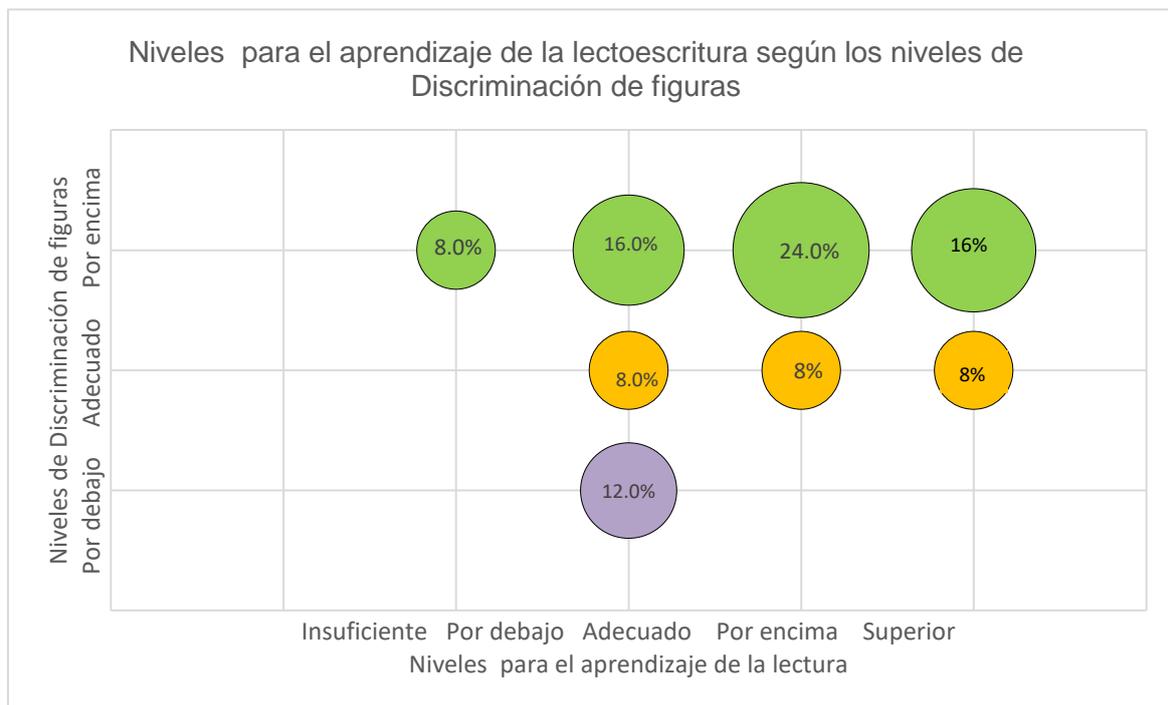


Figura N°3. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de discriminación de figuras

Según la tabla N°19 y figura 3:

- Los porcentajes más alto 16% y 24% se obtiene entre las asociaciones “Por encima de lo adecuado” de la discriminación de la figuras y “Superior” del aprendizaje de las lectoescritura, estos niños han sido capaces identificar figuras sobre fondos de complejidad.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y constancia de forma en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₃: Existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y constancia de forma en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Nivel de confianza = 95%

$\alpha = 5\% = 0.05$

Tabla N° 20. Resultados de la correlación de Spearman entre el aprendizaje de la lectoescritura y constancia de forma

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
,469*	,018	25

El valor de la significación estadística, también conocido como valor “p” es 0.469, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y constancia de forma en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Por otra parte, el valor de Rho de Spearman fue 0.469, valor positivo, lo que indica que ambas variables siguen la misma tendencia, es decir, a mayores niveles de Constancia de forma se esperan mayores niveles para el aprendizaje de la lectoescritura y viceversa. Además el valor de Rho está en el rango correspondiente a correlaciones moderadas.

Tabla N° 21 Niveles para el aprendizaje de la lectura según los niveles de constancia de forma

Constancia de forma	Competencia para el aprendizaje de la lectura										Total	
	Insuficiente		Por debajo de lo adecuado		Adecuado		Por encima de lo requerido		Superior			
	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Por encima de lo Adecuado	0	0,0%	4	16,0%	17	68,0%	1	4,0%	0	0,0%	22	88,0%
Adecuado	0	0,0%	2	8,0%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	12,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	0	0,0%	6	24,0%	18	72,0%	1	4,0%	0	0,0%	25	100,0%

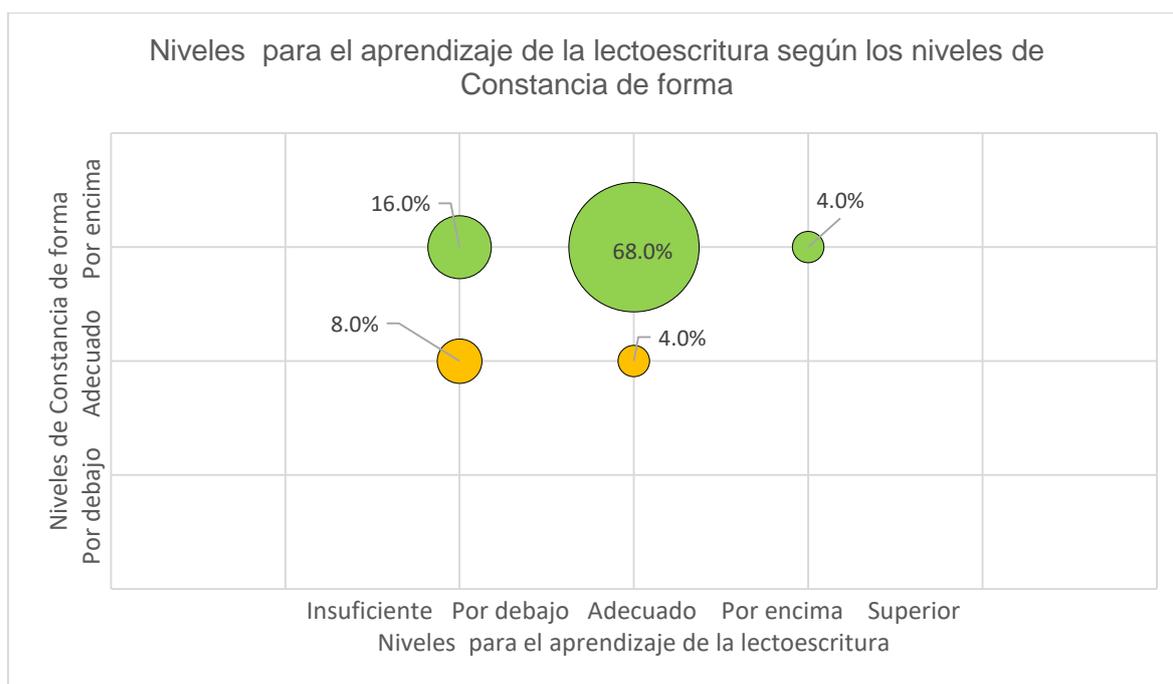


Figura N°4. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de constancia de forma.

Según se observa en la tabla N°21 y figura 4:

El porcentaje más alto 68% se obtiene entre las asociaciones “Por encima de lo adecuado” de la constancia de formas y “Adecuado” del aprendizaje de la lectoescritura, estos niños han sido capaces identificar figuras geométricas simples en diferentes tamaños y orientaciones.

Hipótesis específica 4

H₀: No existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y posición en el espacio en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

H₄: Existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y posición en el espacio en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Nivel de confianza = 95%

$$\alpha = 5\% = 0.05$$

Tabla N°22. Resultados de la correlación de Spearman entre el aprendizaje de la lectoescritura y posición en el espacio.

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
,487	,022	25

El valor de la significación estadística, también conocido como valor “p” es 0,487 menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y posición en el espacio en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Por otra parte, el valor de Rho de Spearman fue 0.487, valor positivo, lo que indica que ambas variables siguen la misma tendencia, es decir, a mayores niveles de Relaciones espaciales se esperan mayores niveles para el

aprendizaje de la lectoescritura y viceversa. Además el valor de Rho está en el rango correspondiente a correlaciones moderadas.

Tabla 23. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de posición en el espacio

Posición en el espacio	Competencia para el aprendizaje de la lectura										Total	
	Insuficiente		Por debajo de lo adecuado		Adecuado		Por encima de lo adecuado		Superior			
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Por encima de lo adecuado	0	0,0%	1	4,0%	4	16,0%	6	24,0%	9	36,0%	20	80,0%
Adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	3	12,0%	5	20,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	0	0,0%	1	4,0%	4	16,0%	8	32,0%	12	48,0%	25	100,0%

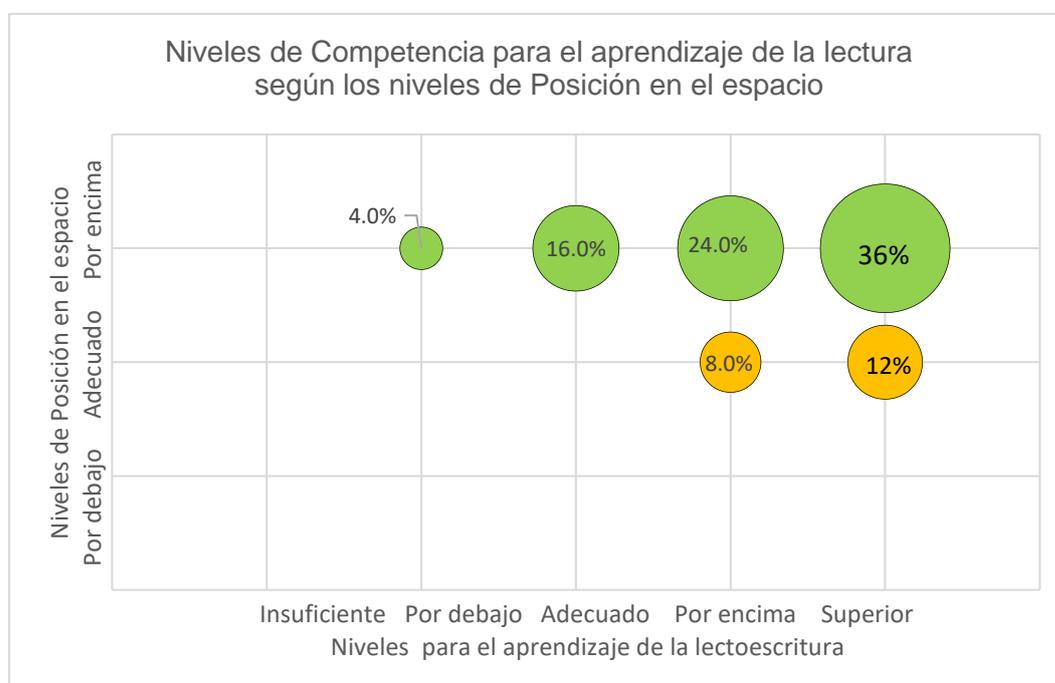


Figura 5. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de posición en el espacio

Según la tabla N°23 y figura 5:

- Los porcentajes más alto 24 % y 36% se obtiene entre las asociaciones “Por encima de lo adecuado” de la posición en el espacio y “Superior” del aprendizaje de las lectoescritura, estos niños han sido capaces de descubrir figuras invertidas o colocadas en diferente posición en una serie.

Hipótesis específica 5

H₀: No existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y relaciones espaciales en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017..

H₅: Existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y relaciones espaciales en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Nivel de confianza = 95%

$\alpha = 5\% = 0.05$

Tabla N° 24 Resultados de la correlación de Spearman entre: el aprendizaje de la lectoescritura y relaciones espaciales.

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
,530	,026	25

El valor de la significación estadística, también conocido como valor “p” es 0.530, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Existe correlación significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y relaciones espaciales en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

Por otra parte, el valor de Rho de Spearman fue 0.530, valor positivo, lo que indica que ambas variables siguen la misma tendencia, es decir, a mayores niveles de Relaciones espaciales se esperan mayores niveles para el aprendizaje de la lectoescritura y viceversa. Además el valor de Rho está en el rango correspondiente a correlaciones moderadas.

Tabla N°25. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de relaciones espaciales

Relaciones espaciales	Competencia para el aprendizaje de la lectoescritura										Total	
	Insuficiente		Por debajo de lo adecuado		Adecuado		Por encima de lo adecuado		Superior			
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Por encima de lo adecuado	0	0,0%	6	24,0%	18	72,0%	1	4,0%	0	0,0%	25	100,0%
Adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Por debajo de lo adecuado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	0	0,0%	6	24,0%	18	72,0%	1	4,0%	0	0,0%	25	100,0%

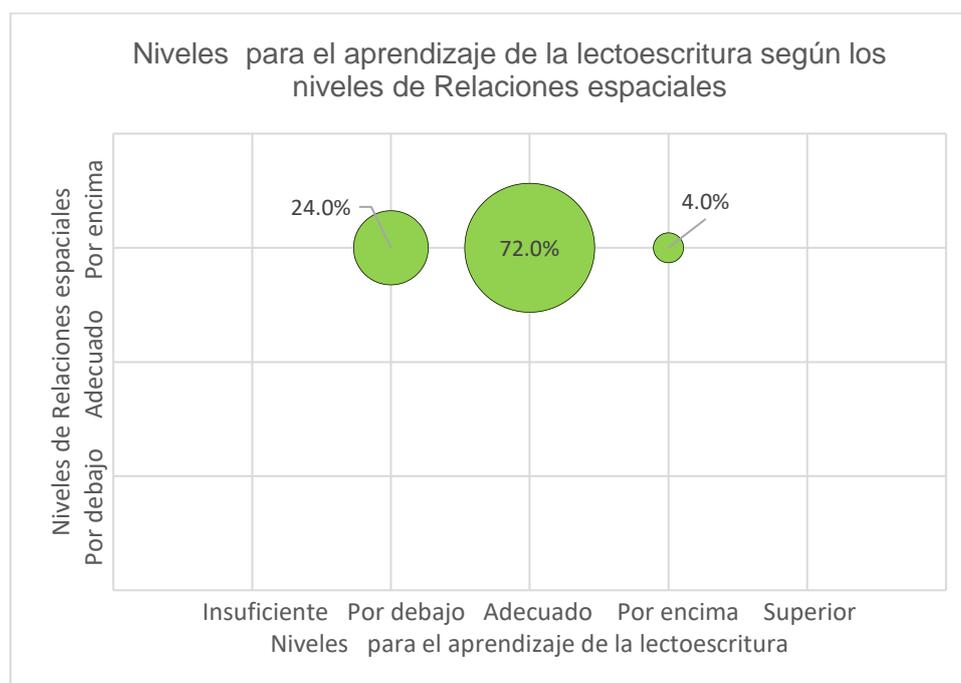


Figura N°6. Niveles para el aprendizaje de la lectoescritura según los niveles de relaciones espaciales

Según la tabla N°25 y figura 6:

- El porcentaje más alto 72% se obtiene entre las asociaciones “Por encima de lo adecuado” de relaciones espaciales y “Adecuado” del aprendizaje de la lectoescritura, estos niños han sido capaces de descubrir figuras invertidas o colocadas en diferente posición en una serie.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian la existencia de una relación significativa moderada ($p= 0,11$) entre la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 5 años de la Institución Educativa Privada “Mario Vargas Llosa”. En cuanto a los niveles el porcentaje más alto 32% que corresponde a los niveles “Por encima de lo adecuado” de la percepción visual y “Superior” del aprendizaje de la lectoescritura. También se halló un porcentaje alto de 28% entre los niveles por encima de lo adecuado de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura según el análisis descriptivo de las tablas cruzadas demostrando que existe una correlación entre ambas variables. Este resultado es similar a lo encontrado por Yasmín Cevallos Mejía (2011) en su estudio sobre la relación entre percepción visual y errores específicos del aprendizaje de la lectoescritura, donde el 53,9% de su muestra tuvo un nivel adecuado en el desarrollo del test de percepción visual este resultado le permitió determinar que la correlación entre la percepción visual y errores específicos en el aprendizaje de la lectoescritura es significativa, lo que nos permite concluir que la correlación existente que se halló entre la percepción visual y los errores específicos del aprendizaje es muy cercana al 1 (0,86), por lo tanto podemos concluir que la influencia de la percepción visual es muy fuerte así se presentarán o no problemas con respecto al aprendizaje. Por otro lado López y Maldonado (2013) obtuvieron que el 75% de los niños se encuentran por arriba de la media, es decir que al ejecutar el Test lectura de la Serie Interamericana pudo comprobarse que la estimulación de funciones perceptivas visuales es determinante para el aprendizaje de la lectoescritura.

Este resultado coincide con lo sustentado por el teórico Amonterrosa (1992) en cual manifiesta que en el caso de la lectoescritura la percepción visual en general juega un papel importante puesto que a través de las percepciones es que formamos conceptos. También citamos a Chester (1974) quien señala que existe una alta correlación entre percepción visual y lectura en la etapa de educación inicial y que esta correlación tiende a bajar en años posteriores.

Los resultados estadísticos hallados entre la *coordinación visomotora* y el aprendizaje de la lectoescritura nos demuestra que existe una relación significativa (0,23). En cuanto a los niveles de la coordinación visomotora y aprendizaje de la lectoescritura el mayor porcentaje lo observamos en la figura 02, donde las asociaciones más destacadas con el 40% se dieron entre el nivel “Por encima de lo Adecuado” de la Coordinación visomotora y el nivel “Superior” para el aprendizaje de la lectoescritura y, además, entre el nivel “adecuado” según el análisis descriptivo de las tablas cruzadas demostrando que la coordinación visomotora influye directamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Afirmamos esto porque según Giner Llenas (2009) menciona la importancia de trabajar la coordinación visomotora para ayudar a los niños y niñas de educación primaria de los grados más inferiores como 1er grado en el aprendizaje, en especial de la escritura ya sea de letras y/o números. Del mismo modo Ramos y Sardón (2009) en su artículo coordinación visomotriz para los niños de educación primaria refieren que el desarrollo de la coordinación visomotriz de los niños (os) juega un papel muy relevante en el posterior progreso de las habilidades básicas de aprendizaje, desde la capacidad para mantener la atención, la coordinación visomotora (habilidad para poder plasmar sobre el papel aquello que pensamos o percibimos) o la orientación espacial. Siendo todos estos aspectos claves de cara al posterior desarrollo de la lectura y la escritura.

En lo referente a los resultados estadísticos hallados entre la *discriminación de figuras* y el aprendizaje de la lectoescritura nos muestra que hay relación significativa (,015). En cuanto a los niveles tal y como se observa en la figura 3, la asociación más destacada con el 24% se dio entre el nivel “Por encima de lo adecuado”, de la Discriminación de figuras y el nivel “Por encima de lo adecuado” para el aprendizaje de la lectoescritura. También se encontró un porcentaje alto 16% en cuanto a los niveles “Por encima de lo adecuado” de la discriminación de figuras y “Superior” de la lectoescritura, según el análisis descriptivo de las tablas cruzadas demostrando. Este resultado nos indica que la población evaluada se encuentra en un nivel apropiado para el aprendizaje de la lectoescritura. Este resultado coincide con los resultados hallados por

López y Maldonado (2013) quienes dicen que la estimulación de esta área de la percepción visual ayudan en el aprendizaje de la lectura y escritura, al identificar letras o palabras en un grupo dado, identificar una fruta , un color , una persona, según las características que la maestra le indique y luego escribirá; identifique oralmente y por escrito los personajes de un cuento en un grupo dado, etc.

En cuanto a los resultados estadísticos existentes entre la *constancia de formas* y el aprendizaje de la lectoescritura se concluye que existe una relación significativa ($,018$). Podemos observar en la figura 4, el porcentaje más destacado 68% se da entre la asociación del nivel “Por encima de lo adecuado” de Constancia de forma y el nivel “Adecuado” para el aprendizaje de la lectoescritura según el análisis descriptivo de las tablas cruzadas demostrando. El desarrollo de esta habilidad es importante para el aprendizaje de la lectura y escritura. Según López y Maldonado (2013) en su estudio sobre importancia del desarrollo de las funciones perceptivo visuales para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de edad preescolar mencionan que los ejercicios de Constancia Perceptiva ayudan a desarrollar la habilidad para generalizar con respecto al material visual.

Los resultados hallados entre la *posición del espacio* y la lectoescritura existe una relación significativa ($,026$). En la figura 5 , se observa que las asociaciones más altas se da entre el nivel “Por encima de lo adecuado” de Posición en el espacio y el nivel “Superior” para el aprendizaje de la lectoescritura con un porcentaje 36%; en segundo lugar, entre el nivel “Por encima de lo adecuado de Posición en el espacio y el nivel “Por encima de lo adecuado” para el aprendizaje de la lectoescritura con un porcentaje de 24% y finalmente entre el nivel “Por encima de lo adecuado” de Posición en el espacio y el nivel “Adecuado” para el aprendizaje de la lectoescritura. Existe correlación importante entre el área de las relaciones espaciales y el aprendizaje de la lectoescritura. Estos resultados son corroborados por Martínez García (2009) en su estudio incidencia del programa de desarrollo de la percepción visual de Marianne Frostig, en la disminución del porcentaje de dificultades específicas de aprendizaje de las habilidades lingüísticas (lecto – escritura), de origen visoperceptivo quien señala

que las subáreas de: *relaciones espaciales* y *posición en el espacio* son habilidades fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura y cuya deficiencia está relacionada directamente con Trastornos Específicos de Aprendizaje.

En cuanto a los resultados estadísticos existentes entre las relaciones espaciales y el aprendizaje de la lectoescritura se concluye que existe una relación significativa ($,026$). En la figura 6 se puede observar que hay un alto porcentaje 72% entre las asociaciones de los niveles, “Por encima de lo adecuado” de Relaciones espaciales y el nivel “Adecuado” para el aprendizaje de la lectoescritura. Con estos resultados queda comprobado que existe una correlación entre las relaciones espaciales y el aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados son corroborados por López (1990) en su estudio sobre la percepción visual en niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura. Él encontró que el desarrollo de la percepción visual, especialmente de la orientación espacial influye significativamente en el rendimiento de la lectura inicial. Del mismo modo López y Maldonado (2013) en su estudio sobre importancia del desarrollo de las funciones perceptivo visuales para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de edad preescolar concluyeron que la estimulación de este componente de la percepción visual ayuda en el aprendizaje de la lectura y escritura ya que al escuchar un cuento emplea conceptos como hoy, mañana, ayer, antes, después y explica lo que ocurre en un orden cronológico los hechos, ordena letras para formar palabras que la maestra le indique, ilustra una situación que se le relata, describiendo si es día o de noche, etc. Identificando de palabras mayúsculas y minúsculas determinando el tamaño entre ellas colocando las letras adecuadas en un palabra u oración.

VI. CONCLUSIONES

- En la presente investigación, se contestó la hipótesis general de que existe una relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura, la significancia es 0.11, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, es decir se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna general, se afirma que existe correlación significativa entre ambas variables.
- Se halló una relación significativa como el valor “p” es 0.525, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, es decir se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica alterna, se afirma que existe relación significativa entre la dimensión coordinación visomotora y el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 5 años, I.E.P “Mario Vargas Llosa”, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.
- Se encontró una relación significativa como el valor “p” es 434, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, es decir se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica alterna, se afirma que existe correlación significativa entre la dimensión discriminación de figuras y la variable aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 5 años, I.E.P “Mario Vargas Llosa”, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.
- Se halló que existe una relación significativa como el valor de “p” es 0.469, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, es decir rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica alterna, se afirma que existe correlación significativa entre la dimensión constancia de forma y la variable aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 5 años, I.E.P “Mario Vargas Llosa”, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

– Se encontró una relación significativa como el valor “p” es 0,487, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, es decir rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica alterna, se afirma que existe correlación significativa entre la dimensión posición en el espacio y la variable aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 5 años, I.E.P “Mario Vargas Llosa”, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.

– Para la quinta hipótesis específica, se concluye que la dimensión relaciones espaciales si se correlaciona significativamente con la variable el aprendizaje de la lectoescritura, como el valor “p” es 0.530, menor al valor de $\alpha = 5\% = 0.05$, se acepta la hipótesis específica y se rechaza la hipótesis nula.

VII. RECOMENDACIONES

1. Dados los resultados alcanzados se recomienda que en la institución particular “Mario Vargas Llosa” se debe planear y propiciar actividades que desarrollen las funciones básicas entre ellas las perceptivas visuales dadas su importancia para la iniciación de la lectoescritura.
2. Se recomienda fomentar capacitaciones y actualizaciones de docentes, así como planificar estrategias didácticas sobre la importancia de la percepción visual en el aprendizaje de la lectoescritura.
3. Para que los logros de los aprendizajes sean óptimos es necesario que se realice un seguimiento de la ejecución de estrategias que desarrollen la percepción visual en los niños.
4. Las educadoras deben propiciar mediante las actividades lúdicas ejercicios que tengan como finalidad desarrollar la coordinación visomotora ya que a través de estas actividades se podrá integrar movimientos óculo - manuales tales como rasgar, punzar, delinear, coser, enrollar, etc..
5. En el nivel inicial se debe manejar estrategias que permitan la discriminación de diferentes objetos que le rodea, identificar letras o palabras en un grupo dado, identificar una fruta, un color, una persona, según las características que se consigna.
6. Con ayuda de los padres de familia se debe elaborar material concreto en las que los niños aprendan a reconocer formas geométricas sin dejarse influenciar por el tamaño, el color o la posición y así trabajar la constancia de forma.

7. Las docentes deben generar actividades en las cuales se planteen situaciones que lleven al niño a darse cuenta que un mismo objeto no se ve igual desde distintas posiciones.

VIII. REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarin, M. (1986). *Lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Amanterrosa M. (2012) .*Percepción visual en el aprendizaje de la lectoescritura*. En línea: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Percepci%C3%b3n-Visual-En-El-Aprendizaje-De/5655805.html>.
- Cevallos. Y. (2011). *Relación entre percepción visual y errores específicos de aprendizaje*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador.
- Condemarín, M. (1986). *Madurez Escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M; Chadwick, M. (1991). *La Escritura Creativa y Formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Correa E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria de un colegio de estrato socioeconómico bajo de Lima*. Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Esquiagola, A., Flores, E. y Obando, P. (2010). *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 título de maestría con mención en Problemas de Aprendizaje. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje de Perú.

- Ferreira P. (2011). *Pre – requisitos para la adquisición de la lectura y la escritura*.
En línea: <http://miprofedept.blogspot.pe/2011/02/requisitos-previos-para-el-acceso-la.html>
- Figueroa, P y Mercedes, H. (1986). *Percepción visual en niños campesinos de Yanamuelo según el Test de Marianne Frostig*. Tesis para optar el título en Psicología. Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Perú.
- Frostig, M. (1978). *El Programa de la percepción visual*. Guía de figuras y formas para el maestro. Buenos Aires: Médica Panamericana
- Frostig, M. Lever, W. y Whittlesey (1964). *Test para el desarrollo de la percepción visual de Frostig*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Giner LI. (2010). *Evaluación de las funciones cognitivas en los niños de edad escolar*.
En línea: http://sistemacognitivotrastornosyfundamento.blogspot.pe/2010/10/evaluacion-de-las-funciones-cognitivas_09.html.
- Nakano, T. (1996). El programa curricular de articulación de inicial-primer grado de educación primaria y el rendimiento en la comprensión de lectura inicial en niños de 1er grado. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. National center for learning disabilities (1996). Visual and auditory processing disorders. New York. En línea: <http://www.ldonline.org/article/6390>
- López, M. (2011). *Percepción visual y lectura inicial en niños de primer grado pertenecientes a colegios particulares y estatales*. Tesis para optar el título de Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizajes. Universidad Enrique Guzmán y Valle.

- López A. y Maldonado K. (2013). *Importancia del desarrollo de las funciones perceptivo visuales para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de edad preescolar*. Tesis para optar el título de Licenciatura en Educación Inicial. Universidad de San Carlos de Guatemala de Ecuador.
- Martínez, N. (2009). *“Incidencia del programa de desarrollo de la percepción visual de Marianne Frostig, en la disminución del porcentaje de dificultades específicas de aprendizaje de las habilidades lingüísticas (Lecto – Escritura), de origen visoperceptivo”*, Ecuador.
- Martínez, E. (2015). *Habilidades de percepción: La constancia de formas*. En línea: <http://tuterapiavisual.com/habilidades-de-percepcion-la-constancia-de-formas/>
- Mejía E, Ñaupas H. Novoa E y Villagómez A (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa. Redacción de la Tesis*. 4ta Edición. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Ramos, D. y Sardón, Y. (2009). *Coordinación viso motriz para los niños de educación primaria*. En línea: <http://deliaramos.blogspot.pe/2009/10/coordinacion-viso-motriz-para-los-ninos.html>
- Romero L. (2010). *Aprendizaje de le lectoescritura*. Revista de Educación. En línea: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf.
- Schoning, F. (1990). *Problemas de aprendizaje*. Mexico: Trillas. Thorne, C. (1991). *A Study of beginning reading in Lima*. Nijmegen: Drukkerij Quickprint.
- Stacey A. (2010). *La lecto-escritura y su incidencia en el aprendizaje de los niños del jardín de infantes “Mundo Infantil” de la ciudad de Manta, durante el*

periodo lectivo 2008 – 2009. Tesis para optar Licenciatura de Educación Inicial. Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí. Ecuador.

Vásquez K. (2012). *Psicopedagogía*. Revista Psicológica. En línea <http://kpalumbo.blogspot.pe/2012/07/que-es-la-percepcion.html>.

Vera , F. (2009). La lectura como característica del aprendizaje. En Línea <https://es.slideshare.net/AliciaAliaga/la-lectura-como-caracteristicas-del-aprendizaje>

Zavala, M. (2006). El proceso de lecto y escritura desde la perspectiva del sistema multisensorial simbólico. En línea. http://www.waece.org/cd_morelia2006/curris_comunica_libres/textos/zavala.ht

IX. ANEXOS

Anexo 1: Fichas de validación por juicios de expertos.

VALIDACION DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION (Juicios de Expertos)			
I. DATOS GENERALES			
Apellidos y Nombres	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor (a) del Instrumento
LOZADA ASPARRIN ELSA MARGARITA	DIRECTORA DE LA ESCUELA DE JUICIALES	TEST DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISUAL, MARIANNE FROSTIG	CARMEN ARTEAGA ROJAS
Título de la Tesis: "DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISUAL Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 5 AÑOS, DE LA I.E.P MARIO VARGAS LLOSA, UGEL 04 DEL DISTRITO DE COMAS, 2014"			
II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN			
INDICADORES	CRITERIOS	RESPUESTA	
		DE ACUERDO	EN DESACUERDO
1	CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible	
2	OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables	
3	ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología	
4	ORGANIZACION	Presentación ordenada	
5	SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente	
6	PERTINENCIA	Permitirá conseguir datos basado en teorías o modelos teóricos	
7	CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados	
8	ESTRATEGIA	Los datos a conseguir responden a los objetivos de la investigación	
9	ANALISIS	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.	
10	APLICACIÓN	Existencia de condiciones para aplicarse	
III. OPINION DE APLICABILIDAD			
FAVORABLE EN UN 100% PARA SU APLICABILIDAD			
12-08-2014	06738910	<i>Lozada</i>	994391958
Lugar y Fecha	D.N.I	Firma del Experto Informante	Teléfono

**VALIDACION DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
(Juicios de Expertos)**

I.DATOS GENERALES			
Apellidos y Nombres	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor (a) del Instrumento
HILDONADO CALDERÓN JULIA SOLEDAD	DOCENTE	TEST DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISUAL , MARIANNE FROSTIG	CARMEN ARTEAGA ROJAS
Título de la Tesis: "DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISUAL Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 5 AÑOS, DE LA I.E.P MARIO VARGAS LLOSA, UGEL 04 DEL DISTRITO DE COMAS,2014"			
II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN			
INDICADORES	CRITERIOS	RESPUESTA	
		DE ACUERDO	EN DESACUERDO
1	CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible	
2	OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables	
3	ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología	
4	ORGANIZACION	Presentación ordenada	
5	SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente	
6	PERTINENCIA	Permitirá conseguir datos basado en teorías o modelos teóricos	
7	CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados	
8	ESTRATEGIA	Los datos a conseguir responden a los objetivos de la investigación	
9	ANALISIS	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.	
10	APLICACIÓN	Existencia de condiciones para aplicarse	
III.OPINION DE APLICABILIDAD			
12-08-2014	10182411	<i>Julia Maldonado</i>	3237161 995324113.
Lugar y Fecha	D.N.I	Firma del Experto Informante	Teléfono

VALIDACION DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
(Juicios de Expertos)

I. DATOS GENERALES				
Apellidos y Nombres	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor (a) del Instrumento	
Mendez Bellio María Lúcia	Jefa de Comunicaciones e Ingeniería Institución	TEST DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISUAL, MARIANNE FROSTIG	CARMEN ARTEAGA ROJAS	
Título de la Tesis: "DESARROLLO DE LA PERCEPCION VISUAL Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 5 AÑOS, DE LA I.E.P MARIO VARGAS LLOSA, UGEL 04 DEL DISTRITO DE COMAS, 2014"				
II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN				
INDICADORES	CRITERIOS	RESPUESTA		
		DE ACUERDO	EN DESACUERDO	
1	CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible	X	
2	OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables	X	
3	ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología	X	
4	ORGANIZACION	Presentación ordenada	X	
5	SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente	X	
6	PERTINENCIA	Permitirá conseguir datos basado en teorías o modelos teóricos	X	
7	CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados	X	
8	ESTRATEGIA	Los datos a conseguir responden a los objetivos de la investigación	X	
9	ANALISIS	Descomponen adecuadamente las variables/indicadores/medidas.	X	
10	APLICACIÓN	Existencia de condiciones para aplicarse	X	
III. OPINION DE APLICABILIDAD				
La prueba está apto en un 100% para su aplicabilidad.				
LIMA/12/08/2014	07033941		999010966	
Lugar y Fecha	D.N.I	Firma del Experto Informante	Teléfono	

ANEXO N°2

Confiabilidad del instrumento para medir la percepción visual

Sujeto	Percepción visual		Dimensión Coordinación visomotora		Dimensión Constancia de forma		Dimensión Discriminación de figuras		Dimensión: Posición en el espacio		Dimensión: Relaciones espaciales	
	Tes t	Retes t	Tes t	Retest	Tes t	Retes t	Test	Retest	Tes t	Retes t	Tes t	Retes t
1	53	57	10	10	9	10	15	16	9	10	10	11
2	53	54	10	10	9	10	15	15	9	9	10	10
3	49	47	9	8	8	7	15	15	9	9	8	8
4	49	47	9	7	8	8	15	15	7	7	10	10
5	50	48	9	7	8	8	15	15	8	8	10	10
6	51	50	10	9	8	8	15	15	9	9	9	9
7	50	50	10	10	8	8	15	15	8	8	9	9
8	51	50	10	9	8	8	15	15	9	9	9	9
9	45	48	9	8	10	11	12	13	4	5	10	11
10	52	54	10	8	8	9	15	16	9	10	10	11
11	51	56	12	13	8	9	15	16	6	7	10	11
12	54	56	12	14	8	8	15	15	9	9	10	10
13	54	54	11	10	9	10	15	15	9	9	10	10
14	53	53	11	11	8	8	15	15	9	9	10	10
15	48	48	10	10	7	7	15	15	6	6	10	10
Coefficiente de correlación	0,790		0,934		0,909		0,812		0,956		0,873	

Confiabilidad del instrumento de para medir el aprendizaje de la lectoescritura

Competencia para la lectura		
Sujeto	Test	Retest
1	35,03	36,03
2	26,79	26
3	21,78	20,78
4	21,73	21,73
5	19,46	19,46
6	25,86	28
7	21,1	21,1
8	25,61	25,61
9	22,54	23,54
10	25,86	26,86
11	23,39	24,39
12	16,65	16,65
13	28,97	29,97
14	31,66	31,66
15	23,28	23,28
Coeficiente de correlación		0,988

ANEXO N°3

La variable Percepción visual, fue calificada mediante puntajes obtenidos con el instrumento Test de Frosting, dichos puntajes fueron transformados en niveles: por encima de lo adecuado, adecuado y por debajo de lo adecuado, según las equivalencias presentadas en la siguiente tabla. De la misma forma, para las dimensiones de la variable mencionada, los puntajes se obtuvieron con el test ya mencionado y dichos puntajes fueron transformados según los rangos de cada dimensión consignados en la tabla N°1, determinándose los niveles de dichas dimensiones.

Tabla 1

Rangos de valores de la variable Percepción visual y sus dimensiones.

Nivel	Rango de valores de la variable Percepción visual	Rango de valores de la dimensión Coordinación visomotora	Rango de valores de la dimensión Constancia de forma	Rango de valores de la dimensión Discriminación de figuras	Rango de valores de la dimensión Posición en el espacio	Rango de valores de la dimensión Relaciones espaciales
Por encima de lo adecuado	Más de 109	[12 - 16]	[14 - 16]	[14 - 17]	[4 - 4]	[4 - 4]
Adecuado	[100 - 109]	[8 - 11]	[11 - 13]	[10 - 13]	[3 - 3]	[3 - 3]
Por debajo de lo adecuado	[0 - 99]	[0 - 7]	[0 - 10]	[0 - 9]	[0 - 2]	[0 - 2]

La variable aprendizaje de la lectoescritura, fue calificada mediante puntajes obtenidos con el instrumento Batería para el aprendizaje de la lectura, dichos puntajes fueron transformados en niveles: superior, por encima de lo adecuado, adecuado, por debajo de lo adecuado, insuficiente según las equivalencias presentadas en la siguiente tabla. De la misma forma, para las dimensiones de la variable mencionada, los puntajes se obtuvieron con la prueba ya mencionado

y dichos puntajes fueron transformados según los rangos de cada dimensión consignados en la tabla N°2, determinándose los niveles de dichas dimensiones.

Tabla 2

Rangos de valores de la variable Aprendizaje de la lectoescritura y sus dimensiones.

Nivel	Rango de valores de la variable Competencia para el aprendizaje de la lectura
Superior	> 57
Por encima de lo adecuado	< 45 - 57]
Adecuado	< 33 - 45]
Por debajo de lo adecuado	< 21 - 33]
Insuficiente	[0 - 21]

Anexo 4: Base de datos

TEST FROSTIG																																									
Coordinación visomotora								Discriminación de figuras								Constancia de formas												Posición en el espacio				Relaciones espaciales									
a	a	a	a	a	a	a	a	b	b	b	b	b	b	b	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	d	d	d	d	e	e	e	e
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	1	2	3	4	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	3	4	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	1	4	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	
2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	

Anexo 5: Pruebas de bondad de ajuste a la Normal

Tabla ... Resultados de la prueba de Shapiro Wilk de la variable *Percepción visual y sus dimensiones*.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	GI	Sig. (p)
Percepción visual	.889	25	.011
Coordinación visomotora	.883	25	.008
Discriminación de figuras	.731	25	.000
Posición en el espacio	.740	25	.000
Relaciones espaciales	.569	25	.000

Tabla N° Resultados de la prueba de Shapiro Wilk de la variable *Competencia para el aprendizaje de la lectoescritura*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	GI	Sig. (p)
Competencia para el aprendizaje de la lectura	.990	25	.995

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMAS DE INVESTIGACION	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION
<p>Desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del Distrito de Comas, 2017"</p>	<p>Problema general: ¿Qué relación existe entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017?</p> <p>Problemas específicos ¿Qué relación existe entre la coordinación visomotora de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa, Ugel 04 del distrito de Comas, 2017?.</p> <p>¿Qué relación existe entre la discriminación de figuras de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre la constancia de formas de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre la posición en el espacio de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre la relaciones espaciales de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la relación entre la coordinación visomotora de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>Determinar la relación entre la discriminación de figuras de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>Determinar la relación entre la constancia de formas de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>Determinar la relación entre la posición en el espacio de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>Determinar la relación entre la relaciones espaciales de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p>	<p>Hipótesis general: H Existe relación significativa entre el desarrollo de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>Hipótesis específicas: H1: Existe relación significativa entre la coordinación visomotora de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>H2: Existe relación significativa entre la discriminación de figuras de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>H3: Existe relación significativa entre la constancia de forma de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>H4: Existe relación significativa entre la posición del el espacio de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.</p> <p>H5: Existe relación significativa entre las relaciones espaciales de la percepción visual y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de</p>	<p>Tipo de investigación: * Descriptivo- Correlacional</p> <p>Diseño de la investigación: * No experimental * Corte transversal</p> <p>Población y muestra: Población : 37 niños de educación inicial de 5 años de la I.E.P. Mario Vargas Llosa, UGEL 04 del distrito de Comas.</p> <p>Muestra : 25 niños de educación inicial de 5 años de las aulas amarilla y celeste, de la I.E.P. "Mario Vargas Llosa", UGEL 04 del distrito de Comas.</p>

	de 5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017?		5 años, I.E.P Mario Vargas Llosa Ugel 04 del distrito de Comas, 2017.	
--	--	--	---	--

MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTE	INSTRUMENTOS
Variable Independiente: Percepción Visual	Coordinación viso motora Es una prueba que consiste en el trazado continuo de líneas rectas, curvas o anguladas entre límites de un punto a otro, sin líneas guías. De diversos grosores, y requiere la coordinación de ojos y manos.	PRUEBA I – Reactivos 1. Trazar una línea indicando como el ratón llega a la galleta sin tocar los lados del túnel. No levantar el lápiz o retroceder. 2. Trazar una línea indicando como unir una casa con la otra sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder. 3. Trazar una línea indicando como unir un árbol con otro sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder. 4. Trazar una línea indicando como conducir el auto dentro del garaje. No levantar el lápiz o retroceder. 6. Trazar una línea curva para ir de un punto a otro sin tocar los lados del camino. Señalar el comienzo y final de la línea. No levantar el lápiz o retroceder. 7. Trazar una línea sinuosa para ir de un punto a otro sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder. 8. Trazar una línea oblicua para ir de un punto a otro sin tocar los lados del camino. No levantar el lápiz o retroceder.	Niños de 5 años de la I.E.P. Mario Vargas Llosa, UGEL 04 del distrito de Comas.	Test de Marianne Frostig
	Discriminación de las figuras Consiste en cambios de la percepción de las figuras con fondos progresivamente más complejos. Se emplean figuras geométricas en intersección y "ocultas". Se emplea material de demostración, conteniendo en cada hoja un triángulo, cruz, luna, estrella, cometa y óvalo.	PRUEBA II - Reactivos 1. Delinear un triángulo usando una crayola color azul sin levantar el lápiz. 2. Delinear una caja grande usando una crayola color rojo. 3. Delinear una cruz usando una crayola color rojo. 4. Delinear una luna usando una crayola color marrón. 5. Delinear dos estrellas una usando una crayola color verde y otra usando una crayola color rojo. Tratar de no levantar la mano. 6. Delinear cuatro estrellas usando crayolas de diferente color para cada una de las estrellas, en este orden: verde, café, azul y rojo. Tratar de no levantar la mano. 7. Delinear todas las cometas que se encuentran dentro de un círculo usando una crayola color azul. 8. Delinear todos los huevos de pascuas que se encuentran dentro de un círculo usando una crayola color verde.		

	<p>Constancia de la forma</p> <p>Posibilidad de percibir que un objeto posee propiedades invariables como forma, posición y tamaño a pesar de la variabilidad de su imagen sobre la retina del ojo.</p>	<p>PRUEBA III</p> <p>En la hoja III (a) se debe rodear 4 círculos y 5 cuadrados.</p> <p>En la hoja III (b) se debe rodear 2 círculos y 6 cuadrados.</p>		
	<p>Posición en el espacio</p> <p>Consiste en la diferenciación de trasteques y rotación de figuras que se presentan en serie. Se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetos comunes.</p>	<p>PRUEBA IV - Reactivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marcar con un aspa la mesa que esta invertida en cada fila. 2. Marcar con un aspa la silla que esta invertida en cada fila. 3. Marcar con un aspa luna que esta invertida en cada fila. 4. Marcar con un aspa la escalera que esta invertida en cada fila. 		
	<p>Relaciones espaciales</p> <p>Es una prueba que implica el análisis de patrones y formas que consiste en líneas de diversos ángulos y tamaños que el niño deberá copiar utilizando puntos como guías (copiar figuras uniendo puntos en forma idéntica al modelo).</p>	<p>PRUEBA IV – Reactivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dibuja una línea para unir dos puntos teniendo como muestra un modelo. 2. Dibuja una línea diagonal para unir dos puntos teniendo como muestra un modelo. 3. Dibuja una línea para unir cuatro puntos teniendo como muestra un modelo. 4. Dibuja una línea para unir cinco puntos teniendo como muestra un modelo. 		
VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTES	INSTRUMENTOS
<p>Variable Dependiente:</p> <p>Aprendizaje de la lectura</p>	<p>Coordinación viso- espacial</p> <p>Capacidad para discriminar las propiedades de un dibujo propuesto como modelo y copiarlo.</p>	<p>TEST- 1: Mostrar 9 dibujos para que el niño los reproduzca:</p> <p>Ítems:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.cruz+ 2.aspa x 3.cuadrado  4.interseccion de círculos  5.línea tangencial  6.dos círculos  7.rombo  8.rectángulo fraccionado  9.rombo y rectángulo  	<p>Niños de 5 años de la I.E.P. Mario Vargas Llosa, UGEL 04 del distrito de Comas.</p>	<p>Test de Badicbale</p> <p>Santiago Molina García</p>

<p>Reconocimiento de diferencias espacial Habilidad para reconocer figuras iguales</p>	<p>TEST II</p> <p>Tachar con el lápiz los que no sean iguales al primero que hay en cada renglón.</p> <p>1.Tachar la mesa invertida</p>  <p>2.Tachar la letra N que está en sentido opuesto</p> <p>И</p> <p>3.Tachar la letra p que está en sentido correcto</p> <p>P</p> <p>4. Tachar el número 1 que está en sentido opuesto.</p>  <p>5.Tachar el número 1 que está invertido</p>  <p>6.Tachar la letra b que está en sentido opuesto</p> <p>b</p> <p>7.Tachar el corchete que está en sentido opuesto</p>  <p>8.Tachar la letra n que esta invertida</p>  <p>9.Tachar el signo paréntesis que está sentido contrario</p>		
<p>Cierre visual Habilidad para identificar partes de una figura y completarla</p>	<p>≡</p> <p>10.Tachar la nota musical que está en sentido contrario</p>  <p>11. Tachar el número 7 invertido</p>  <p>TEST-3: Buscar la parte que falta para ser exactamente igual al dibujo que se muestra ítem.</p> <p>1.</p>  <p>2.</p>		

		13.SOM...ILLA 14.MARGA...I...A 15...ARRE...ERA		
	Concreción – abstracción lexical Habilidad para mencionar el significado de algunas palabras que se le propone.	TEST-6: Nombrar el significado de algunas palabras que se te mencionen. Ítems: 1.tenedor 2.silla 3.botas 4.bufanda 5.gorra 6.columpio 7.coche 8.caballo 9.bombilla 10.sello 11.mosquito 12.martillo 13.palacio 14.relampago 15.baraja 16.telescopio 17.joya 18.paladar 19.juntar 20.bondadoso		