

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN UNA NIÑA DE 3er GRADO DE
PRIMARIA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁREA
DE LA LECTOESCRITURA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A
CLAUDIA SALVATIERRA RODRÍGUEZ

ASESOR:

Cauhtémoc Gerardo Pérez López.

México, D.F.

mayo del 2004.

asesmar

AGRADECIMIENTOS .

A mis padres:

Lilia y José Luis, por su comprensión, su apoyo, su confianza, pero sobre todo por todo el amor, que sin ninguna condición me han brindado siempre. Por creer en mi y hacer de mi, lo que soy. A ti madre por enseñarme que todo es posible con perseverancia y amor, por enseñarme que de las caídas se aprende y se es más fuerte, por ser mi incondicional, por siempre respetar mis decisiones..., por eso y muchísimo más GRACIAS.

A mis hermanos:

Luis y Raúl, por su apoyo, su respeto, por preocuparse y mantenerse al tanto de mis planes en todo momento; pero sobre todo por su amor.

A mi familia:

"Los Rodríguez", por todo el apoyo y cariño otorgados en lo que llevo de vida; en especial a ti Lupita por ser como eres, a Laura y Vicky por escucharme, aconsejarme, pero sobre todo por estar siempre en el momento y espacio justo.

A mi asesor:

Cuah, por tu paciencia, por tu confianza y por todo aquello que me enseñaste .

Al amor y a la amistad:

... que obtuve de cada uno de mis amigos y "no amigos", familiares sanguíneos y los políticos, que gracias a estos dos sentimientos fue posible sazonar la perseverancia y entusiasmo para la realización de este trabajo y de todo lo que venga en un futuro.

Por último, a los directivos de la escuela "Dr. Miguel Silva", y a todos los que formaron parte de esta intervención, por su cooperación y disponibilidad.

¡¡MIL GRACIAS!!

CLAUDIA

RESUMEN:

Hoy en día existen diferentes problemas o dificultades de aprendizaje, algunas de las más comunes son en las áreas de la lectura y la escritura, consideradas ambas como una habilidad conjunta; además de ser la base para acceder a otros aprendizajes posteriores y más complejos. Siendo los primeros años, elementales para el aprendizaje de estas habilidades y en especial el tercer grado, donde se consolida la decodificación y se enfatiza en la comprensión; es que se decide abordar una "Intervención psicopedagógica en una niña de tercer grado de primaria con necesidades educativas especiales (NEE) en el área de la lectoescritura"; mostrando así en un primer momento el marco teórico que enmarca dicha intervención, abordando temas como: integración, educación especial, NEE, dificultades de aprendizaje, procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura, evaluación, adecuación curricular, entre otros. Una vez que se abordó la base teórica, se procedió a desarrollar la metodología, misma que incluye: la evaluación diagnóstica, la planeación y aplicación del programa y la evaluación final; dando paso al análisis de los resultados obtenidos en todo el proceso de la metodología, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Esto con la intención de exponer las deficiencias que la niña presentó, previo a la intervención, así como los cambios logrados después de la misma. Por último se muestran las conclusiones, esto incluye tanto las impresiones que se tuvieron con todo el proceso de la intervención, y con los resultados obtenidos de la misma; además de las impresiones que se obtuvieron de toda esta experiencia, finalmente se integra las recomendaciones para un trabajo continuo tanto para el profesor, como para la madre.

C O N T E N I D O .

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema	1
2. Objetivos	2
3. Hipótesis del trabajo	2
4. Marco teórico	3
4.1. Educación especial	3
4.2. La integración	4
4.3. Necesidades educativas especiales	5
4.4. Dificultades de aprendizaje en un enfoque cognitivo	6
4.4.1. Concepto de dificultades de aprendizaje y su evolución	6
4.4.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje	8
4.4.3. Relación entre dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales	9
4.5. Evaluación e intervención de las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales	9
4.5.1. Evaluación de las necesidades educativas especiales	12
4.6. Adecuación curricular	13
4.6.1. Adecuación curricular individual	14

4.7. Programa de tercer grado de educación básica	15
4.7.1. Propósitos y organización del programa del área de español	15
4.7.2. Materiales de apoyo, proporcionados por la SEP	17
4.8. Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura	18
4.8.1. Lectura y escritura, actividad conjunta	18
4.8.2. Procesos naturales de la lectoescritura	19
4.9. Escritura y sus procesos	20
4.9.1. Procesos cognitivos de la escritura	21
4.9.2. Estrategias de composición	22
4.9.3. Aspectos que influyen las dificultades de escritura	25
4.9.4. Elementos a considerar en la evaluación de las dificultades de escritura	26
4.10. La lectura	27
4.10.1. Procesos implicados en la lectura	27
4.10.2. Aspectos que influyen en las dificultades de lectura y la comprensión de ésta	28
4.10.3. Estrategias para adquirir una comprensión lectora.	30
5. Metodología	32
5.1. Sujeto	32
5.2. Instrumentos	32

5.3. Procedimiento	36
5.3.1.Evaluación diagnóstica	36
5.3.2. Programa de intervención	37
5.3.3. Evaluación formativa	38
5.3.4. Evaluación sumativa	38
6. Análisis de datos	39
7. Conclusiones	56
8. Referencias	59
9. Anexos	61

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad existen diferentes problemas de aprendizaje, y como no!, si la diversidad, no solo existe en la cuestión física u orgánica, sino hasta en las formas del proceso enseñanza – aprendizaje. Existen dificultades en todas las áreas de la currícula escolar, pero sin duda una de las áreas en la que los alumnos tienen mayor dificultad para acceder al conocimiento, es la lectura y la escritura, ya que ambas habilidades llevan acabo procesos cognitivos complejos. Además son la base posterior de cualquier aprendizaje y constituye una importante distinción en el ámbito social y cultural al hablarse de sujetos “alfabetizados” y “analfabetos”.

Esta diversidad es en ocasiones la causante de los diferentes problemas que surgen en relación con el desempeño educativo de los alumnos; es decir, los problemas de aprendizaje, no son otra cosa que necesidades educativas especiales (NEE), que cualquier individuo en algún momento presenta. Estas problemáticas o necesidades surgen en cualquiera de las áreas de la currícula escolar y en cualquier nivel del mismo, cabe mencionar que mientras más pronto sean atendidas dichas necesidades, el individuo se desarrollará con menor dificultad en el proceso enseñanza – aprendizaje (Puidgivoll,1993).

Actualmente se ha observado un mayor interés por los problemas de aprendizaje, o las NEE; un ejemplo de ello, es la importancia que han puesto en la clasificación, sean de tipo permanentes o transitorias; refiriéndose a las primeras a anomalías orgánicas o físicas que obstaculizan la adquisición del conocimiento; y las transitorias, se refieren a atrasos en la adquisición de contenidos.

Todo esto con la firme intención de no generalizar, encasillar y/o etiquetar al sujeto afectado, dando así la pauta para una *evaluación diagnóstica*, una *adecuación curricular (individual)* y una *integración* a su contexto de acuerdo con las *NEE* del sujeto y en el área que lo requiera, ya sea lectura, escritura, matemáticas, razonamiento, ortografía, entre otras; es decir una *intervención psicopedagógica*. Pero, qué es una intervención psicopedagógica y todo lo que conlleva, a grandes rasgos y de manera general se refiere a un análisis exhaustivo de todos los elementos necesarios para lograr que un sujeto o más eliminen o disminuyan sus deficiencias o dificultades de aprendizaje, además de la elaboración de un programa flexible que permita que el/los sujeto/s adquieran los contenidos que de manera “normal” durante su clase en el aula no adquirieron a la par de sus compañeros.

Así la *evaluación diagnóstica*, se refiere a una observación específica y completa de todos los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje, como son: el niño, el profesor, los padres, los profesores o profesionistas de apoyo (USAER), el psicólogo educativo y la institución ; así como el uso de distintos instrumentos estandarizados y no estandarizados, que ayuden a la recolección de todos los datos posibles que denoten la causa de su atraso escolar y el conocimiento que ya trae el alumno. Es decir lo que sabe y no sabe hacer, qué estrategias usa, si es que emplea alguna, qué se puede utilizar a favor del sujeto para su aprendizaje. De igual manera el apoyo que se puede obtener por los demás involucrados (MECC, 1996).

Esta evaluación permitirá realizar una *adecuación curricular individual*, la cual se refiere, a un programa con actividades que le permitan acceder al conocimiento no adquirido, utilizando estrategias, algunas elaboradas con sus propias formas, y otras estrategias ya hechas; es decir con estrategias que utilizan sus compañeros. Procurando así que las actividades no sean alejadas de su contexto real con el que experimenta el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas actividades son elaboradas con las NEE, que fueron encontradas durante la evaluación.

Una dificultad de aprendizaje e un desajuste que un niño presenta en relación a los iguales de su misma edad, que bien no son otra cosa que necesidades educativas especiales (NEE), que se traducen en servicios y/o ayuda psicopedagógica; que según su clasificación van desde lo más ordinario a lo más específico, incluyendo ayudas temporales a servicios más permanentes, para que el sujeto acceda al conocimiento (tiempos, estrategias, formas de aprendizaje y enseñanza diferente a la de sus compañeros de su misma edad, ya sea con ejemplos más cotidianos, materiales tangibles, más ejercicios, entre otros) y así el sujeto aprenda elementos que le permitan su desarrollo social (Dockrell y McShane, 1997).

Por último la integración, no es otra cosa más que el reconocimiento y la valorización de las diferencias humanas, que deberían ser aceptadas dentro de un contexto social, el cual le pueda ofrecer a cada uno de sus miembros, las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades. Así pues la heterogeneidad de los alumnos no es un hecho exclusivamente escolar; tampoco es un obstáculo que haya que eliminar. Es la oportunidad que se tiene para establecer una nueva forma de relacionarse respetuosamente de las diferencias, pero que proporcione a todos los útiles conceptuales para comunicar y construir la sociedad del mañana.

Por todo lo anterior es que surge el interés no solo de observar, sino de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera para realizar una intervención psicopedagógica con un alumno con NEE específicas en el área de la lectoescritura, ya que es una de las áreas principales dentro de la currícula escolar, y en especial en los primeros grados de educación básica. Particularmente en el tercer grado, que es donde se consolida el aprendizaje de la lengua oral y escrita, así como el desarrollo de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la lectoescritura; además, de ser tareas de la currícula escolar que exigen una mayor atención. Así este informe se divide en cinco apartados:

- El primero de ellos presenta una introducción de lo que contiene el trabajo de manera generalizada, pero específica.
- El segundo de ellos es el marco teórico que sustenta el trabajo, en donde se explican los procesos y conceptos que interesan al programa de intervención, la filosofía de: Integración, Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Evaluación psicopedagógica, Adecuaciones Curriculares, Análisis del programa de SEP (tercer grado) y de los materiales de la misma institución, utilizados por el profesor y alumno; el procedimiento de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura, como actividad conjunta, Las dificultades de la lectura y escritura.
- El tercer momento se aborda toda la metodología que se llevó a cabo en la intervención, desde el planteamiento del problema, la detección, hasta la Evaluación diagnóstica y la elaboración del programa de intervención.
- En el cuarto se especifican los Análisis de datos del programa de intervención, especificando los logros y no logros con el sujeto en cuestión.
- En el quinto se explican las conclusiones de manera general, sobre todo el informe, experiencias y recomendaciones para el sujeto que se le realizó la intervención y todos los personajes actuantes con el mismo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Considerando que el tercer grado de primaria, es donde los alumnos consolidan la decodificación, siendo ésta parte importante en la lectoescritura, y obtienen mayor fluidez; además de potencializar la lectura, no sólo como decodificación sino adquiriendo una comprensión del texto, habilitando así ambos dominios, para posteriores niveles de la currícula escolar.

De la misma forma se piensa que los primeros grados son los ideales para, que las dificultades no sean llevadas a otro nivel, es que se llevó a cabo una intervención psicopedagógica con una alumna de 3er grado de primaria, que muestra dificultades en el área de la lectura y la escritura, tales como son:

- Pobreza en su grafía, no respeta líneas, ni márgenes, no hay constancia en la forma y tamaño de los símbolos (letras)
- Uso no adecuado de mayúsculas y puntuación
- Falta de congruencia en oraciones (sujeto, verbo y complemento) y textos breves.
- No comprensión de textos e instrucciones.

Partiendo así de lo explicado, es que se propone dar respuesta a esta pregunta: ¿La comprensión de textos es importante para desarrollar algunos aprendizajes más complejos, como son en éste caso: construcción de oraciones y textos breves, así como el realizar instrucciones de forma escrita?. Aunando el marco referencial que se incluye en este trabajo, un programa de intervención con 12 sesiones, con duración aproximada de dos meses. Dicha intervención posibilitara la obtención de resultados, los cuales permitirán elaborar conclusiones relativas entre el marco teórico y la misma práctica de intervención, con la finalidad de contribuir a la solución de la problemática educativa a la que presenta la alumna.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos que se definen a continuación son considerados a raíz del planteamiento del problema y de la inquietud que surge para esta intervención.

- Realizar una evaluación psicopedagógica a una niña con NEE en el área de la lectoescritura, enfocándose en la materia de Español.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógico para una niña con NEE en el área de la lecto-escritura, de acuerdo a las necesidades y características individuales.

3. HIPÓTESIS.

El programa de intervención diseñado con base en las NEE identificadas, permitirá reforzar conocimientos del área de la lectoescritura ya adquiridos, así como conocer y practicar algunas estrategias cognitivas y metodológicas de la misma área, en relación con el grado escolar que asiste la alumna; también permitirá resolver en alguna medida las NEE.

4. MARCO TEÓRICO:

4.1. EDUCACIÓN ESPECIAL.

El término de Educación Especial (EE) según Marchesí y Martín (1995), aparece desde los primeros años del siglo XX partiendo de los conceptos de deficiencia y handicap, los sujetos deficientes eran principalmente por causas orgánicas que presentaban al inicio de su desarrollo y que difícilmente eran modificables. Esta primera concepción provocó varios estudios e intentos de organizar en diferentes categorías los trastornos existentes, al paso del tiempo estas categorías se fueron modificando; dando pauta así a una conciencia de atención educativa especializada, diferente y separada del grupo educativo ordinario, permitiendo el paso a las escuelas de EE en las primeras décadas del siglo XX.

Ya a finales de los sesenta y principios de los setenta, surgió un movimiento más fuerte, impulsando cambios en la concepción de la EE, dándole más importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que se encontraban los sujetos para su progreso; impulsando el desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje y la preparación de profesores y profesionistas expertos, tanto en educación ordinaria como especial. Mostrando las limitaciones de ambos, provocando que ambas escuelas (ordinarias y especiales) recrearan objetivos y estrategias para la educación. Así este movimiento propició una mayor sensibilidad y conciencia social al derecho de todos, para una educación bajo supuestos integradores y no segregadores, dando pauta a lo que hoy se conoce como integración (Marchesí y Martín, 1995).

En las últimas dos décadas, la mayoría de los países ha realizado enormes esfuerzos por iniciar programas de integración o profundizar los ya existentes. El esfuerzo fundamental es el voluntarismo, que estuvo en manos de la Educación Especial; fueron las investigaciones y los escritos que reclamaron en los últimos tiempos la necesidad de centrar la mirada en la escuela común, con el objeto de activar la transformación que necesita dentro de un marco institucional que garantice calidad y equidad de la educación para todos los niños. Esta educación especial debe estar disponible para todos los niños, ya que cualquiera puede presentar en algún momento necesidades educativas especiales (NEE) (Lus, 1995)

4.2. LA INTEGRACIÓN .

Durante los años sesenta se inicio un importante movimiento a favor de la integración y la normalización educativa de los alumnos con algún tipo de deficiencias, donde el objetivo principal era el de integrar a niños discapacitados en escuelas ordinarias; con ayuda de padres, profesores y autoridades propiciaron, una conciencia y aceptación del (los) deficientes con sus características propias, ofreciendo servicios optimizados en el contexto donde se desarrollan los alumnos; favoreciendo así, su aprendizaje y su socialización, con el fin de que los lleven a una vida lo más cercano a su cotidianidad (Fernández, 1996 & Marchesí y Martín, 1995).

Fernández (1996) menciona que la integración forma parte de la sociedad, lo que implica garantizar que el alumno discapacitado consiga su participación y aceptación en cualquier contexto, permitiendo así que en los primeros años se produzca una integración social, familiar y escolar; así como la adaptación del currículum a las necesidades educativas especiales (NEE) del alumno.

Una de las consideraciones más actuales de lo que se entiende por integración, misma que no está alejada de las conceptualizaciones previas, es la que mencionan Borsani y Gallicchio (2000) "Integración es reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades". Es decir, para que la integración escolar sea posible se requiere contar con currículos flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente y personal especializado que opere de apoyo para llevar adelante la experiencia, lo que permitirá un mejoramiento de la calidad educativa para los alumnos no sólo con necesidades.

Así pues, la integración no empieza ni termina en el momento de la inscripción del sujeto a la escuela, sino que surge de un trabajo previo que se realice con el niño, su familia y la institución, teniendo como eje fundamental a cada sujeto, quien deberá ser respetado, escuchado e informado cautelosamente. Por lo que cada proyecto de integración deberá ser dinámico y flexible, de tal forma que permita su redefinición a medida que transcurre el tiempo, debido a que los diversos efectos que surgen son de alguna manera impredecibles, como lo es cada sujeto; y es en este sentido en el que estas cuestiones deben ser aguardadas y consideradas (Bautista, 1993 & Fernández, 1996 & Borsani y Gallicchio, 2000).

4.3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), fue introducido a través del “Reporte Warnock” elaborado en 1978, el cual es uno de los documentos que mejor ha resumido este nuevo planteamiento, además de servir como base para la creación de la nueva ley de educación de 1981 en la Gran Bretaña; el cual enmarca que, *“en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable, pues la educación es un bien al que todos tienen derecho”*. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños.

Estos fines son aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su producción imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo, como de sus propias responsabilidades en él; proporcionándole así toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole lo necesario, para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Pues evidentemente los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son limitados. Sin embargo cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978; citado por Echeíta, 1989 & Bautista, 1993).

Éste término ha permitido modificar la concepción de discapacidad así como una mayor comprensión para los sujetos con deficiencias, propiciando así su propio cambio en el transcurso del tiempo; por ejemplo: Coll y Marchesí (1992) concuerdan con el término de NEE de Sánchez (1990), el cual indica en primer instancia dificultades de aprendizaje en su escolarización, por lo que requieren de una atención específica y de recursos educativos diferentes a los de sus compañeros.

Puigdellívol (1993) y Guajardo (1998) coincidiendo con los autores anteriores comentan que las NEE son derivadas de dificultades y que requieren diferentes recursos, además de que éstas son consecuencia del mismo contexto social en donde se desarrolla el sujeto. Por tanto las NEE son relativas y cambiantes con respecto a la respuesta educativa y al propio contexto escolar, que si bien pueden acentuarlas o minimizarlas.

Blanco y Duck (1996) enmarcan las concepciones anteriores en que, las NEE se relacionan de acuerdo con la formación del currículum, la política escolar, la justicia de las colectividades y los derechos individuales; por tanto dentro de las necesidades individuales, las llamadas “especiales”, son las que requieren de una modificación diferente en cuanto a los compañeros del grupo, estas necesidades se derivan de las dificultades de aprendizaje, las cuales pueden ser transitorias o permanentes.

En este sentido, el concepto de NEE conduce al currículum escolar para buscar la respuesta a estas necesidades y poner énfasis sobre las condiciones del contexto escolar y, al final, evaluar las dificultades de aprendizaje (Puigdemívol, 1993).

4.4. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN UN ENFOQUE COGNITIVO.

4.4.1. Concepto de las dificultades de aprendizaje y su evolución.

La preocupación por los problemas de aprendizaje aparece casi al mismo tiempo en que la escolaridad se hace obligatoria, al observar que algunos niños se retrasaban en los contenidos básicos. Lo que dio lugar a la educación especial, vista ésta como un sistema de atención paralelo, con el objetivo de atender las diferencias individuales que se presentaban en el sistema educativo (Defior, 1996).

El término *dificultades de aprendizaje* (DA) se le atribuye a Kirk (1962) y Bateman (1963), mismo al que le ha sucedido una serie de definiciones y clasificaciones que muestran la dificultad para precisar una conceptualización y operacionalización de este concepto. Para ellos las dificultades de aprendizaje consistirían en: “un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un handicap psicológico causado por un posible disfunción cerebral y/o trastorno emocionales o de conducta. No es el resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o instruccionales”

Desde entonces se han mantenido críticas constantes intentando clarificar este término, buscando así criterios operacionales que pudieran proporcionar indicaciones claras y concretas para el diagnóstico, evaluación e intervención en las DA. El Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (National Joint Comité on Learning Disabilities, NJCLD) estableció que:

“Dificultad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (como: déficits sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (tales como: diferencias culturales, insuficiente/inadecuada instrucción, factores psicogénicos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias” (Hammill, Leigh, M cNutt y Larsen, 1981; citado en Defior, 1996).

No obstante este concepto también fue tachado de confuso, amplio y ambiguo. Por lo que sus mismos autores (Hammill, Leigh, M cNutt y Larsen) en 1994 deciden delimitar su concepto y añaden que: “Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con una dificultad de aprendizaje pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje”. Esta definición ofrecía las siguientes ventajas:

- Proporciona una definición descriptiva de las DA.
- Sigue el concepto de diferencias intraindividuales entre las diferentes áreas.
- Las DA pueden estar presentes a lo largo del ciclo de vida.
- La DA en una materia es la condición primaria aunque reconoce la existencia de posibles condiciones concomitantes igualmente discapacitadoras.
- No excluye la posibilidad de que personas con talento puedan sufrir una DA.

En función de todos estos argumentos Defior (1996) propone definir las DA como dificultades que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que está significativamente por debajo de lo esperado dadas la edad del niño, un CI en torno a 75 y la ausencia de desórdenes emocionales severos, déficits sensoriales y/o déficits neurológicos.

Según Bautista (1993), el concepto de dificultad de aprendizaje es relativo; ya que se da cuando un niño tiene una mayor dificultad para aprender significativamente, que la mayoría de los niños de su misma edad, o si es que sufre una incapacidad que le impida o dificulte el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad.

De la misma forma Sánchez (1990) piensa que la relatividad de este concepto, depende de los objetivos educativos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Cuanta mayor rigidez tenga el sistema educativo, y homogeneidad exista, cuanto más importancia ponga en los objetivos cognitivo-rationales frente a los emocionales, aplicados, manipulativos, artístico, entre otros, cuanto menor capacidad de adaptación, flexibilidad y oferta global se den en una escuela, mayores posibilidades existirán de que más alumnos se sientan apartados de los procesos de aprendizaje y presenten por tal motivo más dificultades.

Para Dockrell y McShane (1997), las dificultades de aprendizaje son entendidas como procesos cognitivos específicos que en ocasiones son llamados como deficientes mentales o retraso en el desarrollo, a estos sujetos se les llega a describir como lentos o torpes en relación con sus habilidades para aprender y responder a los problemas de la vida cotidiana.

4.4.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje.

En el transcurso de los últimos 20 años se han propuesto distintas clasificaciones de las DA, de las cuales se citarán a algunas de ellas. Dockrell y McShane (1997) mencionan que algunos niños experimentan distintas dificultades en el aprendizaje, mismas que pueden ir desde lo más general a lo más particular. Las primeras son aquellas en las que el aprendizaje es más lento de lo normal en una serie de tareas. Las dificultades particulares se refieren a áreas específicas como la lectura y la aritmética, entre otras. Dicha clasificación es adoptada también por DSM-IV, la cual distingue cuatro categorías: trastornos de lectura, de cálculo, de la expresión escrita y trastornos de aprendizaje no específicos (Defior, 1996).

Otro tipo de clasificación es la que se realiza en función de las deficiencias en el procesamiento cognitivo, la cual consiste en aplicar pruebas para evaluar los diferentes procesos (memoria, atención, percepción, lenguaje, motricidad) y obtener los perfiles neuropsicológicos de los niños con DA. Otra de las clasificaciones se basa en la definición del NJCLD (1994)), Shaw (1995) proponen un modelo integrado de las DA que pretende ser operativo y aplicable a todo el ciclo de vida, está compuesto de cuatro niveles:

- I. La Discrepancia intraindividual incluye el establecimiento de dificultades significativas y puntos fuertes en diferentes áreas temáticas.

- II. La Discrepancia intrínseca al individuo considera las funciones del sistema nervioso central y los problemas de procesamiento de la información, que puedan estar relacionados con las habilidades del nivel I, para poder establecer el origen intrínseco de las dificultades.
- III. Los Aspectos relacionados integrados por las habilidades psicosociales, físicas y sensoriales, que son consideradas como posibles problemas asociados con las DA pero no como elementos constituyentes.
- IV. Las Explicaciones alternativas de la DA consideran los criterios de exclusión o las posibles explicaciones alternativas de las DA.

4.4.3. Relación entre dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales

Como ya se mencionó, existió una investigación exhaustiva, para llegar a las definiciones actuales de dificultades de aprendizaje (DA) y necesidades educativas (NEE), no obstante hoy en día siguen luchando por una conceptualización, sino mejor, sí diferente y menos etiquetista. Estos dos conceptos pese a la diferencia entre ellos, existe una relación que Defior (1996) define de manera clara y específica:

“Los sujetos con DA son aquellos que tienen dificultades en la escuela en mayor o menor grado, necesitando de una atención educativa de acuerdo a sus características; y en este sentido las DA sólo serían parte de las NEE, que se manifiestan en contextos de aprendizaje determinados, eliminando así las problemáticas asociadas”

Cabe destacar que esta diferenciación y relación la realiza ella basándose en las distintas percepciones de los autores que aborda en el año de 1996.

4.5. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Identificar una dificultad de aprendizaje no es sencillo, ya que requiere llevar a cabo una evaluación, para posteriormente con los resultados obtenidos, realizar una intervención fiable y válida; para lo que el psicólogo o cualquier otro profesional de educación, deberá conocer todas las variables posibles de intervención en la actuación de niño en tareas específicas (Dockrell y McShane 1997).

Generalmente, el proceso evaluativo conlleva una prueba formal de las habilidades cognitivas del niño, al igual que sus logros académicos; sin embargo, éstas deben emplearse sólo para confirmar que el desarrollo del niño está alterado o retrasado, es decir, sólo como información adicional y no como único dato para toda la evaluación; pues lo que pretende ésta última es detectar si existe una dificultad de aprendizaje, de qué se parece esa dificultad a los problemas presentados por otros niños.

En concreto, la evaluación tiene como objetivo recoger información precisa y fiable en relación con la competencia de un niño en particular. Es por ello que este proceso comienza desde la identificación de la existencia de un problema, regularmente, en este primer paso son los padres y maestros quienes hacen la primera detección. En seguida surge el rastreo, lo que permite identificar a los niños que presentan un posibilidad de enfrentarse con los problemas de aprendizaje; este mismo se considera un medio eficaz para identificar a los niños que carecen de una determinada destreza o de un conjunto de ellas en un determinado momento. Sin embargo, el hecho de que un niño carezca de una determinada destreza no significa que presente la dificultad o problema de aprendizaje. Una vez que se localiza el problema, la evaluación debe controlar los progresos y reevaluar las NEE, es decir evaluar y analizar las interacciones particulares entre el niño, el entorno y la tarea, durante y después de la evaluación, con la finalidad de que el niño no corra el riesgo de caer en el etiquetamiento (Dockrel y McShane, 1997).

Una de las evaluaciones que reúne estos requerimientos antes mencionados es la que a continuación se presenta, incluyendo así las características a tomar en cuenta para una evaluación psicopedagógica, que a pesar de su especificidad no se encuentra muy alejada de lo que pretende el enfoque cognitivo. Esta evaluación está basada en las Normas de la Reforma Educativas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Los elementos a considerar son los siguientes:

a) La **comprensividad** pretende equilibrar la formación educativa, ofreciendo las mismas oportunidades de formación, las mismas experiencias educativas con independencia de sus diferencias y permitiendo diferentes posibilidades de llevar a cabo el aprendizaje escolar con el fin de que los alumnos alcancen los objetivos de la enseñanza (MEC, 1996).

b) Los diferentes **intereses, motivaciones y capacidades del alumno**, con los que interactúa constantemente en una situación de aprendizaje con el fin de adecuar lo más posible la educación escolar.

c) La **diversidad** en los alumnos la cual es producto de la interacción entre sus características personales y las condiciones y oportunidades que se les han presentado en sus contextos de desarrollo a lo largo de su historia de vida. Esto significa atender los diferentes intereses motivaciones estilos y ritmos de aprendizaje y sus capacidades. Por ello se pretende que para lograr un óptimo ajuste educativo entre las características de los alumnos y la oferta educativa, se realice la adaptación, misma que se entiende como una serie de decisiones que deben considerarse para adecuar las necesidades de los alumnos y garantizar así su enseñanza y la ampliación cultural. Dichas decisiones afectan el Proyecto Curricular, Programaciones del aula y proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (MEC, 1996).

d) El cuarto punto que debe incluirse es **la integración** de los alumnos con NEE asociadas a condiciones de discapacidad, debido a que al incluir sus exigencias y planteamientos educativos que requieren mayor competencia profesional en el que todo personal que esté inmerso en la educación del sujeto dé respuestas a sus necesidades y a las actuaciones específicas. Estas mismas ayudas requerirán adaptaciones curriculares, que modificarán los elementos inscritos dentro del currículo, pretendiendo encontrar el equilibrio básico entre los objetivos correspondientes a su etapa y el desarrollo de sus capacidades y la participación activa en las distintas actividades de la institución educativa (MEC, 1996).

e) Así mismo debe considerar **los procesos de enseñanza – aprendizaje**. La enseñanza se refiere al ajuste constante de la ayuda pedagógica que proporciona el profesor a la actividad constructiva del alumno, tomando en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra y considerar las necesidades educativas existentes en ese momento. El aprendizaje es el proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución y de un sentido; el cual es llevado por la actividad mental considerando los conocimientos previos, expectativas, su autoconcepto y motivaciones entre muchos otros (MEC, 1996).

Estos cinco puntos Dockrel y McShane lo resumen en tres elementos, que son: **el niño, el entorno y la tarea**. **El niño** es quien vive directamente la dificultad con la tarea, se deben considerar dos niveles, que son; el primero referente a las estructuras y procesos generales del sistema, siendo estos aplicables a cualquier conocimiento ya adquirido, mismo que provocará efectos directos en una tarea, particular, así como también efectos indirectos en otras tareas. El otro nivel se refiere a los procesos ejecutivos y motivacionales, que son vistos como mecanismos de control y regulación del sistema cognitivo.

El entorno es el contexto externo en el cual se manifiesta la dificultad del niño, pues es donde interaccionan el niño y la tarea. Aquí se subdividen cuatro niveles, que son: microsistema (familia y escuela), mesosistema, exosistema (familia extensa) y macrosistema (actitudes e ideologías de la cultura niveles). *El microsistema*, según Dockrell y McShane (1997), es un patrón de actividades, papeles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. El microsistema incluye el lugar en el que el sujeto habita cotidianamente, así como las personas que conviven y las actividades que desarrollan juntos en este contexto. El segundo nivel (*mesosistema*) hace referencia a aquellas situaciones en las que el comportamiento está en función de acontecimientos que tienen lugar en más de un entorno. *El exosistema*, tiene que ver con los entornos sociales en los cuales no necesariamente está inmerso el niño, sin embargo pueden influir indirectamente. *El macrosistema* se refiere a la ideología y los valores de una cultura, que afectan a las decisiones realizadas en otros niveles del modelo.

La tarea es donde el niño topa con la dificultad y muestra las NEE, para realizar con éxito la tarea, sino aprender de ella. La consideración de estos niveles del entorno es importante, debido a que si se pretende que la intervención tenga un máximo de efectividad, es necesario que se realice las actividades de la intervención con el mayor número posible de las habilidades a desarrollar incluidas en un microsistema, para que así se practiquen también en otros niveles. Así pues, como se puede observar este modelo del MEC no está alejado de lo que pretende el enfoque cognitivo, ya que considera las tres partes importantes el niño, el entorno y la tarea. Especificándolas en apartados más específicos, como la familia y los profesores.

4.5.1. Evaluación de necesidades educativas especiales.

Hablar de necesidades educativas, como ya se mencionó, es considerar todo aquello que cualquier persona requiere para tener acceso a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su desempeño activo en el entorno, en donde se desarrolla como persona adulta y autónoma a través de las relaciones, el trabajo y el ocio (Puigdemíll, 1996).

Puigdellivoll (1996) menciona que la evaluación juega un papel importante, pues se encuentra mezclado con actividades educativas, entendiéndola como observación continua en el proceso de los alumnos, así su objetivo es ver y valorar el nivel de aprendizaje de los mismos y la adecuación de la metodología del trabajo que se utilizará. Así la función del docente en la evaluación de NEE es importante, pues el profesor interviene en las dificultades de aprendizaje, la valoración del proceso de integración social del alumno y de su relación con el grupo y con la programación del aula; por lo que la adecuación curricular posibilita el camino a los alumnos con el fin de llegar a determinadas metas de aprendizaje, a partir de sus vivencias y actividades educativas (Puigdellivoll, 1996).

4.6. ADECUACIÓN CURRICULAR

Este apartado aborda un elemento importante, que forma parte de la actividad educativa en todos los niveles escolares, dividido en tres componentes básicos para la currícula: el alumnado, los docentes y la familia. Así el currículum contempla una intencionalidad que forma parte de un conjunto de contenidos y objetivos, que deben ser contemplados en cada etapa de la enseñanza y considerar las necesidades de los alumnos que haya en cada una de las etapas, al igual que la relación que pueda darse entre profesor y alumno (Puigdellivoll, 1996).

El proceso de adecuación curricular se considera útil para atender a los alumnos, que por diferentes circunstancias presentan NEE en el aprendizaje, que mediante consideraciones previas a la enseñanza y recursos con los que normalmente cuenta la institución escolar, se presentan de manera insuficiente para garantizar el progreso y crecimiento personal de uno o varios alumnos. Así la función de dicho proceso es permitir que la escuela asuma la responsabilidad de trabajar a partir del currículum y de las adecuaciones específicas, los cuales se elaboren para responder a las NEE de los alumnos; sin embargo, la educación no sólo depende de la escuela (currículum escolar), ya que ésta no tiene el monopolio de la actividad y del desarrollo educativo, así como metas de sobremanera importantes en el proceso educativo de cada uno de los seres humanos. Del mismo modo está la familia y la fuerte influencia del contexto social, siendo éste a través de diferentes subcontextos o medios (Puigdellivoll, 1996).

La adecuación curricular da forma o promueve las necesidades propias de la escuela, la cual tiene como responsabilidad, comprobar la viabilidad sugerida para cada nivel escolar, así como también revisar los criterios organizativos de las actividades previas, cuándo y cómo se organizan dentro de la escuela. De la misma manera el docente juega un papel importante dentro de la adecuación curricular, ya que la adecuación está enfocada en la previsión de un nivel determinado, que al mismo tiempo se basa en las metas adquiridas. Es decir aunque el alumno requiera una adecuación totalmente individualizada no se debe alejar de la meta u objetivo que está planteado en el currículum base (Puigdellivoll, 1996).

4.6.1. Adecuación Curricular Individual.

A partir de la evaluación de las causas de las dificultades del alumno, es posible llevar a cabo una adecuación curricular y construir así una Adecuación Curricular Individual (ACI), la cual intenta una adecuación del currículum determinando a un solo alumno debido a sus necesidades educativas y de la solicitud de medios no habituales en la escuela, concretándolo en objetivos, procedimientos y formas de organización factibles en el marco más adecuado para el alumno (Puigdellivoll, 1996).

La ACI debe adoptar una forma concreta considerando lo siguiente:

- a) Formulación de las prioridades y de las estrategias básicas que durante el proceso deberán utilizarse, considerando así el proceso de evaluación de NEE.
- b) Propuesta curricular, se refiere a la revisión y la organización concreta de las adecuaciones que se llevarán a cabo tanto a corto como a largo plazo.
- c) Criterios y procedimientos de evaluación para comprobar y reajustar la ACI; así como también para tomar decisiones sobre la promoción del alumno, la intensificación o la disminución de los apoyos que recibe; del mismo modo el replanteamiento de su ubicación.

La intervención que el maestro realice es de suma importancia para la evaluación, porque su función primordial es precisar cuál es el nivel de aprendizaje y desarrollo del alumno. Para llevar a cabo una adecuación curricular, es necesario partir de las informaciones que se encuentren disponibles con el fin de que el profesor pueda tener una idea clara de cual es el nivel actual de aprendizaje y su desarrollo, además de que los factores permitan explicar las posibilidades de aprendizaje, así como las dificultades detectadas (Puigdellivoll, 1993).

4.7. PROGRAMA DE 3er GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Considerando que este marco teórico enmarca los temas que sirvieron como fundamento para llevar a cabo la intervención psicopedagógica de la alumna con NEE en el área de la lectoescritura, es que se menciona a continuación los elementos que constituyen al Programa de Educación Primaria en tercer grado en el área de Español.

4.7.1. Propósitos y organización del programa de SEP en el área de Español.

Actualmente, la mayor parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita, por lo que es cada vez más necesario que los niños sean capaces de practicar adecuadamente la lectura y la escritura para hacer frente a las exigencias de la sociedad actual y futura. En el tercer grado de educación básica, la consolidación del aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la expresión oral son tareas a las que dedican especial atención los docentes. Por tanto el enfoque comunicativo y funcional que propone la Secretaría de Educación Pública, para la enseñanza del español consiste en dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, así es que hablar, escuchar, leer y escribir significan maneras de comunicar el pensamiento y las emociones (SEP, 1997)

Debido a que el plan actual pretende que el programa de cada grado escolar se lleve a cabo en 200 días laborales, en jornadas de 4 horas de clase al día, alcanzando 800 horas anuales, mismas que representan un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se han alcanzado en promedio, en años recientes; éste tiene como prioridad asignar un 45% al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral en los primeros grados, con la intención de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera; del 3er, al 6º grado la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas. Así el propósito principal de los programas de español de SEP (1997), es propiciar que los alumnos desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura,
- desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez,

- aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen distintos propósitos,
- aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura,
- adquieran el hábito y el gusto de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo,
- desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos,
- conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación,
- y sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Organización del programa de español

Los programas de español de los seis grados dividen los contenidos y las actividades en cuatro ejes temáticos : 1) lengua hablada, 2) lengua escrita, 3) recreación literaria y 4) reflexión sobre la lengua. Estos cuatro ejes son líneas que se combinan, de tal manera que muchas de las actividades de enseñanza que integran los contenidos contienen la practicidad de más de un eje, adquiriendo gradualmente mayor complejidad.

- 1) **Lengua hablada:** es considerada un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social, política y en las actividades educativas; en este eje al inicio las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo, en los intereses y vivencias de los niños, después se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate, las cuales implican aprender a organizar y relacionar ideas a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. Todo esto con la intención de que adquiera la habilidad para comunicarse verbalmente, con claridad, coherencia y sencillez.
- 2) **Lengua escrita:** es la adquisición de la lectura y la escritura, es necesario que los alumnos perciban la función comunicativa de ambas competencias; es por ello que resulta valioso que desde los primeros grados el niño ejercite la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación.

A partir del 3º se sugieren actividades relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. De igual manera, existen actividades de comunicación personal, que permiten desarrollar estrategias por la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar elementos de un texto y un vocabulario adecuado y eficaz. Esto con la intención de que la producción de textos funcione como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo.

- 3) **Recreación Literaria:** cuando el sujeto sea capaz de leer, realizará esta actividad compartiéndola con sus iguales, interesándose en los materiales literarios, analizando la trama, la forma y su estilo. Así pues las actividades de este eje se llevan a cabo de manera colateral con el de lengua escrita.
- 4) **Reflexión sobre la lengua:** en este eje se incluyen contenidos básicos de gramática y lingüística, los cuales resultan difíciles de aprender, como normas formales o como elementos teóricos, si se ven de forma aislada a la lengua hablada y escrita; sólo se adquieren si se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

2.7.2 Materiales de apoyo, proporcionados por la Secretaría de Educación Pública.

Desde el ciclo escolar 1993-1994 el objetivo fundamental de la reforma del currículo y los nuevos libros de texto ha sido que los niños mexicanos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia. Por tanto los nuevos materiales de español para el tercer grado, tanto para el alumno como para el docente, se relacionan y se complementan entre sí: libros para el alumno, Lecturas y Actividades: en cuanto a los libros de texto gratuito de Español, mismos que están apegados al enfoque comunicativo y funcional, el alumno estará en contacto con la lengua oral y escrita, de tal manera que su aprendizaje escolar no estará alejado de su realidad social. En el caso del *libro de lectura*, intenta brindar una gran variedad de temas interesantes para un niño de ocho años, además que el profesor encuentre oportunidades para relacionarlos con temas de otras asignaturas del grado, con la intención de globalizar contenidos y así generalicen su conocimientos.

El libro de actividades ofrece que el alumno tenga oportunidad de aplicar su experiencia de lectura en la solución de situaciones que implican la comprensión del texto, invitándolo así a una segunda lectura o a la consulta de otros textos. Del mismo modo el alumno también aplica y desarrolla conocimientos relacionados con el sistema de escritura, con una serie de ejercicios que le presenta el libro.

Libros para el profesor, Español y Fichero de Actividades: Sin duda para que los propósitos del Plan de Estudios de SEP puedan ser cumplidos, es necesario que el docente lleve a cabo las orientaciones de este enfoque y utilice los nuevos materiales educativos en forma sistemática, creativa y flexible. En el caso del *Libro de español para el maestro* (de tercer grado) su objetivo es que, los profesores reconozcan su propia creatividad, y la variedad de estilos de trabajo que pueden llevar a cabo, de acuerdo con los propios intereses y necesidades, tanto del profesor como de los alumnos; ya que, las propuestas didácticas son abiertas y ofrecen amplias posibilidades de adaptación a las formas de trabajo del profesor.

En cuanto al *Fichero de Actividades Didácticas de Español*, éste es un libro que contiene una diversidad de actividades que se vinculan con el entorno social del niño, sin olvidar los cuatro componentes o ejes de la asignatura que ya se mencionaron anteriormente.

4.8. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA COMO ACTIVIDAD CONJUNTA.

4.8.1. Lectura y escritura actividad conjunta.

¿Qué es leer y escribir? Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, no es sólo una técnica de decodificación. Escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo. Por tanto la lectura y la escritura son actividades complejas que implican amplios conocimientos y variedad de operaciones, por lo que, para obtener éxito en su dominio, es necesario desarrollar simultáneamente en el aprendizaje de la lectura dos aspectos que son: el reconocimiento de palabras y de comprensión de la información escrita; en el aprendizaje de la escritura, implica codificar palabras y componer textos (Sánchez, 1990 & Defior, 1996).

Una vez que se aprendieron ambas habilidades, la lectoescritura funcional implicará aprender actividades que contribuirán al desarrollo de otras habilidades. Esto es, que tanto el aprendizaje de la lectura como la escritura son consideradas como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, además de formar parte del desarrollo del lenguaje, ya que estas habilidades son un instrumento que va a permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto (Defior, 1996).

Esta relevancia al lenguaje y al sistema lingüístico también la muestra Mata (1997), menciona que la lengua es una habilidad esencial del ser humano, es una habilidad cognitiva primordial que está relacionado con la capacidad lingüística, es por ello la importancia que se le da en todo aprendizaje, ya que las dificultades en el aprendizaje estarán conectadas con ella; motivo por el cual la escuela incluye el desarrollo de la lengua en una competencia curricular básica, pudiéndola abordar desde una doble perspectiva; la primera como un sistema o estructura, integrado por otros subsistema (fonológicos, semánticos, morfológico y sintáctico); el segundo, como actividad del sujeto. Estos aspectos (fonológicos, semánticos, etc.) no son independientes, ya que, para comunicarse y expresarse, el sujeto utiliza el instrumento (el sistema), cuyo conocimiento, implícito o explícito le es necesario. Así la actividad lingüística puede analizarse en dos planos: el de la comprensión y el de la expresión, ofreciendo dos modalidades de realización: oral y escrita. La combinación de estos ejes configura los diversos sectores del aprendizaje lingüístico (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) y sus diferentes habilidades lingüísticas, como es hablar, escuchar, leer y escribir. En resumen la composición escrita representa la culminación del aprendizaje lingüístico, tanto en la perspectiva del sistema como del uso.

4.8.2. Procesos naturales de la lectoescritura

Defior (1996) menciona que, para adquirir cualquiera de las dos habilidades, lectura y escritura, se llevan a cabo procesos naturales, que bien se clasifican en 4 rasgos, mismos que se podrían caracterizar al lenguaje escrito como un proceso: *constructivo, activo, estratégico y afectivo*. El *constructivo*, se refiere a la adquisición del lenguaje escrito, en donde los alumnos deben elaborar, interpretar y reconstruir el significado, combinando así demandas de la tarea y sus conocimientos previos; pues no es aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura), mediante los cuales transcriben las correspondencias entre fonemas y grafemas.

Respecto al *proceso activo* el alumno aprende mediante la elaboración de tareas, mientras más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, su comprensión y su aprendizaje serán mejores y más profundos en su totalidad. Esto es que los alumnos no son sólo receptores o reproductores de la información, sino seres activos aplicando sus recursos y estrategias cognitivas a la búsqueda e integración de información en cuanto a la tarea.

En cuanto al *proceso estratégico*, el autor se refiere al conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas, que cualquier persona competente, en cualquier habilidad dominada, ha desarrollado y que, al mismo tiempo, las ajusta de acuerdo a las demandas de la tarea y las situaciones que se plantean. Estas estrategias pueden ser; a) explorar el contenido del texto antes de leer el texto, b) hacer predicciones, c) volver hacia atrás en caso de incomprensión, d) generar autopreguntas sobre el texto, e) parafrasear la información, f) distinguir las ideas principales de las secundarias, entre otras.

El *proceso afectivo* se enfoca a la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender; es decir aquellos factores afectivo-motivacionales que influyen altamente en los logros del alumno en cualquier tarea o área. No hay que olvidar que en la lectoescritura, para la mayoría de los niños su primera experiencia implica fracaso y frustración (Defior, 1996).

4.9. ESCRITURA Y SUS PROCESOS.

Como ya se mencionó, el lenguaje escrito no se puede analizar separadamente del lenguaje oral, debido a que aún no se comprende qué aprende el niño cuando aprende a leer y a escribir; no obstante, en la actualidad se consideran como sistemas lingüísticos independientes con importantes diferencias, pero también semejanzas. El lenguaje oral y escrito pueden situarse en uno mismo, en el caso del lenguaje oral se diferencia en tres aspectos que son: 1) función: por qué y para qué se habla; 2) tema: de qué se habla; 3) estructura: cómo se habla sobre el tema. En el caso de la leguaje escrito, predomina: 1) las estructuras sintácticas y semánticas elaboradas; 2) la voz pasiva; 3) ciertas formas verbales y otras formas gramaticales: gerundio, participio, adjetivo atributivo; 4) una información por el sujeto de ciertas estrategias cognitivas (Mata, 1997).

Así pues, Mata en ese mismo años, menciona que diferentes enfoques en cuanto a los procesos con que se adquiere la escritura, la mayoría de ellos son a partir de los años ochenta, llevando como estructuras la evaluación de las composiciones, los procesos psicológicos, implicados en la composición y en las técnicas o estrategias didácticas para enseñar la composición. Esto es, enfoques de investigación que se basan en **el producto**, en **el proceso** o en **el contexto**.

El enfoque basado en **el producto**, se analiza desde una perspectiva lingüística, distinguiendo dos perspectivas: la *mico-estructural*, el cual analiza los aspectos formales del texto (ortografía, formación de signos, emergencia de mensajes escritos); el *macro estructural*, éste analiza la estructura textual (significado del texto). El que estudia **el proceso**, es el que tiene una orientación cognitiva, mismo que interesa a esta intervención, éste recibe diversas aportaciones de las ciencias, analizando las resolución de problemas, procesos discursivos, cognición social, metacognición, autorregulación y toma de conciencia. El del enfoque **contextual** (ecológico), analiza la composición en perspectiva etnográfica, como un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla, en especial, la escuela (Mata, 1997).

4.9.1. Procesos cognitivos de la escritura

Como ya se mencionó la intención de este trabajo es abordar la problemática desde un punto de vista cognitivo, por tanto se abordarán, los procesos cognitivos, estos se distinguen porque son distintas actividades del pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, dentro de un período de tiempo que comprende desde que se crea una circunstancia social, la exigencia de producción de un texto, hasta que éste se da por terminado.

Respecto a este enfoque, el modelo más destacado que observa los procesos cognitivos, es el de Hayes y Flower en 1981, que explica el proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, que durante el desarrollo, el escritor hace uso de procedimientos de planificación, análisis e inferencia; apoyándose en supuestos básicos como son: procesos de pensamiento que están organizados jerárquicamente y relacionados de manera estrecha; además, el proceso de escritura se dirige a un objetivo, creando diferentes sub-objetivos (objetivos de segundo nivel), que controlan el proceso. No obstante, el escritor es capaz de formular objetivos durante el proceso.

La estructura de este modelo contempla tres unidades: **1)** la memoria a largo plazo, o almacén de conocimientos; **2)** el contexto o ambiente de tarea, en la que se produce la escritura (todos los elementos contextuales que plantean al escritor, exigencias y limitaciones); **3)** el proceso de pensamiento, el cual configura al proceso de escritura, distinguiendo a su vez tres procesos que son: *planificación, transcripción o traducción y revisión o lectura*. Estos últimos tres procesos son interactivos y recursivos, que a su vez distinguen cada uno de ellos subprocesos. (Hayes y Flower, 1981, citado en; Bruer, 1993 & Mata, 1997 & Cassany, 1999).

Referente a la *planificación*, los subprocesos son: génesis de ideas, organización de las mismas, la cual regula el proceso de traducción y el establecimiento de objetivos en el escritor. El proceso de *transcripción*, consiste en traducir ideas a un lenguaje visible, intentando pasar de una organización semántica jerarquizada (en la mente) a una organización lineal (en papel). Para el proceso de *revisión*, incluye: la evaluación del resultado en función de los objetivos de comunicación y la coherencia del contenido, ambos en función del esquema retórico, además de la revisión y corrección del producto de acuerdo a los resultados de la evaluación.

En resumen todos los procesos y subprocesos del modelo funcionan juntos para producir una escritura efectiva, ya que la planificación le da al escritor la representación de la tarea y una idea general escrita o mental del texto. La traducción transforma el plan en palabras escritas, que se ocupa de los mecanismos de la escritura; y por último la revisión es donde el escritor compara el producto escrito con el plan de escritura, con la firme intención de mejorar el texto y realizar los cambios necesarios. (Bruer, 1993).

4.9.2. Estrategias de composición.

Gracias a la investigación sobre las dificultades de aprendizaje en la escritura se han notado varias necesidades respecto a la enseñanza, por lo que han desarrollado distintas estrategias, con distintos enfoques. No obstante en este apartado, en forma de cuadro, se abordarán algunas que observan el desarrollo del proceso; es decir, aquellas con enfoque cognitivo (Mata, 1997).

1. ESTRATEGIAS PARA LA PLANIFICACIÓN.

Objetivo general:

Conocer los elementos representativos de estructuras y textuales específicas y utilizar este conocimiento para generar contenido y estructurar la composición.

Pasos generales:

1. Pensar: los alumnos piensan
 - a) para quién están escribiendo
 - b) qué tipo de texto quieren escribir
 - c) por qué escriben.
1. Planificar lo que se va a escribir
2. Escribir y decir algo más: usando las notas tomadas.

A) Estrategia de Génesis de contenido

1. Asociación de palabras
2. Esquema comparativo para relacionar objetos, sucesos o ideas, por su semejanza y diferencia.
3. Cuestionario para generar ideas sobre un tema.
4. Matriz de contenido; una ficha, donde se expongan los temas a tratar y las fuentes.
5. Listado de palabras, antes de escribir, éste fomenta el ensayo y error.
6. Componer de forma oral, lo cual puede generar más contenido.
7. Completar una frase dada, estimula la búsqueda en la memoria.

B) Estrategia de Organización o estructuración de contenidos

1. Clasificación – cluster o asociación de ideas, consiste en clasificar y agrupar las palabras, siguiendo algún criterio de relación entre ella.
2. Barajar fichas, se escriben palabras en distintas fichas y se barajan, hasta encontrar las ideas relacionadas.
3. Planes de ordenación, son fichas o carteles en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de textos:
 - a) Orden espacial, para describir un objeto o una escena
 - b) Orden temporal, es para escribir una narración o sucesos relacionados con el tiempo (principio-medio-fin)
 - c) Problema, razones, solución para presentar un argumento
 - d) Semejanzas / diferencias, para comparar sujetos u objetos
 - e) Principal / secundario, para hacer un reportaje.

C) Estrategia basada en Torbellino de ideas.

1. Observar una lámina y escribir palabras adecuadas para el texto
2. Pensar un tema adecuado para el texto
3. Escribe el texto, usando las palabras adecuadas al tipo de texto, y observa que tenga sentido
4. Lee el texto escrito y pregúntate si has realizado un buen texto
5. Escribe definitivamente el texto utilizando palabras adecuadas.

2. ESTRATEGIAS PARA LA REVISIÓN.

Objetivo general:

Es que el escritor tome conciencia de las necesidades del lector y corrija su escrito antes de entregar un trabajo final, solicitando a un (os) compañero (s) revisen y señalen cualquier problema que pueda surgir en su comprensión.

D) Estrategia de respuesta de compañeros.

Ésta se subdivide en dos estrategias, las cuales se basan, una en la revisión del contenido y otro en la revisión de los aspectos gramaticales;

Revisión de contenido.

1. Escucha y lee al mismo tiempo que tu compañero lee su texto.
2. Dí a tu compañero de qué trata el texto y qué es lo que más te gusta de él
3. Relee el texto para ti.
4. Revise las siguientes cuestiones :
 - a) Partes
 - b) Orden
 - c) Detalles
 - d) Claridad
5. Discute tus sugerencias con tu compañero.

Revisión de aspectos gramaticales.

1. Escucha mientras tu compañero lee el texto revisado
2. Reacciona a los cambios que ha hecho tu compañero y decide si son necesarios más cambios
3. Relee cada oración del texto de tu compañero
4. Revisa las siguientes cuestiones, y anótalas en el texto
 - a) Oraciones
 - b) Puntuación
 - c) Uso de mayúsculas
 - d) Ortografía
5. Discute con tu compañero los cambios que has hecho.

E) Estrategia de facilitar el procedimiento.

1. Comparar el texto ideal, para detectar alguna distorsión.
2. Se diagnostica la causa de la disfunción
3. Se actúa, en dos direcciones: cambio de palabras, supresión o adición, y realización efectiva del cambio.

4.10. ASPECTOS QUE INFLUYEN LAS DIFICULTADES DE ESCRITURA.

De manera general Cuetos, 1991, citado en Defior (1996). denomina las dificultades de escritura como disgrafías, pese a que engloba deficiencias de diferente naturaleza, las disgrafías se clasifican entre: adquiridas y evolutivas. Las **disgrafías adquiridas** son aquellas que se dan a consecuencia de una lesión neurológica después de haber adquirido esta habilidad, perdiendo así en mayor o menor grado en la escritura. Las **disgrafías evolutivas**, éstas también se conocen como las dificultades en el aprendizaje inicial de la escritura, sin que exista una razón objetiva para la deficiencia. Los niños que presentan este tipo de disgrafías, por lo regular tienen también dificultades en la lectura; en cambio en las disgrafías adquiridas puede surgir una disociación entre ambas habilidades. También existen dificultades denominadas como **retraso de escritura**; éstas son causadas por absentismo escolar, ambiente sociocultural desfavorecido o baja inteligencia., sus dificultades pueden presentarse en una o en ambas rutas. Sin embargo pese a las causas sus dificultades pudiesen deberse a la adquisición de estrategias requeridas para llevar a cabo las habilidades con éxito (Defior, 1996).

Por tanto los escritos de los alumnos que tienen dificultades en la escritura, se muestran con varias faltas de ortografía, de un inadecuado uso de mayúsculas, de mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, entre otras, en cuanto a escritura de palabras se refiere. Además de que sus escritos son cortos, de organización pobre, puntuación inadecuada y sus ideas son poco claras. Esto representa un problema más complejo y no sólo basado en los procesos de composición. Para ello algunos autores como Englert, 1990, Graham, Harris, MacArthur y Shwartz, 1991 (citados en Defior, 1996), mencionaron algunos factores que pueden explicar dichas dificultades:

- Problemas en la producción del texto por falta de automatización de los procedimientos de escritura de palabras, lo que puede inferir con la generación de frases e ideas.
- Las estrategias que emplean pueden ser inadecuadas, ineficaces o inmaduras en diversos procesos
- Escaso o nulo conocimiento sobre los procesos y subprocesos implicados en la escritura, implicando así, carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad.
- Aunque menos frecuentes, también existen dificultades grafomotoras.

Así, resulta necesario agregar a este apartado algunos lineamientos de evaluación que considere los diferentes componentes de la escritura, para así situar al alumno en función de su problema o dificultad.

4.11. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE ESCRITURA.

Dentro de la evaluación de la escritura, existen variedad de pruebas estandarizadas, las cuales podrían determinar las dificultades desde un enfoque cognitivo; sin embargo, Defior (1996) menciona que las pruebas no estandarizadas podrían resultar más útiles, debido a que evalúan los procesos y subprocesos cognitivos que intervienen en la escritura, mostrando así indicadores sobre cuales son los procesos que no se han desarrollado adecuadamente. A continuación se presenta algunos procedimientos para evaluar la escritura de manera no estandarizada.

- **Evaluación de los procesos motores.** Se evalúa el conocimiento de los patrones motores de las letras y sus alógrafos, así como la coordinación grafomotora.
- **Evaluación de los procesos morfosintácticos.** Se evalúa construcción, reconstrucción y orden de frases o textos, esto se puede observar en los trabajos y los exámenes de los niños.
- **Evaluación de los procesos léxicos o de escritura de palabras.** Esta evalúa la capacidad de recuperar las palabras que denominan un concepto, así como el funcionamiento de la ruta léxica y ortográfica.
- **Evaluación de los procesos de planificación.** Esta evaluación dependerá del tipo de texto que se pretenda planificar, ya que no es lo mismo la planificación de un texto narrativo, expositivo o argumentativo que una descripción.
- **Evaluación de los procesos de revisión.** Esta evaluación se puede llevar a cabo de manera directa, solicitando a los alumnos la creación de un texto y lo lleven como primer borrador, para posterior a las correcciones ellos elaboren el texto real.

Además de evaluar todos estos procesos es necesario observar el desarrollo del lenguaje oral para establecer si las dificultades están generales o específicas de la escritura. Pues en todas las actividades lingüísticas influyen: los conocimientos previos, los procesos semánticos y la riqueza de vocabulario, lo que llevará a que el alumno logre una mejor composición escrita (Defior, 1996 & Mata, 1997).

4.12. LA LECTURA

Como ya se mencionó la lectura es una actividad compleja, pues no es sólo la capacidad de decir palabras en voz alta o decirlas en silencio para uno mismo, consiste en darle un sentido a lo escrito. Por tanto leer plantea numerosas exigencias a la memoria en funcionamiento, como son: decodificar, vocalización de la letra impresa y la comprensión de lo leído; las primeras dos exigencias o actividades son las que se realizan cuando se aprende a leer (Sánchez, 1990 & Bruer, 1993 & Huerta y Matamala, 1995 & Defior, 1996).

4.12.1. Procesos implicados en la lectura

En este apartado se explican de manera detallada los procesos que llevan a cabo en la lectura, para así poder entender las posibles causas de las dificultades lectoras (DL) y así dar un tratamiento o programa adecuada para disminuir las DL.

La decodificación, también conocida como descifrado, reconocimiento o identificación de palabras escritas; es un proceso implicado al inicio del aprendizaje de la lectura. Decodificar es la capacidad de transformar los símbolos gráficos en lenguaje, aprendiendo a discriminar e identificar las letras aisladamente, además de adquirir capacidad para identificar cada palabra con una forma ortográfica, con significado y pronunciación. Para ello, el sujeto debe saber como se relacionan los símbolos gráficos con los sonidos y adquirir procedimientos de lectura de palabras (Sánchez, 1990 & Huerta y Matamala, 1995 & Defior, 1996)

Este proceso de decodificación, requiere también una conciencia fonológica o conocimiento lingüístico, el cual implica el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje; permitiendo así aprehender la estructura fonológica de las palabras y utilizar esa información en el procesamiento del lenguaje oral y escrito (Defior, 1996).

La comprensión o interpretación del texto, es un proceso mediante el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; este proceso implica 4 procesos principales que son: construcción de proposiciones, construcción de la macroestructura, construcción de un modelo mental para el texto y las estructuras textuales y comprensión.

La construcción de proposiciones, un vez que se dio un significado a cada una de las palabras escritas se construyen unidades de significado más amplio que el lexical, es decir, se observa las relaciones de los significados de las palabras hasta formar proposiciones; además de vincular las proposiciones ya hechas. En cuanto a *la construcción de la macroestructura*, consiste en extraer el significado global que impregna y organiza los significados locales, esto es la idea general de un texto pese a la especificidad de las distintas acciones dentro del mismo. *La construcción de un modelo mental para el texto*, esto es la reconstrucción de un mundo imaginable y posible para el texto; es decir un mundo, situación o escenario en el que encuentra acomodo la información textual para una mejor comprensión del texto. Por último las Estructuras textuales y comprensión, se refiere al conocimiento que se debiera tener sobre los variados estilos de escritura (cuentos, artículos, poemas, refranes, resúmenes, etc.), ya que cada uno tiene características y requerimientos propios, lo cual permitirá, delimitar el modelo mental según el tipo de texto que sea. A este tipo de estructuras recibe el nombre de superestructuras o de organizaciones retóricas²(Sánchez, 1990).

Los científicos cognitivos consideran la lectura como una modalidad más de solución de problemas, ya que, ésta en el estado inicial del problema, son los símbolos impresos en las páginas, donde el objetivo consiste en dar un significado a esos símbolos y almacenarlo en la memoria a largo plazo para usos posteriores; siendo ésta última la resolución de dicho problema. Los operadores de la resolución incluyen los conocimientos sobre la forma de las palabras, sobre su significado, sobre las reglas gramaticales y sobre las formas literarias, conocimientos que se almacenan en la memoria a largo plazo; el proceso de la información se da en la memoria en funcionamiento, haciendo un input y dejando su output (Bauer, 1993).

4.12.2. Aspectos que influyen en las dificultades de lectura y la comprensión de ésta.

Existen dificultades, que pueden ser causadas por algunas minusvalías físicas o sensoriales, en el caso de la lectura, requieren de algunos sistemas de enseñanza y de materiales adoptados de manera especial para ellos. En este caso no se consideran problemas de lectura específicos, sino son particularidades de éste aprendizaje en función de las necesidades de los niños con discapacidades o minusvalías. Existen otros alumnos con capacidades cognitivas limitadas y muestran dificultades no sólo en la lectura, éstos son los que sufren de limitaciones socioculturales, bloqueos afectivos o que carecen de oportunidades de aprendizaje adecuadas.

Éstos se clasifican en retraso lector y no se pueden clasificar como dificultades específicas de lectura, ya que tienen dificultades generalizadas en el lenguaje. Existen también las dificultades específicas, circunscritas al área del lenguaje escrito, y que con regularidad se denominan como dislexias, estas dificultades pese a que los alumnos cuentan con condiciones favorables para acceder al aprendizaje de la lectura se manifiestan dificultades severas e inesperadas (Defior, 1996).

Algunas de las dificultades lectoras se sitúan sólo en la comprensión denominándolas como hiperlexias, las cuales el niño tiene un reconocimiento de palabras pero no obtiene comprensión. Entre quienes presentan esta dificultad tienen un coeficiente es de 50 o menor, también pueden tener dificultades en el lenguaje oral. No obstante, existen niños que son malos comprendedores y no son considerados dentro de los hiperléxicos; estos son los que dominan la decodificación y no obtienen la comprensión. Éstas son ocasionadas por factores ambientales como son: nivel sociocultural, enseñanza inadecuada, falta de estrategias, o empleo inadecuado de las mismas, entre otras (Defior, 1996).

Como ya se mencionó, leer no es sólo decodificar las palabras, esta actividad conlleva la comprensión del mensaje escrito, la falta o inexistencia de ella es, sin duda una de las principales causas de los problemas lectores. Este fracaso puede ser causado por distintos factores y relacionados entre sí, ya sea bajo la existencia de uno o de un conjunto de ellos:

- *Deficiencias en la decodificación.* Esto es que los lectores que no dominan la decodificación su atención se centra en la identificación de letras y palabras y sus recursos cognitivos se limitan, provocando así olvidarse del significado de las palabras que aparecieron en un inicio.
- *Pobreza de vocabulario.* Sin duda mientras más vocabulario se tenga en la memoria almacenado y bien interconectado puede favorecer la comprensión lectora.
- *Escasez de conocimientos previos.* Dentro de la psicología cognitiva se considera que las personas adquieren su conocimiento a través de infinidad de experiencias, asociándolos y haciéndolos esquemas de conocimientos, así un lector mientras más conocimientos tenga sobre el tema del texto, podrá facilitar la comprensión del mismo.
- *Problemas de memoria.* Algunos autores mencionan que la memoria a corto plazo (memoria operativa o memoria de trabajo), permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo, mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo.

- *Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.* Un buen lector requiere de estrategias, tales como: localizar ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita, resumir, releer o autocuestionarse. Dichas estrategias puede el lector utilizarlas en función del momento de su aplicación, ya sea antes, durante y después de la lectura.
- *Escaso control y dirección del proceso lector (estrategias metacognitivas).* Esto implica que el lector debe, por un lado tener conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad; y por otro, debe tener la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de tal manera que el sujeto realice correcciones cuando detecte que sigue un proceso equivocado.

4.12.3. Estrategias para adquirir una comprensión lectora.

Sin duda para ser un buen lector requiere activarse en la lectura y ser hábil desde el punto de vista de las estrategias, para llegar a la comprensión del texto. Los seres humanos realizan parte de sus aprendizajes a partir de textos escritos, por tanto las estrategias de comprensión lectora constituyen parte de las estrategias de aprendizaje. Algunas de éstas son: *localización de ideas principales, realizar inferencias o predicciones sobre la información explícita e implícita, resumir, releer o autocuestionarse y activar los conocimientos previos* (Huerta y Matamala, 1995 & Defior, 1996).

Referente a las estrategias para la comprensión lectora Cooper en 1990, enlista una serie de habilidades que se deben realizar previo, durante y posterior a la lectura, éstas son:

- **Habilidades previas a la lectura de un texto.**
 1. Establecer un propósito u objetivo a la lectura.
 2. Formular hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.
 3. Activar los conocimientos previos y atender al vocabulario

- **Habilidades durante la lectura de un texto**

1. Autocontrol de la comprensión
2. Habilidades de vocabulario: claves contextuales y análisis estructural.
3. Conciencia de la progresión temática de párrafo a párrafo.
4. Distinguir la información relevante.
5. Deducir y realizar inferencias.
6. Analizar la organización de las ideas o estructura del texto
7. Organizar e integrar el contenido
8. Realizar nuevas predicciones y evaluarlas.
9. Leer críticamente.

- **Habilidades posteriores a la lectura de un texto.**

Incluye todas las técnicas que ayudan al estudio de un texto (subrayado, resumen, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, anotar ideas, etc.) (Defior, 1996)

5. METODOLOGIA.

5.1. Sujeto.

Adriana es una niña que asiste al tercer grado de educación básica (primaria), tiene una edad de 9 años, su familia consta de cinco miembros (papá, mamá, hermano, hermana y ella), los dos hermanos son de ocho y seis años mayores que ella, consecutivamente; su nivel socioeconómico es medio bajo, es una niña tímida y poco sociable. Se hace notar que repitió el primer grado escolar, por petición de la madre, ya que ella consideró, que su hija no tenía los conocimientos básicos para acceder al conocimiento de la lectura y por tanto, no podría acceder a los demás conocimientos.

Es importante mencionar que Adriana es el seudónimo que se utilizará para nombrar a la niña, por cuestión de ética.

5.2. Instrumentos.

Hojas de derivación:

Este instrumento fue diseñado con los criterios específicos en el texto del Ministerio de Educación y Cultura (1996), que son: Datos generales del alumno, motivo de la solicitud y áreas curriculares (Ver anexo 1); pretendiendo recopilar información sobre el interés del profesor y profesora de USAER acerca de las necesidades que presenta el alumno respecto, de alguna área en específico.

Protocolo de Observación:

Las observaciones se realizaron considerando los criterios propuestos por Bassedas (1991) (Ver formato en el Anexo 2), mismos que mencionan que las observaciones deben mostrar las actividades del grupo enfocado en el trabajo de interacción del (os) alumno (s) seleccionado (s) dentro del grupo. Esto es el proceso de la actividad y la intención del educador, la interacción que tenga el alumno con el maestro y con los compañeros; del mismo modo se observa la actitud hacia las actividades, su realización y la interacción con el observador.

Se llevaron a cabo 10 observaciones, cinco de ellas fueron en la clase de Español, ya que es considerada una de las materias más importantes dentro de la currícula educativa, además de ser una de las materias donde se desarrolla en mayor amplitud la lecto-escritura. Otras tres observaciones se hicieron en el área de Matemáticas y dos en Educación del medio, ello con la intención de poder describir el desenvolvimiento de la alumna en dichas materias; pues recordemos que la lecto-escritura no sólo está en el área de Español; por ejemplo en Matemáticas los niños resuelven problemas aritméticos, que implican lectura y comprensión de la información; además de que en toda materia, para realizar un ejercicio en los libros o en el pizarrón, hay instrucciones, y la mayoría de éstas son escritas.

Éstas observaciones fueron de tipo descriptivo con una duración de 35 a 50 minutos, dependiendo la duración de la exposición del tema o la realización de X ejercicio; realizándolas durante el curso de actividades normales.

Protocolo de Revisión de cuadernos:

Para la revisión de cuadernos de trabajo de la alumna, se consideraron los puntos que establece el texto del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (1996) (Ver anexo 5), para la recopilación de datos, tales como: hábitos gráficos, trabajos inacabados, impresión (orden y organización), escritura y grafismo, anotaciones del maestro, opinión del alumno sobre sus trabajos y cuadernos, y opinión del profesor sobre los trabajos del alumno en cuestión.

El propósito fue el de observar: la organización que lleva la niña y si ésta es supervisada; ya que este tipo de información mostraría como y qué tan frecuente son realizadas las tareas o si son apoyados en algunas circunstancias. Además esta área es donde se determina en qué pudiera estar presentando las dificultades e identificar parte de la naturaleza y así poder tomar elementos necesarios e importantes para la intervención psicopedagógica, la cual se llevó a cabo.

Entrevistas:

Estas entrevistas se llevaron a cabo con la finalidad de recopilar toda la información, necesaria de sus NEE en el área de lectoescritura, tanto con su profesor, como con su padre o tutor, y con el alumno mismo. Este instrumento se elaboró con los criterios que maneja el MEC (1996) (Ver anexos 3 y 4).

Pruebas estandarizadas.

Las pruebas estandarizadas que se utilizaron en esta intervención fueron: WISC-R y DTVP-2 (Frostig). El objetivo fue observar principalmente el vocabulario, la comprensión, la capacidad de contar historias, así como la motricidad visual y gráfica de la alumna; se centró el análisis en aspectos relacionados con la capacidad lecto-escritora.

Exámenes Diagnósticos de Contenidos, previo y posterior a la intervención ("Pretest y Postest").

En ambos exámenes se consideraron criterios del programa de Educación Pública de 2º y 3er grado, del área de español (1993), el avance programático del profesor, los libros de texto de español de los mismos grados antes mencionados. Exponiendo así ejercicios que mostraran la capacidad y habilidad de la alumna en cuanto al área de la lectoescritura; además de ser contenidos que de acuerdo a su grado escolar y edad, debe cubrir. Éstos son lectura y comprensión de texto, creación de oraciones y textos breves, uso correcto de mayúsculas, localización de sujeto y verbo, así como la revisión de reglas ortográficas en algunas palabras, consideradas dentro del Programa de Educación Pública. Para los dos exámenes "pretest y postest", se solicitó la revisión y validación del profesor titular de la alumna, de la directora de la primaria, de otro profesor de la misma institución, así como del asesor de este informe, con la intención de que las pruebas evaluaran de manera adecuada los temas ya impartidos por el profesor. Una vez valorados y aceptados se procedió a aplicarlos.

El examen previo a la intervención "pretest", se aplicó con la finalidad de observar las capacidades y habilidades lectoescritoras que mostraba la niña antes de la intervención psicopedagógica (Ver anexo 8). Este primer examen constó de 7 diferentes ejercicios (apartados) cada uno con un mínimo de cuatro reactivos o un máximo de diez:

- El primer apartado permitió observar la capacidad de construcción de una oración con ayuda de la existencia de un vocabulario, además de uso de mayúsculas.
- El segundo apartado además de denotar la comprensión lectora, mostró la conceptualización y uso que tuviese del sujeto y del predicado (verbo o acción), además de la habilidad que mostrase para la localización de estos en un texto breve y no sólo en oraciones cortadas y/o solas.
- En el tercer apartado, se puso en práctica nuevamente la comprensión de textos, con una lista de vocabulario para completar un texto con espacios en blanco.

- El siguiente apartado observó la habilidad de construcción de un texto breve y comprensión de imágenes para su organización
- En el quinto se observaría únicamente la escritura ortográfica de palabras que se supone debiera dominar.
- En el sexto apartado se denotó la lectura de un texto en voz alta y el seguimiento de la misma (que la atención estuviera en la lectura y no en otros elementos).
- En el último apartado se observó la comprensión de la lectura con preguntas que implicaran respuestas textuales e inferenciales.

El examen posterior a la intervención “postest”, se aplicó posterior a la aplicación del programa de intervención, con la finalidad de observar si las NEE habían sido cubiertas y sus capacidades y habilidades antes mencionadas habían mejorado (Ver anexo 10). Es decir notar de manera más específica sus cambios y avances en el área de la lectoescritura. Este se divide en 7 partes, algunas con un mínimo de 5 reactivos y otras con un máximo de 12 reactivos.

- La primera parte, además de calificar la comprensión se observó la conceptualización del sujeto y predicado; y si estos pueden ser localizados en un texto y no en frases u oraciones únicas.
- En la segunda, se observó el uso correcto de mayúsculas.
- En la tercera parte se evaluaron parte de sus habilidades de escritura, observando así su capacidad de construcción de un texto a partir de cierta información, su grafía, el uso de mayúsculas y la puntuación.
- En el cuarto se evaluaron sus habilidades lectoras, de decodificación, ya que se le pidió que leyera una lectura de dos formas, una lectura en voz alta y la segunda en silencio
- En la quinta parte se evaluaron sus habilidades de comprensión, con preguntas que notaran información específica, deductiva, y opinión sobre el texto.
- En la sexta parte se evaluó la ortografía de palabras que ya manejaba y que se trabajaron en la intervención.
- Y en la última parte se evaluaron nuevamente habilidades de escritura y comprensión, a partir de imágenes, además de las partes primordiales de un cuento (Texto narrativo).

5.3. Procedimiento.

5.3.1. Evaluación diagnóstica.

Esta evaluación diagnóstica se realiza desde el momento en que se deriva el alumno con dificultades de aprendizaje (DA) y por tanto con necesidades educativas especiales (NEE); con la diferencia que, en esta intervención se procedió a seleccionar a la alumna de manera intencionada. Una vez que se seleccionó a la alumna con Da en el área de la lectoescritura se procedió a desarrollar la evaluación de sus habilidades y sus NEE, así como de la interacción entre el profesor – alumna y alumna – iguales. Esto es la recolección de todos los datos que den información sobre su forma de acceder al proceso enseñanza – aprendizaje, así como también sus limitantes o factores influyentes durante el proceso. Para ello se utilizaron algunos instrumentos de tipo estandarizado y no estandarizado, mismos que se explican a detalle en el apartado anterior; aquí se abordará el procedimiento de la aplicación de los instrumentos y la información obtenida de cada uno de ellos.

En un inicio se realizaron las entrevistas y la hoja de derivación, con ellos se obtuvo información personal de Adriana, el motivo de derivación, y las NEE que presentaba, así como el desempeño escolar que ha tenido en los grados escolares anteriores al que cursa actualmente; todo esto, desde el punto de vista tanto del profesor como la madre, ambos preocupados por su desarrollo educativo y mostrando disposición para cooperar en el desarrollo de la intervención y la mejora de las competencias curriculares de la niña; cada uno por su parte y desde su contexto de trabajo e interacción con la alumna.

En seguida se procedió a realizar las diez observaciones, apoyadas en el protocolo de Bassedas (1991) y la revisión de cuadernos con un protocolo basado en los criterios del Ministerio de Educación y Cultura (1996); ambos instrumentos permitieron observar las formas de trabajo de la niña sino de las del profesor, de la interacción que pudiera haber durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el profesor y sus iguales, y las formas de trabajo con estos dos elementos. Mostrando así, sus NEE en cada una de estas interacciones; es decir, lo que puede hacer y no hacer, si es con ayuda y que clase de ayuda, si es autónoma o dependiente, participativa, si trabaja con velocidad, con lentitud o a una velocidad paralela a la de sus compañeros.

Respecto a las observaciones, cabe destacar que fue necesario realizar tres de ellas en las clases de matemáticas y 2 en las de educación del medio, esto con la finalidad de observar si estas DA afectaban dichas áreas; pues recordemos que si existen problemas en la lectura, posiblemente pueden reflejarse en otras áreas de la currícula escolar, ya que la comprensión de textos entra también en la comprensión de instrucciones y problemas aritméticos.

En un lapso de tiempo paralelo, al de los instrumentos que acaban de mencionarse, se realizaron instrumentos estandarizados, Wisc-RM y Frostig, con la intención específica de observar las secciones, de ambas pruebas, relacionadas con la lectoescritura como son: vocabulario, organización de dibujos, semejanzas entre palabras, preguntas de comprensión específica (en el caso del Wisc). En el caso del Frostig, todas las subpruebas que se llevan a cabo en la prueba, dan datos sobre posibles deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura; debido a que la percepción visomotora participa en todo el proceso aprendizaje.

Como último instrumento utilizado en la evaluación diagnóstica, se realizó un examen de contenidos ("pretest"), mismo que evalúa las competencias curriculares; es decir, los contenidos que ya manejaba y los que mostraba ausencia o en su defecto atraso, con la intención de notar sus deficiencias en las áreas específicas de la lectoescritura. Esta prueba se elaboró, como ya se mencionó, de acuerdo al avance programático del profesor y a los contenidos que marca la currícula base (el programa de SEP). Es importante mencionar que todos los resultados de estos instrumentos se mencionan a detalle en el apartado de "Análisis de datos".

5.3.2. Programa de intervención.

Para diseñar el programa de intervención psicopedagógica, se hizo necesario considerar las NEE que la alumna presentó durante el proceso de evaluación diagnóstica, de tal manera que las adaptaciones (curriculares individuales) fueran no significativas y de acuerdo con las dificultades de la alumna.

Dicho programa determina objetivos generales y específicos, estos últimos objetivos de contemplan en cada una de las doce sesiones (ver anexo 9), con una duración aproximada cada una de 45 a 60 minutos; es preciso mencionar que algunas de ellas fueron modificadas en el momento de la aplicación, según las necesidades que se presentaban en el momento. Estas actividades tuvieron la finalidad de estimular el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura, así como la regularización de los contenidos que debe tener, de acuerdo al grado escolar al que asiste la alumna; además, de la mejora de sus propias habilidades en relación a su propio desempeño escolar.

5.3.3. Evaluación formativa.

Parte de la evaluación psicopedagógica fue llevar a cabo una evaluación formativa durante el proceso de la aplicación del programa de intervención, considerando los objetivos específicos de cada una de las sesiones para formar elementos específicos de evaluación, mismos que funcionaron como parámetro para observar los avances que se pudieran encontrar en cada una de las sesiones. Dichos avances se mencionan de manera concreta en el apartado de resultados.

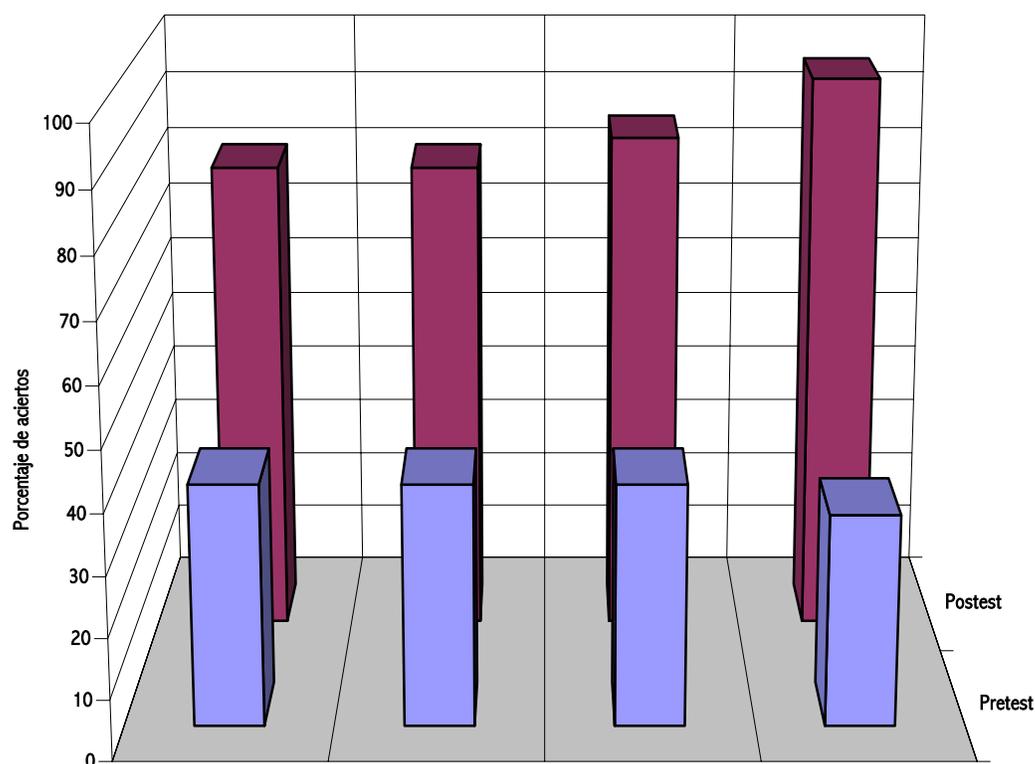
5.3.4. Evaluación sumativa

Al término de la aplicación del programa de intervención, se procedió a elaborar un segundo examen de contenidos ("Posttest"), con la firme intención de observar si la intervención había sido satisfactoria para las NEE que mostró la niña en el proceso de evaluación diagnóstica; esto es observando los cambios y o el avance en sus competencias curriculares y el estado (nivel de competencias) en el que se encontraba posterior al programa de intervención, en relación principalmente a su propio desempeño.

6. ANÁLISIS DE DATOS.

A continuación se presenta el análisis de los datos que se obtuvieron tanto en la evaluación diagnóstica, como los que se obtuvieron durante la aplicación del programa de intervención y en la evaluación sumativa o en el examen de contenidos posterior a la intervención (Postest). Como primer punto se incluye un par de gráficas que darán nota de los resultados, de manera cuantitativa; comparando así los resultados del examen previo al programa intervención y posterior al mismo.

Figura 1. Comparación de los ejercicios de la misma categoría



	Uso de s y v	Dictado	Lectura	Comprensión
■ Pretest	40	40	40	35
■ Postest	80	80	85	95

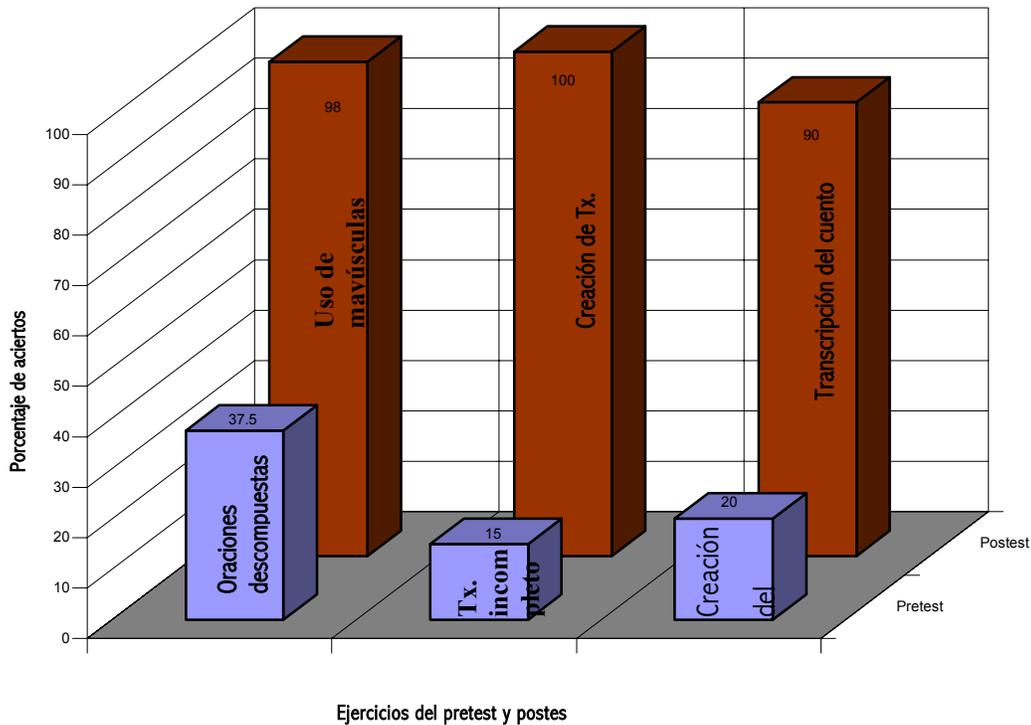
Es importante aclarar que en el “postest” no se abordaron todos los ejercicios del “pretest”, ya que algunos ejercicios se presentaron de manera más compleja, pero abordando los temas principales en donde la alumna presentaba sus deficiencias; englobando así distintas habilidades de la lectoescritura. Es por ello que en la figura uno, se puede observar la comparación, únicamente, de los ejercicios de la misma categoría del “pretest” y el “postest”, notando así los avances que hubo en cada uno de los ejercicios de la misma categoría; así pues, los números que se observan en ésta gráfica, representa el porcentaje de aciertos de cada ejercicio.

Como se aprecia en el gráfico la diferencia es considerable, es decir el avance en las tareas de: ubicación de verbo y sujeto, dictado, lectura y comprensión; implican habilidades de comprensión, decodificación y ortografía, habilidades que ya tenía algún conocimiento sobre de ellas, sólo era cuestión de una mayor práctica y emplear algunas estrategias para su mejora en estas habilidades.

Así pues en el segundo gráfico que se incluye, se observan los otros tres ejercicios de cada instrumento (pretest y postest), comparándolos pese a su diferencia, de manera cuantitativa. En el primer instrumento mencionado se llevaron a cabo ejercicios que mostraran habilidades de escritura y composición, además de la comprensión, tales como: oraciones descompuestas, mismas que implicaban la organización de palabras para poder crear una oración coherente; texto incompleto, el cual implicaba completar un párrafo con ayuda de una lista de vocabulario; y la última fue un ejercicio de elaborar un pequeño diálogo y ordenar los cuadros de ilustraciones que se mostraron deliberadamente desordenados.

En el caso del “postest” se abordaron actividades de mayor complejidad, en cuanto a la construcción de oraciones y textos breves, tales como: creación de un texto breve, como lo es el recado, dándole parámetros; la transcripción de un cuento, aunque este ejercicio implica sólo la transcripción es importante destacar, que antes de la intervención la alumna no era capaz de utilizar su memoria a largo plazo y escribir un texto breve con coherencia y claridad. En el caso del uso de mayúsculas, no se compara literalmente con el ejercicio de oraciones descompuestas, éste ejercicio se compararía a nivel general, tanto en el pretest, como en el postest.

Figura 2. Ejercicios de distinta categoría del pretest y postest



A continuación se presentan los resultados en el orden en que fueron sucediendo, ya que los gráficos anteriores sólo denotan de manera cuantitativa los resultados de esta intervención, y como ya se mencionó, para encontrar las dificultades de la alumna en cuestión y sus necesidades educativas especiales (NEE) fue necesario llevar a cabo una evaluación diagnóstica.

En esta evaluación se encontraron sus NEE, estas se presentan en el cuadro 1, mismo que se divide en cuatro; las dos partes superiores, se observan las NEE en las áreas de lectura y comprensión y escritura, en la parte inferior izquierda se observa el aspecto socio-afectivo, pese a que no es el foco principal de esta intervención; sin embargo este punto influye de alguna manera en el desempeño de las habilidades afectadas.

Esto es no participando, no atendiendo a la clase, no resolviendo los ejercicios solicitados, no respondiendo a las preguntas elaboradas por el profesor, mostrándose agresiva con sus compañeros o una actitud hermética con el profesor; debido a la poca confianza en sí misma para desempeñar las tareas con éxito, además de no encontrar un sentido a la tarea que se realiza en el momento. La última parte denota las habilidades que puede realizar sin ninguna ayuda, y que sin duda ayudaron de manera positiva a la intervención y al desarrollo previo, durante y después de la intervención.

Cuadro 1. NEE, previas a la intervención psicopedagógica

LECTURA Y COMPRENSIÓN	ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ No sigue instrucciones escritas. ➤ No contesta a las preguntas (relativas a una lectura hecha por el profesor. ➤ Su lectura es lenta y con errores continuos (deletrea mucho, palabras largas) ➤ No atiende a los ejercicios de lectura colectiva ➤ No identifica sujeto y predicado de ninguna oración. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No separa las palabras. ➤ El tamaño de su letra es irregular. ➤ No respeta márgenes ni renglones ➤ Los ejercicios del área de español pocos son contestados, en ocasiones sólo los copia del pizarrón, y los que llega a contestar denotan incompreensión de tema ➤ No realiza un uso adecuado de mayúsculas. ➤ No formula oraciones cortas ➤ Sus cuadernos denotan desorden y falta de limpieza ➤ No usa ningún tipo de puntuación
<p>SOCIOAFECTIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No participa ni espontánea, ni cuando le realizan preguntas de manera directa. ➤ Su comunicación es escasa ➤ Su atención tiende a ser dispersa, principalmente en el área de español y en ejercicios que implique la comprensión de un texto (problemas aritméticos). ➤ Cuando le llaman la atención, se pone en una actitud de ignorar a quien le hable. ➤ Su conversación es repetitiva y sin congruencia ➤ Suele ser agresiva si sus compañeros se burlan 	<p>HABILIDADES EXISTENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza la decodificación del texto. ➤ Se auto corrige en la lectura ➤ Lleva a cabo las instrucciones que se le dan de manera oral ➤ Cuenta cuentos de memoria o inventados por ella de manera oral. ➤ Realiza mecanizaciones de adición y sustracción (suma y resta). ➤ Coopera para trabajar de manera individual. ➤ Pese a la no comprensión de algunos ejercicios (escritos), no copia de los compañeros

Una vez que se aplicó el programa de intervención, se llevó a cabo un segundo examen de contenidos (Postest), los resultados que se obtuvieron se presentan en el cuadro 2, de manera resumida y mostrando una comparación con los resultados del pretest, con la finalidad de observar de manera concreta el cambio que se dio de la 1ª a la 2ª etapa. Es decir si sus NEE fueron cubiertas y si se lograron cambios en cuanto su desempeño en el área de la lectoescritura.

Este cuadro, bien podría explicar con palabras la gráfica uno y dos, de manera general y clara, además de las limitaciones aún existentes, sin embargo son aspectos, que con un poco de práctica y trabajo tanto con el profesor y la madre, se eliminan con facilidad. Es importante mencionar que estas gráficas y estos cuadros dan nota de las NEE de Adriana y de los resultados, que se obtuvieron con ella después de la utilización de los instrumentos y de la intervención psicopedagógica, de manera muy generalizada.

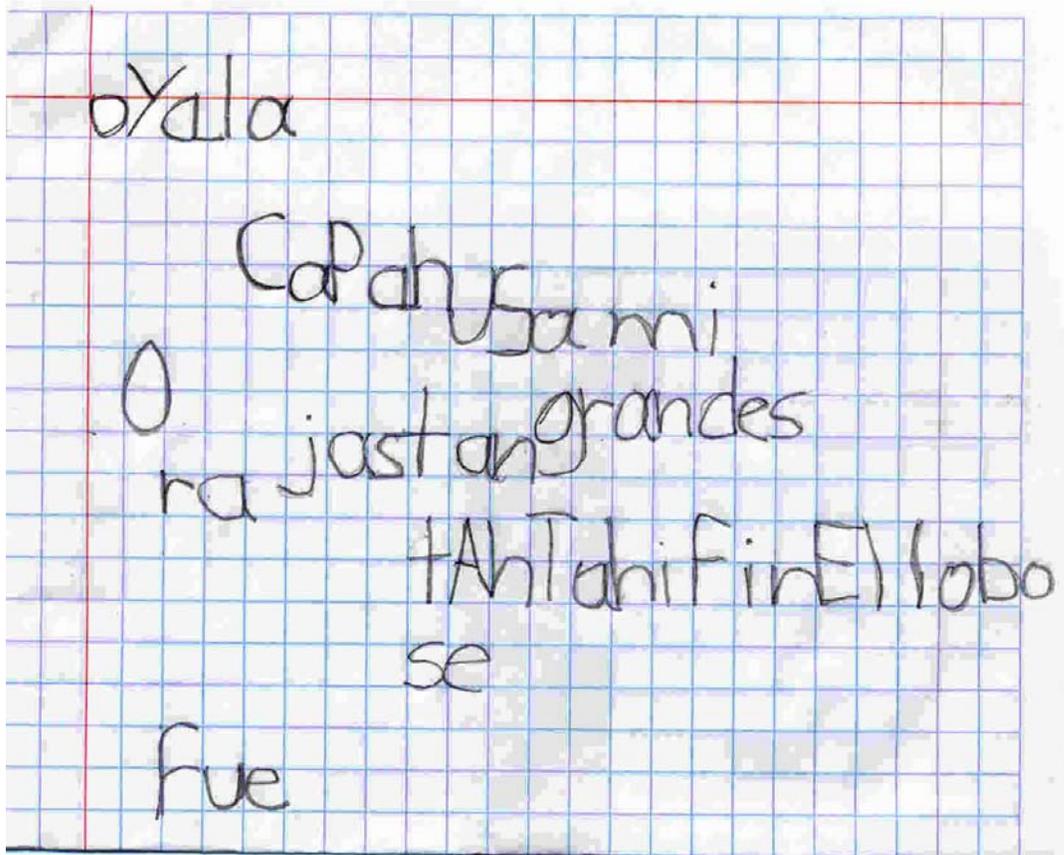
Cuadro. 2 Comparación de las deficiencias de Adriana antes y después de la intervención.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	LIMITACIONES EXISTENTES
<p>1. Realizaba una grafía pobre, sin orden de márgenes, sin espacios entre palabras, e irregularidad en el tamaño de su letra.</p> <p>2. El uso de mayúsculas era irregular, sólo lo escribía en su nombre.</p> <p>3. No identificaba sujeto ni predicado en una oración.</p> <p>4. No creaba oraciones ni textos breves, sus escritos eran repetitivos sin congruencia, sin la existencia de un sujeto y un predicado, con faltas de ortografía, sin puntuación.</p> <p>5. No tenía ninguna estrategia de lectura y comprensión; no realizaba ningún tipo de inferencia o predicción en relación al título o imágenes del texto; y si las realizaba no tenían que ver con la lectura, ya que pareciera que observaba otra lectura en su imaginación.</p> <p>6. Lo no comprensión abarcaba las instrucciones escritas.</p>	<p>I. Su grafía es regular, respeta márgenes, realiza separación entre palabras y el tamaño de su letra es regular y constante.</p> <p>II. Usa mayúsculas, al principio de oración y párrafo, en nombres propios, sin importar su ubicación dentro del texto; después de punto.</p> <p>III. Identifica sujeto, predicado y verbo en una oración sencilla y dentro de un texto, lo que para sus compañeros sigue siendo difícil localizar los sujetos y predicados y/o verbos dentro de un texto.</p> <p>IV. Sus escritos ya existe una congruencia gramatical, las oraciones las escribe con sujeto y predicado y su ortografía es regular, pone atención en la puntuación.</p> <p>V. Desarrolló y usa las estrategias básicas de lectura y comprensión, como son: Conocimientos previos, inferencias, revisión de las mismas, resumen oral, lectura comentada, comprensión específica, propósito de lectura, opiniones sobre lo leído y la relación del contenido del texto con experiencias y conocimientos previos. Su velocidad lectora mejoró.</p> <p>VI. Su comprensión mejoró de tal manera que llevaba a cabo las instrucciones o indicaciones que se le realizaban de manera escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No calcula los espacios que debe dejar cuando sus márgenes son estrechos, y suele juntar las palabras cuando se enfrenta a palabras cortas como: se – la, es – la, entre otras. ➤ La repetición en los textos producidos por ella se da por lo regular cuando no hay comprensión total del ejercicio, el uso de comas y puntos suele fallarle, pero ya hace uso de esos elementos, las faltas de ortografía siguen existiendo. ➤ Su velocidad lectora actual sigue siendo lenta, sin embargo es punto solucionable con la práctica constante de lectura en voz alta y la lectura en silencio ➤ Si las indicaciones o instrucciones son demasiado largas habría que ponerlas por pasos o en lista, ya que su comprensión se le facilita que si se le pusieran escritas en un párrafo corrido y separados por comas o puntos.

En esta tabla se puede observar, como ya se mencionó, los avances que tuvo Adriana, principalmente en su grafía y en la creación de oraciones y textos breves; para explicar los avances de una manera más específica se considera importante presentar el análisis de las diferentes situaciones que conformaron el proceso de evaluación diagnóstica, el desarrollo que hubo durante la aplicación del Programa de intervención psicopedagógica y los resultados del postest. Estos avances se presentan a continuación en el orden como fueron sucediendo, ejemplificados con algunos de los trabajos de la niña.

Cabe mencionar que algunas de sus dificultades no se plantearon como objetivos generales (principales), de la intervención, otras fueron planteados como objetivos operativos, dentro de algunas sesiones. Como por ejemplo la separación de palabras en oraciones y textos; ya que al escribir, Adriana no respetaba los espacios entre palabras, así como tampoco el espacio entre líneas y márgenes tanto laterales como el inferior, además de realizar su letra de tamaño irregular; un ejemplo de ello se observa en la siguiente figura:

Ejercicio realizado en el salón de clases (Resumen de “La existencia de los dioses”)



En esta figura se nota la pobreza de su grafía, y la incapacidad para poder representar de forma escrita sus ideas, así como la no comprensión de las indicaciones escritas en el pizarrón y del contenido de la lectura, ya que en esa ocasión se le solicitó realizara un breve resumen de lo que el profesor les había leído (“La existencia de los Dioses”). Así pues esto es un ejemplo donde se muestran la mayoría de las deficiencias de la alumna.

Durante la primera sesión del programa el objetivo era que separara con guiones las palabras de las oraciones ya formadas que se le presentaron como ejercicio, objetivo que fue logrado en su totalidad hasta la tercera sesión, pues a partir de ahí los espacios entre las palabras ya no fueron con guiones sino se le pidió que los hiciera imaginarios (en blanco). No obstante a la niña le sigue siendo difícil separar las palabras cortas, consideradas como monosílabas (se- le, se – las, lo- sé, entre otras). Para que la niña pueda realizar esta separación con éxito (en dictados) es necesario realizar la pausa (espacio) más notable, pues cuando realiza copia de algún texto, los espacios son claros.

Es importante mencionar, que cuando comenzó a realizar los espacios en blanco, la mayoría de las veces los realizaba con espacios tan pequeños que no se notaban. En consecuencia se le pidió hacerlos más notorios, a lo que procedió a realizarlos de manera exagerada; pero no fue necesario decirle que más pequeños, puesto que ella disminuyó de manera automática los espacios, dejando así espacios razonables entre las palabras. En cuanto al tamaño de su letra y el uso de márgenes y los espacios entre líneas sólo se abordaron como recomendación y petición de requisitos para sus escritos, de manera oral durante todas las sesiones. Se le indicó que esos requisitos eran sólo algunas características que debían reunir sus escritos para que fueran entendibles y agradables para cualquier persona que los pudiera leer, para lograr esto, en repetidas ocasiones se le mostraron ejemplos de escritos desordenados y escritos ordenados, con la finalidad de que notara la diferencia entre estos dos.

En lo que se refiere al criterio del uso de mayúsculas, mismo que si fue considerado como objetivo (general), se cumplió con mayor facilidad, probablemente se debió a que en un inicio mostró conocimiento de dos reglas del uso de mayúsculas, éstas son al principio de un escrito y en nombres propios.

Sin embargo se le tuvo que ampliar su concepto de nombres propios pues, sólo lo aplicaba a nombres de personas y siempre y cuando estuvieran a principio del escrito o a menos que se tratara de su nombre, ya que no usaba mayúsculas si escribía nombres a mitad de texto u oración. Una vez que se le amplió el concepto de nombres propios (abarcando: días de la semana, meses del año, sobrenombres, países, nombres de ríos, montañas, lugares, etc), se le mencionó las otras dos reglas: se usa mayúscula después de punto y al comienzo de cualquier párrafo. Aunque este objetivo se vio cumplido en su totalidad y sin limitantes en la cuarta sesión, se consideró necesario recordar el uso de estas tres reglas hasta el final del programa.

En cuanto al criterio de elaborar y escribir oraciones y textos breves, se considero necesario comenzar por el conocimiento de las partes de una oración sencilla (sujeto y un verbo), pues a pesar de que Adriana mostraba tener una conversación relativamente coherente, sus ideas no las podía expresar en un escrito con la misma coherencia que se expresaba. Cuando se le solicitaba dentro del salón de clases formular oraciones con algunas imágenes que se le presentaron, no realizaba la tarea con éxito y se limitó solo a escribir una acción (verbo) que en ocasiones no tenía ninguna relación con la imagen. En otro ejercicio se le presentaron oraciones desordenadas, la tarea fue ordenar las palabras de dicha oración para que se escuchara coherente y entendible, trabajo que no pudo realizar; lo mismo pasó cuando se le solicitó subrayar el sujeto y el predicado de las distintas oraciones que se encontrara en un texto breve. No obstante, este último ejercicio se le aplicó a todos los niños del salón a donde asiste la niña en cuestión, y el resultado de ella no fue muy alejado de sus demás compañeros.

Su dificultad (objetivo) se debió tal vez a que la alumna no tenía el concepto de lo que es un sujeto y un predicado, por tanto ni un verbo, su concepción de sujeto se limitaba a nombres de personas y la concepción del predicado implicaba todo aquello que estuviera después del sujeto. En el programa se amplió los conceptos de estos elementos, principalmente la del *sujeto*, considerando dentro de éste: nombres propios, pronombres personales, animales, cosas y lugares, mencionándole también que pueden haber uno o más sujetos dentro de una oración; *el verbo*: considerado como la acción que realiza el sujeto. Así pues se le mostró distintos ejemplos de manera escrita y oral, al mismo tiempo de que se le preguntaba cual era el sujeto y el verbo de las distintas oraciones que se le ejemplificaban de manera oral; esto con la intención de verificar y reafirmar la comprensión del tema y así pudiera seguir con la última parte del ejercicio, la cual era identificar los sujetos y los verbos de las oraciones que ya había separado (sesión 1).

En el ejercicio de la segunda sesión se le pidió un sujeto, un verbo, y su complemento. Esto lo hizo apoyada en imágenes elegidas por ella, por lo que la actividad tuvo mayor interés para la niña. Su avance en este criterio se fue dando con más facilidad probablemente, a que el refuerzo del tema se llevó también a su casa, con distintas tareas, por lo que el éxito de elaboración de oraciones se logró en la tercera sesión. Una vez que se logró que formulara oraciones, se procedió a que aprendiera a elaborar textos breves y no tan breves (de tipo narrativos y expositivos), a partir de la sesión cuatro, en el siguiente orden de ocurrencia: instrucciones (instructivos), recados, cartas, resúmenes, cuentos o relatos.

En el primer escrito breve de Adriana dentro del desarrollo del programa de intervención fue satisfactorio notar que escribió algunas ideas, aunque desordenadas, en cuanto al momento de ocurrencia de los sucesos. Antes de comenzar con el programa ella no era capaz de crear una oración coherente y sencilla, por lo tanto los resúmenes que le pedía el profesor en relación con los textos leídos, por él o por los alumnos, le resultaban sin relación alguna al texto, o en su defecto actividades sin resolver.

Se notó que el desorden de las ideas escritas en el resumen, no fue por falta de comprensión sino por falta de atención y de práctica hacia la actividad; antes de que plasmara las ideas en un papel se le pidió que el resumen lo hiciera en primera instancia de manera oral, y en seguida lo hiciera por escrito. Este ejercicio no se volvió a trabajar hasta 5 sesiones después, se consideró que primero aprendiera a identificar en la lectura las ideas principales y en los escritos aprendiera a plasmar ideas más concretas tanto de tipo narrativo como expositivo, para que al realizar un resumen, tuviera la capacidad para reunir un texto con las características básicas, del mismo (ideas centrales, concretas y con una continuidad coherente).

Por tal motivo, se procedió a enseñarle a realizar un instructivo, el cual resultaría un texto totalmente expositivo y de una dificultad mínima, ya que las ideas (oraciones) de éste debían ser cortas y claras, características que la alumna ya las empleaba en la elaboración de sus oraciones. No obstante fue necesario atender a su actividad de manera guiada, pues su escrito mostraba ideas repetitivas. Cabe mencionar que en cada actividad se le mostraban sus errores y se le ejemplificaba de la manera correcta porque, Adriana mostraba un mayor interés hacia las actividades cuando se le mencionaba qué realizaba mal y la diferencia que podría existir si lo realizaba mejor.

Para la siguiente sesión la elaboración del reglamento fue una actividad en la que su avance se vio muy favorecido, probablemente se debió a lo atractivo y a lo concreto que encontró el ejercicio, ya que se trataba de lo que no y sí se puede realizar dentro de algún lugar público y privado, algo con lo que todos los humanos nos enfrentamos día con día y en especial los niños. Un mayor interés porque ella elaboraría su propio reglamento, reglas que ella estipularía para el salón de clases donde asiste.

A partir de esta sesión en las actividades de escritura se comenzó a considerar los borradores, con la firme intención de que aprendiera a autocorregir su escrito y tolerara las correcciones de otros compañeros y corrigiera escritos de otras personas. Con este ejercicio se considera que le dio no sólo tolerancia al fracaso, sino capacidad de auto-evaluación y conocimiento de que no es la única que tiene errores.

En cuanto a la elaboración de recados y cartas, es importante mencionar que en el primer ejercicio que realizó el objetivo se logró, aunque no con el mensaje que se propuso en un inicio. Es decir el recado cumplió con las características requeridas (fecha, nombre a quien va dirigido, mensaje corto, quien escribía el mensaje), pero no con el mensaje que se le solicitó en las indicaciones de dicho ejercicio, pues escribió un muy distinto; además de que su mensaje se mostró con oraciones repetitivas en cuanto a la intención. Fue en esta sesión donde se notó que Adriana comprende mejor las instrucciones cuando se le escriben de manera corta y en lista, que si se le presenta en un párrafo largo, pues estas últimas se le complica entenderlas y llevarlas a cabo. Este dato se confirmó en el ejercicio de evaluación de ésta sesión, pues las indicaciones se le escribieron en el pizarrón de manera de lista:

“Escribe un recado a tu mamá, diciéndole que irás con una amiga:
- menciónale el nombre de tu amiga - su número telefónico
- el motivo por el cual vas con tu amiga - la hora en que regresas
- recuerda con todos los elementos que debe tener un recado”

Así de esta manera se le escribieron las instrucciones a partir de esa sesión, no obstante en las instrucciones de las tareas extra-escolares se le escribían en forma de párrafo corrido, procurando que fueran oraciones cortas y claras; esto con la intención de que manipulara ambas formas; ya que por lo regular, las indicaciones de los profesores las escriben.

Para el ejercicio de escribir cartas se logró el objetivo más rápido, pues la diferencia mayor entre el recado y la carta se mostraba en el texto, el cual es más largo, se vale especificar detalles y se podía tratar varios motivos, las características comunes eran: fecha, nombre a quien se le envía (destinatario), texto, despedida, y quien firma o escribe el mensaje. Fue satisfactorio observar que la niña pudo notar las diferencias sin que se le mencionaran, sólo bastó con mostrarle ejemplos de un recado y una carta, mencionando así que la única diferencia era que el texto de la carta era más grande y se enviaba por correo, pero que también se podía escribir cartas con texto pequeño. Para ejemplificar con más especificidad este análisis, a continuación se muestra un escrito del pretest y otro del posttest, con la finalidad de observar con más claridad su avance:

Pretest

1.- Ordena Las siguientes palabras para formar oraciones y escribelas sobre la línea:

a) gusta visitar sus Daniela A primos le a

Daniela le gusta sus Primas

b) diente aflojado que sintió pronto había un De se le

había un diente que sintió se le aflojó

c) mamá y dentista fueron con su Daniela la

mamá y Daniela fueron con la dentista

d) le mostró doctora ilustraciones La libros con

La doctora con los libros

Postest

III.- Escribe un recado para tu mamá, diciéndole que iras a la casa de una
menciónale a que hora regresas y déjale el número telefónico de tu amiga

México DF a 6 de Marzo de 2003

Mamá:

Voy a casa de una amiga voy
a las dos de la tarde 529342060

no te preocupes por mi es toy
bien te quiero mucho.

Como se puede observar en el primer recuadro no hay un orden correcto (congruencia) de las oraciones, ni separación entre palabras y el uso de mayúsculas es inadecuado. Por lo que la comprensión del ejercicio se observa nula. En el segundo recuadro se puede observar, pese a que su letra no es del todo regular y clara, una mayor claridad y congruencia en el texto escrito, separación entre las palabras, aunque en algunas por falta de espacio u organización junta algunas palabras; el uso de mayúsculas es adecuado.

En ambos ejercicios se le presentó elementos de ayuda para la construcción del texto u oraciones y aunque no fueron los mismos ejercicios se consideraron los mismos elementos (organización de ideas, uso de mayúsculas y formato de texto). Además de considerar que no era capaz de expresar sus ideas de manera escrita con congruencia y brevedad, su texto actual muestra que esa deficiencia fue si no eliminada, si disminuyó en un gran porcentaje.

Es importante mencionar que, mientras más se avanzaba en las sesiones, la calidad de la escritura y redacción mejoraba considerablemente, se notaba en la construcción de oraciones, cada vez iba siendo menos repetitiva, además de poner en uso los conocimientos que sesión tras sesión se le daban. Lo que todo el tiempo se corrigió fue la ortografía y aunque no estaba estipulado como ningún tipo de objetivo, se procuró usar palabras que con más frecuencia se presentaban con errores ortográficos, y se valoró en evaluaciones constantes como tareas y ejercicios.

Como continuación de estos ejercicios, se fue nuevamente a escribir resúmenes; estos ejercicios que fueron logrados con mayor éxito que en el primer intento de resumen (sesión cuatro), esto fue porque a partir de la sesión tres, se comenzó el trabajo en estrategias de lectura y comprensión. Estos ejercicios sirvieron no sólo para ese fin, sino para que la escritura de resúmenes se realizara con las características básicas (ideas principales, en orden de acontecimiento y si es posible con palabras del vocabulario propio del niño, de manera que indique la existencia de la comprensión).

El último ejercicio de escritura fue la redacción de un cuento de su propia invención, objetivo que tuvo que ser modificado, a la redacción de un cuento que ella recordara y sólo le cambiara el final; el motivo por el cual fue modificado el objetivo se debió a la falta de tiempo e interés que mostraba la niña, pues cuando se le dijo el ejercicio a elaborar se mostró distante y apática a la actividad, se utilizó un cuento conocido pero con un final completamente diferente, llamando así, la atención de la niña y con espontaneidad consideró participar y realizar la misma actividad. Una vez que lo contó, se le pidió escribirlo, con la intención de que se le contará a otros compañeros de ella, pues ese cuento sería con un final que nadie espera, comentario que le motivó a realizar el ejercicio con rapidez y cuidado en todos los detalles con anterioridad mencionados.

En cuanto al criterio de comprensión cabe mencionar que se consideró desde la 3ª sesión, con la enseñanza de estrategias tales como: la anticipación, resumen oral, predicciones, ajuste de las mismas, conocimientos previos, búsqueda de ideas principales, propósito de lectura y resumen. Dicho criterio fue considerado de los más importantes dentro del programa de intervención, ya que sin una comprensión difícilmente se podría dar otro tipo de aprendizaje; ya que Adriana antes de la intervención demostró saber leer y escribir, pero lo realizaba como mera decodificación y como pura copia, sin darle a sus escritos la coherencia y claridad propias a la de su edad.

Estas estrategias se enseñaron de dos en dos, es importante notar que en las primeras dos estrategias a pesar de que podrían tener un mismo fin, se llevan a cabo de diferente manera; **la anticipación** únicamente se le mencionaba el título de la lectura y los personajes principales; en **la predicción** se le permite ver el título, las imágenes que tiene el texto y los subtítulos o líneas que se muestran en negritas, como parte importante del texto. En ambas estrategias se lleva a cabo la misma finalidad, ésta es que con los elementos que se mencionan en cada una, se anticipe a lo que pudiese tratar la lectura.

Debido a estas grandes diferencias se le facilitó más a la niña, la 2ª estrategia pues contaba con más elementos llamativos a su atención, en la primera lectura que realizó llevando a cabo la estrategia de anticipación, no tuvo éxito, debido a que sus anticipaciones resultaron ajenas a la relación del texto; sin embargo no quiere decir que no haya habido comprensión, ya que al final de cada lectura siempre se le pidió un resumen oral de la misma; además que se le formuló distintas preguntas en relación al texto. Cuando se llevó a cabo la 2ª lectura con la estrategia de predicción se logró una mayor atención y entusiasmo por la actividad pues el ver que no sólo sería calificada ella sino que podía calificar a otra persona (la aplicadora) la verificación de las predicciones, cooperó y procuró la redacción de sus predicciones, acertando tres reactivos de dos.

En cuanto a la estrategia de **conocimientos previos**, resultó ser un ejercicio no sólo divertido para la niña sino benéfico, ya que se pudo notar una participación espontánea y segura, además de lograrse el objetivo que era el de comprensión lectora; pues este último se confirmó realizándole preguntas que implicaran: comprensión literal, inferencia, comprensión específica, relación con conocimientos previos y opinión personal sobre el tema. Para las estrategias de **búsqueda de ideas principales y propósito de lectura**, fue necesario incluir como inicio la estrategia de predicción, debido a que, como es la que da más elementos físicos para facilitar la comprensión general de la lectura, y dentro de sus mismas predicciones se podrían dar los propósitos de la misma, objetivo que fue logrado. Para la búsqueda de ideas la niña le costó más trabajo, y por ende, se llevó más tiempo; de 8 ideas principales encontró 4 por sí sola, mostrando apatía y desesperación por no resolver con rapidez en comparación con su propio desempeño en los otros ejercicios.

Sin embargo mostró alegría y motivación cuando se le indicó que: “ no era fácil esa estrategia, y que podía no ser tan buena en alguna tarea, pero lo que valía era el esfuerzo y dedicación que se le pusiera a cualquier

trabajo, y que si lo seguía intentando o practicando eso que solía ser difícil se podría volver fácil, sólo dependía de ella el que pueda realizar cualquier actividad si lo intentaba y no se rendía”.

Así la última actividad para incrementar su comprensión lectora fue la elaboración de un resumen con las cuatro ideas principales que encontró y las dos que fueron encontradas de manera guiada, además con las dos predicciones que acertó y el título; logrando como resultado un resumen bastante bien elaborado para su edad y el curso donde asiste. En comparación con su propio desempeño, ya que no escribía ni sencillas oraciones de su propia invención, la redacción de su resumen fue claro, breve y sencillo en cuanto a oraciones, realizando además el uso de puntuación que fue un tema y objetivo operativo que se llevó a cabo dentro del programa. Este último criterio (la puntuación), cabe mencionar que no se dominó, sin embargo sí se notó el avance, ya que no realizaba ningún tipo de puntuación.

Para ejemplificar estos últimos puntos se presenta a continuación dos ejemplos de los logros avanzados en esta área de lectura-comprensión y construcción. En el primer caso no se mostraran ejemplos del pretest, ya que no hubo respuestas del ejercicio de comprensión. En el de construcción se mostrara el antes y después, aunque el después solo se mostrará el texto (lo que se esperaba de las imágenes) y no las imágenes, ya que se considera más importante lo escrito:

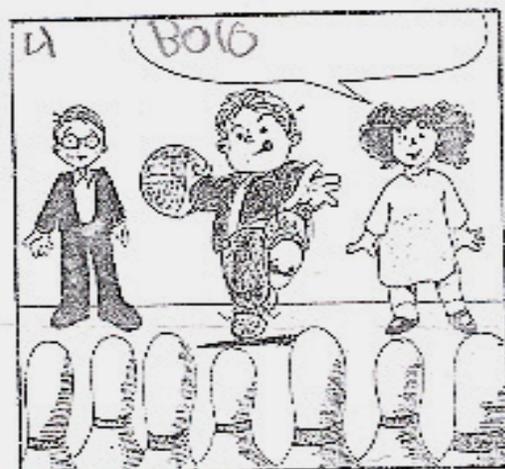
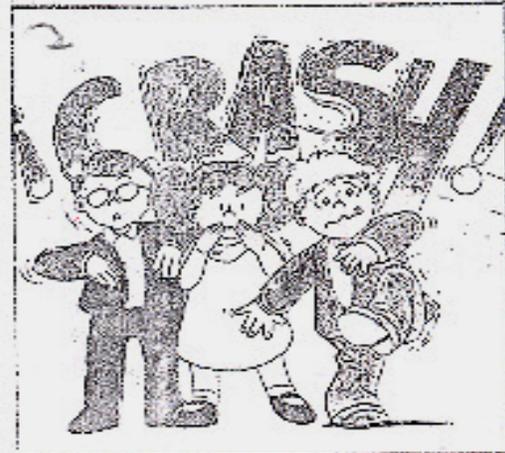
POSTEST (COMPRESIÓN LECTORA)

- 1.- ¿Qué estaba haciendo el pato Donald? Arreglando sus rompecabezas
- 2.- ¿Quién quería ayudar a Donald a armar su rompecabezas? Sus sobrinos
- 3.- ¿Qué hicieron los sobrinos de Donald para que él los dejara ayudarlo a armar el rompecabezas? Pusieron una pajarita para que les avisara que estaba lloviendo
- 4.- ¿Cómo se dio cuenta Donald de que no estaba lloviendo? Por que la ropa de Daisy estaba seca
- 5.- ¿Te gustó el cuento? ¿Por qué? estuvo divertido
SI

En cuanto a la comprensión lectora se puede mencionar que no solo se observó en los textos, sino también en la elaboración de actividades que le eran explícitas en los ejercicios escritos. Por tanto se destaca que en el pretest a la alumna se le tuvieron que decir de manera oral y más explícita, lo que tenía que realizar en cada uno de los ejercicios, para lo que en el postest no fue necesario. Una muestra es que resolvió correctamente las preguntas de comprensión, y siempre agregando o platicando de lo que trataba la historia, esto último de manera oral.

PRETEST

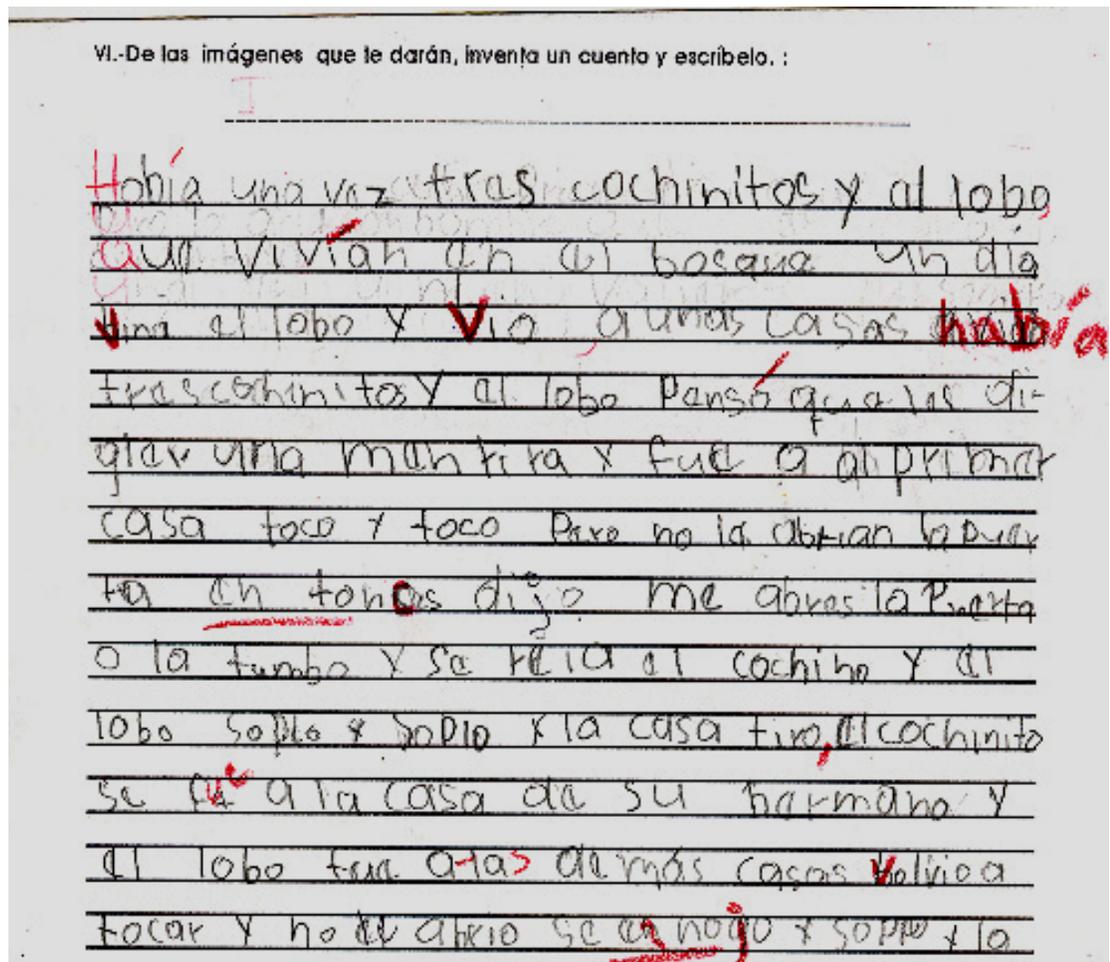
4.- Observa las viñetas, ordénalas o inventa lo que dice cada personaje. No olvides anotar el título de la historietas:



quier gajar Bolos
Comisamigas

+ 1 x dialogo.

POSTEST



En estas últimas imágenes se puede apreciar cómo su habilidad de construcción de un texto mejoró notablemente, en el pretest además de ordenar las fotografías tenía que inventar el diálogo, el resultado fue con pocas ideas y desordenadas, sin una congruencia aparente ni orden en su grafía. En el posttest, aunque no se muestran las imágenes, se muestra el resultado y sin ser los mismos ejercicios se consideró elementos de construcción a través de imágenes; así se observa una construcción de no solo una idea si no varias y de manera más clara que en el otro ejercicio.

Se puede ver que el uso de puntos y comas no lo domina, sin embargo intenta realizar el uso de ellos, cosa que no hacía. Es aquí donde también se puede observar las fallas que tiene aun para separar palabras cortas. En cuanto a su grafía se le puede apreciar que hay una mejor organización y regularidad en su tamaño y forma; del mismo modo el respeto de márgenes.

7. CONCLUSIONES.

Una vez concluida la intervención psicopedagógica en una niña con necesidades educativas especiales en la lectoescritura, se exponen las conclusiones con relación a los objetivos alcanzados, a partir de la experiencia, misma que se obtuvo a través de poner en práctica los conocimientos obtenidos en el transcurso de la carrera, los cuales me permitieron la realización de dicha intervención.

De inicio se hará referencia a los objetivos generales de este trabajo, mismos que fueron cumplidos en su totalidad; el primero de ellos se refiere a la evaluación de las NEE de la niña en cuestión, haciendo uso de instrumentos que en su mayoría no son estandarizados; ya que coincido con la idea de que un examen, junto con los escritos de la niña se pueden observar más sus NEE del área afectada. Sin embargo de las dos pruebas estandarizadas que se utilizaron, se resaltó únicamente los puntos importantes a destacar como son su vocabulario, la comprensión del mismo, su motricidad visual y gráfica, su capacidad de contar historias, entre otras; es decir, puntos que destacaran sus habilidades del área de la lectoescritura.

Así pues el logro del primer objetivo condujo al logro del segundo objetivo, que fue la elaboración del programa de intervención psicopedagógica, permitiendo así elaborar una serie de ejercicios consecutivos que permitirían el avance del programa y la disminución de deficiencias del área afectada, tratando que su adecuación fuera individual; pero sin olvidar los objetivos y el modo de trabajo que se enfrentaría, después de la intervención, con la institución a la que asiste. Es decir que dicha intervención estuviera lo más ubicada a su cotidianidad.

Es por ello que con el logro de los objetivos generales del trabajo resultó acertada la hipótesis del mismo, y se pudo dar respuesta a la pregunta planteada al inicio de esta intervención, que es: la comprensión resulta importante para desarrollar otro tipo de aprendizajes como son: la comprensión de instrucciones escritas, elaboración de oraciones y textos breves, comprensión de textos narrativos y expositivos; mismos que son puntos importantes para esta intervención. Así pues de acuerdo al análisis de datos que se presenta con anterioridad, se puede notar la disminución de deficiencias de la niña, que si bien para algunos no son enormes, si son notorias y con mayores puntos en su expresión de ideas por escrito y mayor congruencia en su plática, pese a que este último no fue punto de objeto. Permitiendo así que la alumna desarrollara estrategias básicas de lectura y escritura de acuerdo al grado que cursaba y a sus NEE.

En cuanto a la experiencia del trabajo con la niña se refiere, puedo expresar que fue satisfactorio notar los avances que se dieron poco a poco durante la intervención psicopedagógica, además de la relación que se pudo establecer entre: el profesor, la alumna, los padres y la aplicadora, la cual fue de cordialidad y cooperación, además de fomentar una buena comunicación entre estos tres elementos, actitudes que pudieron favorecer al desarrollo de la misma.

Es importante mencionar que se buscó entablar una amistad con la niña para que los resultados se dieran a favor de la misma, se establecieron los puntos a tratar de manera clara y concisa, tanto para la niña como para los padres y profesor, esto con la intención de organizar el grupo de trabajo que se formaría, ya que no hay que olvidar que, en una intervención psicopedagógica, para obtener un mejor resultado se debe trabajar en equipo.

Fue agradable observar que los avances no sólo se dieron a nivel de conocimiento escolar, sino en lo socio-afectivo también, pues su capacidad de socializarse se incrementó de manera favorable, su conversación y el vocabulario empleado en la misma, no solo mejoró en lo escolar, sino en lo familiar también. Incremento su autoestima, su seguridad e independencia para realizar actividades. Aunque su participación no era con iniciativa, si contestaba a las preguntas que le realizaba el profesor, cosa que antes de la intervención no hacía. Sin duda la cooperación tanto del profesor titular, como los padres, la alumna y la institución fue sin límites, ya que de todas las partes hubo disposición desde la solicitud de ingreso a la escuela hasta el apoyo para trabajar de manera específica con la niña, ya fuese en casa o en el salón de clases, la consideración y el préstamo de las instalaciones, del lugar donde se llevó a cabo todo el proceso, fue de verdad increíble. El que la madre observara y expresara el desarrollo que mostraba la niña, fue gratificante, retroalimentativo y emotivo.

Así pues con todo lo que se experimentó en este proceso de evaluación e intervención en un caso particular, es que puedo comentar que en la actualidad, la atención a las diversas dificultades de aprendizaje es un terreno en el que aún tiene carencias, desde el conocimiento, los profesionales encargados a brindar apoyo a estas situaciones, hasta la misma institución, tanto la que se dedica a enseñar, como la dedicada a la disminución o eliminación de las dificultades o deficiencias de aprendizaje; incluso hasta la cooperación que pueda existir o no en cada uno de los elementos interventores de dichas situaciones.

Antes de concluir se especifican algunos puntos importantes que pudieran considerar tanto padres, profesor y encargados del programa USAER en la escuela, para apoyar el desarrollo de la niña en cuestión:

Sin duda Adriana es una niña que se necesita sentirse atendida en todos los aspectos, ya que mientras note la atención, ella dará un mayor esfuerzo en el desempeño escolar tanto dentro del aula como fuera de ella.

Es por ello que se hace necesario que todas las indicaciones se le den de una forma más específica que a sus compañeros; valdría la pena mencionar que en caso de que no muestre respuestas correctas, habría que motivarla de manera oral a que ella puede porque sabe hacerlo, y que no pasa nada si se equivoca, por eso lo está aprendiendo y tendrá que aprenderlo para que después ella lo realice sola y sin ningún apoyo. Es decir realizar todo un proceso de motivación a su autoestima, sin subestimar su capacidad, propiciándole así seguridad y autonomía para realizar cualquier actividad que ella se lo proponga. Es decir, la atención a la que se refiere en este caso no es que la niña tenga que depender totalmente de la madre o profesor, si no que ella se sienta segura de que si lo hace mal, no habrá regaño o reprimenda sino un apoyo de cómo hacerlo mejor, sin brindarle respuestas que le den la solución. Hay que brindarle opciones, respuestas que la hagan pensar, pero sobre todo creer que ella puede y es capaz de hacerlo.

Es una niña tan susceptible que no acepta regaños en público, y que lejos de avanzar en su desarrollo retrocederían el proceso. Sin embargo esto no quiere decir que no se pueda llamar su atención o referirse a ella con la intención de corregir; pues se pueden utilizar palabras firmes, pero moduladas en su tono, para dejarle ver que lo que hizo no fue lo más adecuado y por supuesto dirigirse a ella en una forma más discreta.

Debido a esto Adriana requiere de ejercicios constantes para reforzar el conocimiento abordado, tanto en el salón de clases como en casa. En ocasiones hay niños que requieren de un repaso leído y les es suficiente, para ella se requiere ejercicios y supervisión constante; además de que se le valore los avances que tiene, por mínimos que estos sean, ya que esto le dará o le incrementará su seguridad y autonomía. Por tanto convendría de manera urgente generar conciencia a todos los actores de la educación, para que se integren o aporten propuestas con la finalidad firme de encontrar soluciones factibles a las distintas necesidades del sistema educativo en México.

8. REFERENCIAS :

- Bautista J. R. (1993). **Necesidades Educativas Especiales**. Málaga: Aljibe.
- Blanco R. y Duck C. (1996). **La integración de los alumnos con N.E.E.** Barcelona: Centro Nal. De recursos para la Educación Especial.
- Borsani, M. J. y Gallicchio, M. C. (2000). **Integración o exclusión: La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruer J. (1993). **Escuelas para pensar**. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. (1992). **Desarrollo Psicológico y Educación vol.II** Barcelona: Paidós.*****
- Defior S. (1996). **Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo**. Málaga: Aljibe.
- Dockrell y McShane (1997). **Dificultades de aprendizaje en la infancia (Un enfoque cognitivo)**. Madrid: Paidós.
- Echeita G. (1989). **Las NEE en la escuela ordinaria** Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Fernández, G. (1996). **Teoría y análisis práctico de la integración educativa**. Madrid: Escuela española.
- Gómez-Palacios, M. (1998). **Español Tercer Grado, Lectura**. México: SEP.
- Gómez-Palacios, M. (2001). **Libro para el maestro, Español, Tercer Grado**. México: SEP.
- Gómez-Palacios, M. (1999). **Fichero, Actividades Didácticas. Español, Tercer Grado**. México: SEP.
- Gómez Palacio, M. (1999). **Fichero, Actividades Didácticas. Español, Segundo Grado**. México: SEP.
- Guajardo R.E. (1998). **Integración Educativa y escolar lo obligatorio y lo opcional**. México: UPN.
- Huerta E. y Matamala A. (1995). **Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras: Manual del programa de actividades y juegos integrados de lectura**. Madrid: Visor.
- Lus, M.A. (1995). **De la integración escolar a la escuela integradora**. Buenos Aires: Paidós.
- Mata, F. (1997). **Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica**. Málaga: Aljibe.

- Ministerio de Educación y cultura (1996). **La evaluación Psicopedagógica: modelo , orientaciones instrumentos**. México: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Sánchez, E. (1990). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En: Marchesi, A. Coll, C. Palacios, J. (1995). **Desarrollo psicológico y Educación vol. II**. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública (1997). **Planes y programas de Estudio de Educación Primaria, Tercer Grado**. México: SEP .
- Puigdellivol, I. (1993). **Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad**. Barcelona: Alianza.
- Puigdellivol, I. (1996). **Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad**. Barcelona: Graó.

**A
R
E
X
O
S
.**

Anexo 1.

HOJA DE DERIVACIÓN

I. DATOS GENERALES DEL ALUMNO.

NOMBRE: _____
FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO: _____
EDAD: _____ AÑOS _____ MESES. GRADO: _____ INICIO DEL CICLO: _____
FECHA DE INGRESO A LA PRIMARIA: _____
NOMBRE DEL PADRE TUTOR: _____
NOMBRE DEL PROF. TITULAR: _____
TIEMPO QUE LLEVA UD. CON EL GRUPO: _____
ASISTENCIA DEL NIÑO (A): _____
¿QUIÉN Y CON QUÉ FRECUENCIA ASISTE A LAS JUNTAS ESCOLARES CON RELACIÓN AL ALUMNO (A)? _____

II. MOTIVO DE CONSULTA.

¿CÓMO DEFINE UN PROBLEMA DE APRENDIZAJE? _____
¿CÓMO DEFINE UNA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE? _____
¿QUÉ DIFICULTAD PRESENTA EL/LA ALUMNO (A)? _____
¿DESDE CUANDO PRESENTA DICHA DIFICULTAD? _____
¿QUÉ SE HA HECHO PARA DISMINUIR LA DIFICULTAD QUE PRESENTA EL/LA ALUMNO (A)? _____
¿ANTERIORMENTE SE HA CANALIZADO AL ALUMNO (A) A ALGUNA INSTITUCIÓN O CON UN ESPECIALISTA PARA DISMINUIR LA DIFICULTAD QUE PRESENTA?, ¿CUÁL? _____
¿CÓMO ES LA RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS? _____
¿CÓMO ES LA RELACIÓN CON USTED? _____
¿EN QUE TEMAS HA MOSTRADO MAYOR COMPRENSIÓN Y RAZONAMIENTO? _____

*¿QUÉ ES LO QUE ESPERA DE LA INTERVENCIÓN QUE SE LE PROPORCIONA? _____

III. AREAS CURRICULARES.

¿DE QUÉ MANERA LLEVA A CABO EL PROGRAMA DEL CURSO? Y ¿POR QUÉ? _____

¿CUÁLES SON LOS CONTENIDOS QUE DEBEN HABER ABARCADO HASTA ESTE MOMENTO? _____

¿CUÁLES SON LOS CONTENIDOS QUE HAN ABARCADO HASTA EL MOMENTO? _____

AL EXPONER LOS CONTENIDOS HACE USO DE RECURSOS MATERIALES Y/O MATERIAL DIDÁCTICO,

¿CUÁLES? _____

¿EN QUÉ ÁREA SOLICITA MÁS AYUDA EL ALUMNO? _____

¿CON QUÉ FRECUENCIA SOLICITA EL APOYO DE USTED, PARA RESOLVER LAS ACTIVIDADES O DUDAS DE LOS CONTENIDOS? _____

¿CUÁL ES EL ÁREA QUE MÁS SE LE FACILITA? _____

¿CON QUÉ FRECUENCIA REVISAS LAS TAREAS Y EJERCICIOS QUE SOLICITA UD. AL ALUMNO (A)? _____

EL ALUMNO SABE SEGUIR INSTRUCCIONES _____

¿LE GUSTA TRABAJAR AL ALUMNO EN EQUIPO? _____

COMENTARIOS EXTRA: _____

Anexo 2.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

Centro: Esc. Prim. "Dr. Miguel Silva"
 Curso: 3º de Primaria
 Asignatura:
 Tema:

Alumno:
 Profesora:
 Observación: _____

POFESOR	ALUMNO
<p>1. PROCESO DE LA ACTIVIDAD.</p> <p>a) Inicio.</p> <p>-Nexo con actividades anteriores.</p> <p>-Consigna: Presencia/ausencia General/ por partes Colectiva/individual/peq.grupos Se asegura/no se asegura el grado de comprensión Coherencia interna de la consigna (contradicciones)</p> <p>b) Desarrollo</p> <p>-Organización de grupo clase</p> <p>-Actividad: Conjunta/peq.grupos/individual/diferenciada Existencia /no existencia de otras actividades Centrada en el educador /alumno e iniciativa Tipo de Actividad: Receptiva /ejecutiva /reproductiva</p> <p>-Actitud gral. Del grupo clase: Interés centrado en la tarea / concetración / dispersión. Oscilaciones / estabilidad en la atención. Participación / no participación en la tarea</p> <p>-Realización de las actividades: Seguimiento / no seguimiento de la consigna Grado medio de ejecución / dificultades / errores grales. Ritmo medio de ejecución Hábitos en la presentación, pulcritud</p> <p>c) Final</p> <p>Existencia / no existencia de una reflexión s/ la tarea realizada (como elemento integrador de conjunto). Evaluación individual/ colectiva /no evaluación</p> <p>d) Intervenciones del educador</p> <p>No intervención Intervención de disciplina Intervención de organización y dirección Intervención de la evaluación de la tarea Intervención de propuesta Intervención de reflejo Intervención externa de tarea Valoración de distancia /sobreprotección</p>	<p>2. ALUMNO QUE SE OBSERVA</p> <p>a) Interacción con el maestro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa de la interacción: <p>Alumno /maestro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia de la interacción - Tipo de interacción del maestro: <p>No intervención Disciplina Organización Evaluación Propuesta Reflejo Explicación</p> <p>Externa a la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de intervención del alumno: <p>Dependencia /autonomía Distancia /sobreprotección Externa / interna la tarea Solicita ayuda Solicita control: Tarea / externa a la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación y posición del niño en relación al maestro <p>b) Interacción con los compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa - Frecuencia: <p>Poca / nula / mucha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción peq. Grupo / mayoría de niños - Tipo de interacción: <p>Dependencia / autonomía Distancia afectiva Externa / interna a la tarea Solicita ayuda / ofrece ayuda Participación en conflictos, agresividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción que el grupo tiene del niño: <p>Rechazado / burla / aceptado</p> <p>c) Actitud hacia las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés / dispersión / concentración - Oscilaciones / estabilidad - Participación - Tenso / relajado <p>d) Realización de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento / no seguimiento de la consigna. - Ritmo de ejecución en relación al grupo: <p>Lento / rápido / igual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel medio de ejecución <p>Dificultades y errores generalizados / copia de los otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de trabajo: <p>Pulcritud, presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalización de la tarea: si / no / ayuda <p>e) Interacción con el observador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existencia / no existencia de la interacción - Frecuencia - Características: <p>Directa/ indirecta Centrada / no centrada en el trabajo Capacidad de ver los errores con ayuda</p>

Anexo 3.

ENTREVISTA AL NIÑO.

¿Con quién vives?

¿A qué se dedican tus papás?

Mamá:

Papá:

¿Tienes hermanos, cuántos?

¿Juegas con ellos?

¿Con cuál de tus hermanos convives más?

¿Te peleas con ellos?

¿Tienen actividades en familia?

¿Cuáles son?

¿Te gustan?

¿Cuáles no te gustan?

¿Platican tus papás contigo y tus hermanos?

Cuando tienes algún problema o te sientes triste con quién platicas.

¿Qué es lo que más te gusta de tu mamá? (convivencia)

¿Qué es lo que no te gusta de ella?

¿Qué es lo que les gusta que hagas tú?

¿Qué es lo que les molesta a tu familia de ti?

Te compran todo lo que te piden en la escuela

¿Comes algo antes de ir a la escuela?

Te queda cerca la escuela

¿Quién te trae y quién viene por ti?

A las juntas escolares, quién viene:

¿Qué es lo que te gusta más de la escuela?

¿Por qué?

¿Qué materia te gusta más?

¿Por qué?

¿Qué materia se te facilita más?

¿Por qué?

¿Te gusta hacer trabajos manuales?

¿En qué momento haces tu tarea?

a) Llegando de la escuela

b) después de comer

c) en la noche

¿Tus papás te revisan tus tareas?

a) Siempre

b) a veces

c) nunca

Cuando estudias, ¿cuánto tiempo lo haces?

¿Quién te ayuda en tus tareas?

¿Qué haces en tu tiempo libre?

Platicame, qué es lo que haces los días que vas a la escuela, desde que te levantas.

Platicame, qué es lo que hace un fin de semana.

¿Tienes amigos cerca de donde vives?

¿A qué les gusta jugar?

¿Con quién te gusta jugar más?

Te gusta realizar algún deporte, ¿cuál?

¿Te gusta los juegos de destreza?

¿Cuánto tiempo ves televisión?

a) 2 horas

b) 4 horas

c) 6 ó más

¿Qué programa te gusta más?

En los días de escuela. ¿A qué hora te duermes?

¿Qué te gustaría ser de grande?

Anexo 4.

ENTREVISTA A LA MADRE.

1. ¿Cuál Es su nombre completo/ su edad/ profesión?.
2. ¿Cuál es el nombre de su esposo/edad/ profesión?
3. ¿Cuántos miembros de familia son y de qué edades?
4. ¿Quién vive en su casa?
5. ¿Todos participan en los quehaceres de la casa?
6. ¿Qué actividades realizan como familia?
7. ¿Qué actividades realizan en su tiempo libre?
8. ¿Cuánto tiempo le permite ver T.V. a la niña?
9. ¿A que hora se duerme la niña, en temporada escolar?
10. ¿Quién la lleva y recoge a la escuela?
11. ¿Quién revisa sus tareas?
12. Si requiere de ayuda para sus tareas ¿Quién se la proporciona?
13. ¿Revisan sus cuadernos, qué tan frecuente?
14. ¿Quién asiste a juntas o alguna situación relacionada con la escuela?
15. ¿Cómo es la relación de la niña con cada uno de los miembros de su familia?
16. ¿Cuántos embarazos tuvo?
17. ¿A los cuanto años tuvo su primer bebe?
18. ¿A los cuantos años tuvo a _____?
19. ¿Todos sus hijos fueron planeados?
20. ¿Cómo fue el proceso de gestación de Alicia?
21. ¿Cómo fue el nacimiento de la niña?
22. ¿Cuánto tiempo la amanto?
23. Gateó, a los cuántos años
24. A los cuántos meses dentó
25. A los cuántos meses se alimentó con papillas
26. A los cuántos meses comenzó a asir los objetos con presión
27. A qué tiempo camino sin ayuda
28. A qué tiempo controló esfínteres.
29. A qué tiempo dijo su primera palabra.
30. A que edad hablo fluido y claro.
31. Con qué frecuencia se enferma
32. La niña padece de alguna enfermedad
33. Qué espera de la intervención
34. Comentarios extra...

Anexo 5.

PROTOCOLO DE REVISIÓN DE CUADERNOS

I. Orden y organización.

a) Hábitos gráficos

b) Trabajos inacabados

c) Impresión

II. Escritura y Grafismo

III. Anotaciones del maestro

IV. Opinión del alumno sobre sus trabajos y cuadernos

V. Opinión del profesor sobre sus trabajos

Anexo 6.

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ CALIFICACIÓN: _____

I. ESPAÑOL.

1.- Ordena Las siguientes palabras para formar oraciones y escríbelas sobre la línea:

a) gusta visitar sus Daniela A primos le a

b) diente aflojado que sintió pronto había un De se le

c) mamá y dentista fueron con su Daniela la

d) le mostró doctora ilustraciones La libros con

2.- Del siguiente relato subraya todos los sujetos con color rojo; y con color azul subraya todas las acciones (verbos) que realizan los sujetos.

“En una ocasión, un ser malévolo provocó cortocircuitos inmensos que suspendieron al momento la corriente eléctrica del mundo.

El planeta se quedó en tinieblas. Las fábricas dejaron de funcionar. El tráfico enloqueció. En los hospitales hubo terribles problemas. No había cines ni teatros ni ferias. Por las tardes la gente ya no iba a su trabajo y todos los comercios estaban cerrados. Las planchas, radios, lámparas, licuadoras y televisiones quedaron abandonados en los rincones de las casas.

Y los niños inconsolables, se tropezaban y temblaban de miedo en la oscuridad de la noche...”

3.- Completa el siguiente texto con la lista de adjetivos calificativos que esta del lado izquierdo de la hoja. Es importante que sepas, que ninguno se debe repetir en los espacios.

Las Mariposas Monarca

“Las mariposas son _____ de cuerpo _____ y _____ alas de colores.

Todas muy _____, pero las mariposas Monarca son muy _____; ya que año con año viajan kilómetros y kilómetros en busca de lugares _____. Atraviesan dos _____ países para llegar a tierras _____.

Una vez que llegó la primavera, inician un _____ viaje de regreso a Canadá donde son originarias”.

- largo
- insectos
- pequeño
- grandes
- bonitas
- especiales
- cálidos
- enormes
- mexicanas

4.- Observa las viñetas, ordénalas e inventa lo que dice cada personaje. No olvides anotar el título de la historieta:

5.- A continuación se te dictará una lista de palabras:

- _____	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____

6.- Escucha la lectura de este relato y léelo después en voz alta.

7.- Ahora contesta las siguientes preguntas de acuerdo al texto que leíste.

A.- ¿Qué título le pondrías al texto?

- a) La luz solar
- b) Basta; ¡que vuelva la luz!
- c) Cuida la luz

B.- ¿Quién es la cuentacuentos de la familia?

C.- ¿Qué hacía Juanito antes de que la luz se fuera?

D.- ¿Quién propuso leer cuentos de terror?

Anexo 7.

PROGRAMA

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA:

- Que la alumna elabore y escriba oraciones y textos breves
- Que la alumna comprenda textos expositivos, narrativos y realice instrucciones escritas.
- Que la alumna use letras mayúsculas en nombres propios; después de punto, al inicio de oración y en párrafos.
-

Nota: Cada una de las sesiones llevará algunos objetivos que de manera gradual permitirán llegar a los objetivos principales o generales.

SESIÓN UNO.

“ORACIONES CON LETRAS MÓVILES”

OBJETIVOS:

- Que la alumna separe las palabras de una oración escrita, utilizando un guión entre palabra y palabra.
- Que la alumna conozca las partes de una oración (sujeto y acción – verbo).
- Que la alumna observe el uso de las mayúsculas: al principio de una oración y los nombres propios.

MATERIAL: Láminas de papel bond con oraciones escritas sin espacios, diurex, gis pizarrón, color rojo y azul.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD:

1. Se platicará con la alumna en relación con las fiestas navideñas. Después de la conversación se le indicará que en el pizarrón están unas láminas (el texto de estas láminas estarán sin espacios y las mayúsculas con rojo) con lo que acabamos de platicar, expuestas en distintas oraciones.
2. Se le pedirá indicar si está correctamente escrito o le hace falta algo, en caso de no notar que están sin espacio, se le mostrará de uno a dos ejemplos con algunas de las oraciones, explicándole que se escucharía y se vería mejor si existiera un espacio entre cada palabra. Enseguida se le dirá que realice sola las demás oraciones en su cuaderno.
3. Una vez que haya terminado la segmentación de oraciones se le preguntará quien realiza la acción y que acción realiza; por ejemplo: “Los Reyes Magos traen regalos”, ¿Quién trae regalos? ¿Qué hacen los Reyes Magos?. Esto con la intención de introducir el conocimientos del sujeto y la acción (verbo) y la alumna los identifique como partes elementales de la oración.
4. Ya que haya identificado el sujeto y la acción se le hará notar las palabras que tienen letras de color rojo (mayúsculas), así como también que note la importancia de que éstas vayan con mayúsculas; se le realizarán preguntas tales como: ¿Qué tienen en común?, ¿Por qué comienzan con mayúscula?. En caso de no observar la comunidad entre las palabras o su orden, se le mostrará con un par de ejemplos.

EVALUACIÓN:

Se le darán 10 oraciones sin segmentar y sin marcar las mayúsculas con color rojo, se le solicitará que segmenten las oraciones adecuadamente como en el ejercicio anterior y además que escriban con color rojo las mayúsculas. De igual manera se le pedirá que con color rojo subraye el sujeto y con azul la acción.

SESIÓN DOS.

“MI PERSONAJE FAVORITO”

OBJETIVOS:

- Que la alumna formule y escriba oraciones a partir de una imagen
- Que la alumna reafirme las partes de una oración (sujeto y acción)
- Que la alumna reafirme el uso de mayúsculas al principio de una oración y de nombres propios.

MATERIAL: Imágenes seleccionadas por ella, sean de revistas, fotografías, calendarios o portadas de una historieta (con la consigna de que sea una persona o personaje)

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 40 a 50 minutos.

ACTIVIDAD:

1. Se le solicitará a la alumna que seleccionar la imagen de alguna persona que quiera o admire y la lleve a clase.
2. Se le pedirá comentar el porque escogió esa imagen y por qué la (o) admira
3. Posteriormente se le pedirá que en su cuaderno anote qué es lo que hace, a que se dedica, quién es, etc., así en 10 distintas oraciones, sin olvidar que una oración tiene sujeto y acción y que cada palabra deberá ir separada con un guión ; por ejemplo: “Superman vuela rápido” mostrándole a manera de recordatorio que “Superman” es el sujeto y “vuela” es la acción (verbo). Esta parte de la actividad se le ayudará de manera guiada, dándole más ideas de que es lo que hace el personaje.
4. Por último que al terminar las oraciones subraye con color rojo el sujeto y con azul la acción, así como también remarque las mayúsculas con color rojo.

EVALUACIÓN:

Se le pedirá que elija otra imagen y que realice 10 oraciones sin olvidar remarcar las mayúsculas, el sujeto, la acción con los colores antes mencionados; y que por esta ocasión separará las palabras con espacios en blanco no con guiones.

SESIÓN TRES.

“SUJETO Y PREDICADO”

OBJETIVO:

- Que la alumna identifique el sujeto y el predicado en la oración.
- Que la alumna construya oraciones sencillas con estos dos elementos.
- Que la alumna practique la anticipación (una estrategia de comprensión lectora)

MATERIAL: Láminas pequeñas de cartulina, plumones de color rojo, azul y negro, libro de cuentos

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 40 a 50 minutos.

ACTIVIDAD

1. La niña seleccionará un cuento, leerá el título de éste y expresará de que cree que trate el cuento, se leerá en voz alta, al finalizar la lectura se le preguntará si existe alguna duda, y se revisará si sus predicciones fueron acertadas o no, recurriendo nuevamente al texto.
2. Se pedirá a la alumna que mencione los nombres de algunos personajes del cuento, mismos que la aplicadora los traerá previamente hechos en cartulina de color rosa, éstos se pegarán formando una columna. En seguida se le solicitará que mencione algunas acciones mismas que ya estarán elaboradas en cartulina de color azul y se colocarán en otra columna; ejemplo: Adrián tejía y tocaba discos.
3. Conforme avance la actividad, se le pedirá a la alumna recuerde lo sucedido en la lectura y pase al pizarrón a formar oraciones según sucedieron los hechos del cuento; despegando el nombre del personaje y la acción que le corresponde.
4. Una vez formada todas las oraciones se le pedirá al alumno observe el pizarrón se le explicará que las oraciones se forman con lo que se dice de alguien o de algo. Ese algo o alguien de quien hablamos gramaticalmente se llama sujeto y lo que decimos del sujeto se llama predicado. En seguida deberá copiar las

oraciones que formó en el pizarrón , recordándole que debe dejar espacio entre cada palabra, así como remarcar las mayúsculas con color rojo.

EVALUACIÓN:

Se le solicitará a la alumna que escriba en su cuaderno oraciones de distintos personajes de los cuentos, que él más prefiera y que recuerde; pidiéndole subraye de color rojo el sujeto (el personaje) y de azul el predicado (la acción que realiza el personaje).

***NOTA:** A partir de esta sesión, se le indicará que todas las mayúsculas deberá escribirlas con color rojo, desde nombres propios, después de punto y al inicio de cada oración. Con la finalidad de enfatizar en el uso de mayúsculas en estas tres simples reglas. Del mismo modo se le recordará de manera oral que deberá dejar espacio entre cada palabra, de esta forma se irán eliminando gradualmente los elementos estimulantes para que la alumna escriba dando los espacios adecuados y realice el uso de mayúsculas correctamente.*

SESIÓN CUATRO.

“LECTURA Y RESUMEN”

OBJETIVOS:

- Que la alumna desarrolle algunas estrategias básicas para la comprensión lectora (Predicciones, ajuste de las mismas, resumen oral).
- Que la alumna escriba un texto narrativo con relación a la lectura escuchada

MATERIAL: Un cuento infantil, hojas rayadas, lápiz, color rojo.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD.

1. La actividad se iniciará con una conversación referente a los trabajos que resultan divertidos, se mencionarán ejemplos.
2. Se le informará que se leerá un texto titulado “Juan sin miedo”; se le preguntará de qué cree que trate y se anotarán sus predicciones en el pizarrón. Además se le solicitará que durante la lectura tache las predicciones que no fueron acertadas y que palomee las que si lo fueron. Esto con la finalidad de aprehender su atención.
3. Una vez finalizada la lectura, se le solicitará que realice la lectura por segunda ocasión y al terminar, se le pedirá que de un pequeño resumen de manera oral en relación a la lectura que acaba de escuchar y que como actividad paralela a ésta, revise por segunda ocasión las predicciones que fueron apuntadas en el pizarrón.

EVALUACIÓN.

Como evaluación a esta actividad se le solicitará que escriba el resumen oral, con ayuda de las predicciones que resultaron acertadas.

SESIÓN CINCO.

“Papel maché”(Instructivo)

OBJETIVOS:

- Que la alumna practique las técnicas de comprensión lectora (predicción, verificación de las mismas, resumen oral y escrito)
- Que la alumna conozca como se escriben las instrucciones

MATERIAL: Una lectura de texto (Lecturas pag. 124), una lámina de papel bond, gises.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD.

1. Antes de iniciar con la lectura, se propiciara una conversación con la alumna referente al papel mache, preguntando si lo conocen, qué se puede hacer con él, etc. Del mismo modo se le pedirá que haga predicciones de la lectura, observando el título, el subtítulo y las imágenes.

2. Se le informará a la niña que durante la primera lectura de ésta, ella podrá comentarla y analizarla, o en su defecto hacer preguntas. Además se le solicitará que durante la lectura ella tache las predicciones que no son acertadas y que palomee las que si lo son. Esto con la finalidad de aprehender su atención.
3. Una vez terminada la primera lectura, se le preguntará a la niña cuál es el contenido del texto, “¿Qué se necesita para hacer la figuras?, ¿Cómo hacer un portalápices?, Materiales, y Procedimiento”. Es decir un resumen oral, haciéndole preguntas para estimular su memoria. Posteriormente se le señalará que un instructivo primero debe leerse completo para asegurarnos de que hemos entendido las instrucciones; después, se lee de nuevo y se ejecutan las acciones indicadas.

EVALUACIÓN

Como actividad valorativa, se le pedirá que escriba las instrucciones de un juego o una actividad que ella conozca y de la cual se requieren instrucciones escritas; mencionándole que esta actividad será llevada a cabo por otras personas, por lo que debe estar clara, específica y breve.

SESIÓN SEIS

“ EL REGLAMENTO DEL SALÓN DE CLASES”

OBJETIVOS:

- Que la alumna practique la escritura de instrucciones
- Que la alumna analice su propio escrito y en caso de ser necesario lo corrija.

MATERIAL: Láminas de papel bond, hojas rayadas tamaño carta, lápiz, color rojo.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD:

1. Se iniciará una plática con relación a los reglamentos de distintos lugares (escuelas, hospitales, delegaciones, oficinas o casas), con el fin de promover la participación de la alumna y su conocimiento a cerca del tema.
2. Se le mostrará en una lámina el reglamento de un hospital, enfatizando en sus características del reglamento.
3. Posteriormente se le mostrará un reglamento de una escuela, mismo que tendrá errores muy notables y faltarán reglas básicas. Se le pedirá que lo revise y lo corrija si es que hay algún error o cree que falta algún dato importante en el texto.
4. Una vez corregido la aplicadora lo escribirá correctamente, mientras ella realiza el ejercicio de evaluación.

EVALUACIÓN:

Se le solicitará que en un borrador realice el reglamento de su salón de clases, que al terminar se auto-revise el escrito y se auto-corrija con un color distinto al que escribió en un inicio. Una vez que lo auto-corrigió y se le revisó, lo transcribirá en una lámina de papel bond.

SESIÓN SIETE

“LOS RECADOS”

OBJETIVOS:

- Que la alumna escriba textos breves: recados
- Que la alumna descubra la importancia de utilizar el punto y la coma para hacer comprensibles sus escritos.

MATERIAL: Gis, pizarrón, color rojo

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD:

1. Se iniciará una plática con relación a los mensajes cortos y por vía escrita (recados) que pueden ir dirigidos para una o varias personas, comentando su importancia, su función y las características que deben de llevar para que el mensaje que se desea transmitir sea entendido y si es necesario que se lleve a cabo.
2. Se expondrá un recado escrito de dos formas, uno con la puntuación debida (utilizando comas y puntos), enfatizando las mayúsculas; y el segundo sin puntuación y sin mayúsculas. En seguida se le preguntará qué nota de diferente en esos dos textos, que los mencione.

3. En caso de mencionar algunas o todas las diferencias correctas, se le pedirá que con un plumón rojo pase y corrija el recado que tiene fallas. En caso de lo contrario se le apoyará, mencionándole un par de errores y se le marcarán; para que ella termine resolviendo lo faltante.

EVALUACIÓN:

Se le solicitará que imagine una situación, en donde se le dará el motivo principal del recado que deberá escribir. Se le recordará de manera oral que no olvide los espacios entre palabra y palabra, así como el uso de mayúsculas y por supuesto las características que debe llevar el recado. Se le permitirá observe el ejemplo resuelto como guía para la realización de su recado.

SESIÓN OCHO.

“LA CARTA ”

OBJETIVOS:

- Que la alumna conozca los componentes básicos de la carta (fecha, destinatario, texto, despedida, firma y nombre de quien envía la carta) y la función de ésta.
- Que la alumna escriba una carta con todos sus elementos.

MATERIAL: Hojas rayadas tamaño carta, hojas rayadas de 20x15cm, lápiz, color rojo, una cartulina y plumones, láminas de papel bond.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60min.

ACTIVIDADES

1. Antes de proceder con la explicación del tema se realizarán preguntas tales como: ¿Tienen familiares en algún estado?, tal vez amigos, compañeros que se hayan ido lejos y quieras seguir manteniendo comunicación con ellos, ¿Qué es lo que haces?, ¿Cómo podrías comunicarte con ellos?.
2. En caso de no mencionar el medio comunicativo (la carta), se le explicará de forma se puede comunicar con él/ella, enfatizando en la carta, su función.
3. Enseguida se le mostrará un modelo de carta, indicándole todos sus elementos (fecha, destinatario, domicilio, ciudad, saludo, motivo (texto), despedida, firma). Terminando el análisis de la carta, se procederá a realizar una carta con ayuda de un formato previamente hecho en una lámina de papel bond; dicha actividad se realizará de manera guiada.

EVALUACIÓN:

Como evaluación se solicitará a la alumna elaborar una carta para una amiga o pariente que viva lejos de su casa, solicitándole no olvide ninguno de los elementos que debe tener ésta.

SESIÓN NUEVE

“CUANDO CUENTES CUENTOS... ”

OBJETIVOS:

- Que la alumna transcriba un cuento que recuerde
- Que la alumna practique las estrategias lectoras (predicción, ajuste de las mismas, resumen oral e ideas principales)

MATERIAL: Un cuento infantil, hojas rayadas, lápiz, color rojo, láminas ilustrativas

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 60 a 75 minutos

ACTIVIDAD.

Para iniciar dicha actividad, se comentarán actividades que uno suele hacer en su tiempo libre, induciendo de alguna manera a la actividad de contar cuentos, proponiendo así contar uno.

Al finalizar el cuento se le harán preguntas relativas al texto, verificando su comprensión

Posteriormente se le solicitará a la alumna relate un cuento que recuerde de manera oral, indicándole que podrá realizar las preguntas para verificar la comprensión y la atención que se le prestó.

EVALUACIÓN

Como ejercicio valorativo se pedirá que transcriba algún cuento que recuerde. Se enfatizará que primero realizará un borrador antes de entregar el efectivo.

SESIÓN DIEZ.

“La pintura mural prehispánica”

OBJETIVOS:

- Que la alumna comprenda un texto informativo (descriptivo)
- Que la alumna aprenda y practique las estrategias de comprensión lectora (resumen oral, ideas principales.

MATERIAL: Libro de lecturas p.140 (3er. Grado primaria), cuaderno, lápiz, color rojo, pizarrón, gis.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD:

1. Antes de leer se le pedirá a la niña observe algunas láminas que tendrán ilustraciones que corresponden a pinturas que se encuentran en escuelas, museos y otros edificios públicos. Se le preguntará: ¿Por qué creen que a algunas personas les gusta pintar? ¿Para que lo hacen?
2. Posteriormente se expondrán los diversos fines de la pintura en su totalidad (como una forma de expresión y de comunicación con los otros y que en todas las épocas de la humanidad se ha usado, con la finalidad de decorar, recordar a personas o sucesos, informar de algún acontecimiento importante etc.).
3. En seguida se le indicará que la lectura que se llevará a cabo se hará por turnos, por lo tanto tendrá que ir leyendo y su atención deberá estar más aguda.
4. Al terminar se le solicitará que observe las imágenes de la lectura y comente experiencias relacionadas con el tema. Inmediatamente se le preguntará cual es la idea principal de la lectura, mencionando que la idea principal es aquella oración importante que indica de lo que trata, estas pueden ser 1 o más oraciones.
5. Así pues se le solicitará que lea por segunda ocasión la lectura y que por esta ocasión subraye las ideas principales conforme las vaya encontrando. Se le dará un ejemplo

EVALUACIÓN:

Se le pedirá elaborar un resumen con sus propias palabras ayudándose de las ideas principales que encontró

SESIÓN ONCE

“ El caballo de arena”.

OBJETIVOS:

- Que la alumna desarrolle estrategias de comprensión lectora (conocimientos previos, predicción, propósito de la lectura)
- Que la alumna reafirme la escritura de sus ideas con orden y claridad.

MATERIAL: Libro de lecturas p.150, cuaderno, lápiz y color rojo.

TIEMPO ESTIMADO: El tiempo que se estima es de 50 a 60 minutos.

ACTIVIDAD:

1. Se iniciará sondeando los conocimientos previos sobre las esculturas. En seguida se le comentará a la niña que se leerá un cuento sobre un caballo hecho de arena que cobra vida y se desprende del lugar donde estaba modelado. Se le invitará a imaginar qué sucedió con ese caballo de arena y a escribirlo en su cuaderno.
2. Se le propondrá que establezca un propósito de lectura; por ejemplo: saber cómo el caballo pudo moverse o investigar hacia dónde y por qué se fue.
3. Posteriormente se le pedirá que lea el texto en silencio y que observe las ilustraciones. Al finalizar se le pedirá que lea lo que escribió en su cuaderno, para que diga en qué coincidió con el texto y en qué fue diferente a sus predicciones.
4. En seguida se iniciará una segunda lectura del cuento , de manera compartida. Esto es que algunos párrafos serán leídos por la alumna y algunos otros serán leídos por la aplicadora.

EVALUACIÓN

Al finalizar se le darán unas preguntas con relación a la lectura, éstas las contestará de manera guiada, con la finalidad de favorecer la aplicación de estrategias para la comprensión del contenido, por ejemplo:

¿Creen que los caballos son los animales más bellos que existen?

(Relación del contenido con experiencias y conocimientos previos)

¿Qué quiere decir que el mar está picado? (inferencia)

¿Qué son los caballos blancos? (Comprensión específica)

¿Cómo logró reunirse el caballo de arena con los caballos blancos?

(Comprensión específica)

¿Por qué el escultor no se sorprendió al no encontrar el caballo de arena en la playa? (Inferencia)

¿Les gusto el cuento? ¿Por qué? (Expresión de opiniones sobre la lectura)

SESIÓN DOCE

“Los juegos olímpicos”

OBJETIVOS:

- Que la alumna refuerce las estrategias de comprensión lectora (conocimientos previos e ideas principales)
- Que la alumna escriba un texto descriptivo con las siguientes características: equipo o material que se requiere para la actividad, lugar donde se puede llevarse a cabo, procedimiento de la actividad y reglas para llevar a cabo la actividad.

MATERIAL: Libro de Actividades, p, 188, cuaderno, lápiz, color rojo.

TIEMPO ESTIMADO: Es de 55 a 65 minutos

ACTIVIDAD:

1. Se conversará con relación a los juegos Olímpicos, ¿Qué sabe de ellos, por qué se les llaman así, desde cuándo se juegan?, etc.
2. Se le informará a la alumna que leerá un texto que habla sobre las Olimpiadas y después utilizará algunos datos que ahí se proporcionan, para llenar un cuadro con la información que está en el texto.
3. Una vez que termino la actividad se le solicitará que explique con sus propias palabras que fue lo que trato el texto, especificando cuál fue la idea principal del texto.
4. Como actividad adicional la aplicadora le comentará todo lo relativo a cierto deporte (juego). Es decir, sus reglas, equipo, lugar donde se práctica, sus características, etc.

EVALUACIÓN.

Se le solicitará hacer un escrito, donde exponga todo lo que sabe de algún deporte de su agrado, aunque no lo practique, mencionándole se guíe con los siguientes datos: nombre del deporte, lugar donde se práctica, equipo o material necesario, forma en que se practica, faltas que se sancionan, tácticas de ataque tiempo que dura un partido, etcétera.

Estos datos se expondrán a manera de lista en una lámina.

Anexo 8.

POSTES T.

Nombre: _____

Fecha: _____

Grupo: _____ Calificación: _____

I.- Del siguiente texto subraya con color rojo los sujeto y de azul los verbos

Sergio estaba feliz. Él y sus padres se habían mudado de un departamento a una casa. Aunque Sergio se sentía un poco solo porque allí no tenía vecinos. El niño estaba muy emocionado, porque en la casa había un enorme terreno donde jugar. Los papas de Sergio tuvieron que salir a ver a la abuelita, así es que lo dejaron solo ...

II.- El siguiente texto no tiene mayúsculas, escríbelas donde creas que vayan, hazlo con un color rojo:

-había una vez tres primos que se llamaban beto, maría y héctor y fueron a pasar las vacaciones en el rancho del tío Pablo. Un día, mientras jugaban, héctor contó a sus primos que en la montaña cercana al rancho había unas grutas inmensas. los tres pensaron que sería emocionante ir de excursión a las grutas, Pero sabían que su tío no les daría permiso. — así que planearon irse de escapada en la mañana y sólo dejaron un recado que decía:

tío: Regresaremos en la noche. —tus sobrinos.

III.- Escribe un recado para tu mamá, diciéndole que iras a la casa de una amiguita, menciónale a que hora regresas y déjale el número telefónico de tu amiga.

IV.- Escucha la lectura que a continuación te narrarán, y al finalizar contesta las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué estaba haciendo el pato Donald? _____

2.- ¿Quién quería ayudar a Donald a armar su rompecabezas? _____

3.- ¿Qué hicieron los sobrinos de Donald para que él los dejara ayudarlo a armar el rompecabezas? _____

4.- ¿Cómo se dio cuenta Donald de que no estaba lloviendo? _____

5.- ¿Te gustó el cuento? ¿Por qué? _____

V.- A continuación te dictarán una lista de palabras, escríbelas :

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

VI.- De las imágenes que te darán, inventa un cuento y escríbelo. :
