



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA RESOLVER LAS  
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN LECTURA DE  
DOS NIÑOS DE CUARTO AÑO DE PRIMARIA**

**T E S I S**  
QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A :**

**ALFREDO JAVIER AGUILAR MÉNDEZ**

**ASESORA: MTRA. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA**

**MÉXICO D.F.**

**MARZO DEL 2006**

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A dios:**

Por darme salud y porque a través de las personas que ha puesto en mi camino, he llegado a una de mis metas.

### **A mis padres:**

Quienes me dieron tres grandes regalos, la vida, la libertad para vivirla y por inculcarme los valores que ahora poseo, que fueron piedra angular para poder terminar con éxito mi carrera profesional.

### **A mis hermanos:**

Quienes me han enseñado con sus hechos y convicciones que el amor, el trabajo constante y el conocimiento deben ser parte de mi existencia y decisión, por mostrarme además que la consumación plena de mi existencia se logra con la fe puesta en lo que soy, puedo y hago.

### **A la Mtra. Alejandra Castillo Peña:**

Porque gracias a su gran disposición y apoyo pude culminar la realización de este trabajo.

### **Al Mtro. Julián Rodríguez Romero**

Por confiar en mí, abriéndome las puertas de la escuela primaria a su cargo

Y a todos aquellos que siempre han caminado a mi lado.

Alfredo Javier Aguilar Méndez

# ÍNDICE

Página

Resumen	
Introducción .....	1
Planteamiento del problema .....	3
Definición de objetivos .....	3
<b>Marco teórico</b>	
Capítulo I.- Una nueva concepción y una nueva práctica para terminar con la segregación en las aulas. ....	
	4
1.1.- De la educación especial a la integración educativa .....	4
1.1.1.- Esbozo histórico de la educación especial .....	5
1.1.2.- Cambios en educación especial .....	8
1.1.3.- Integración educativa .....	10
1.2.- Transición de trastorno a las necesidades educativas especiales .....	12
1.2.1.- Hablando de trastorno .....	12
1.2.2.- Dificultades de aprendizaje .....	14
1.2.3.- Necesidades educativas especiales .....	17
1.3.- De la evaluación diagnóstica tradicional a la evaluación psicopedagógica .....	19
1.3.1.- Evaluación diagnóstica .....	19
1.3.2.- Evaluación psicopedagógica .....	21
1.3.3.- Identificación de las necesidades educativas especiales .....	23
1.4.- Adaptaciones curriculares .....	25
Capítulo II.- Necesidades educativas especiales en lectura .....	
	28
2.1.- ¿Qué es leer? .....	28
2.2.- Niveles de procesamiento en lectura .....	31
2.2.1.- Reconocimiento de palabras .....	35
2.2.1.1.- Procedimientos de lectura de palabras .....	36
2.2.1.2.- Elementos que intervienen en el reconocimiento de palabras .....	38
2.2.2.1.- Conocimiento fonológico .....	39
2.2.1.3.- Causas de las dificultades en el reconocimiento de palabras .....	44
2.2.2.- Comprensión lectora .....	46
2.2.2.1.- ¿Qué es comprensión lectora? .....	46
2.2.2.2.- La comprensión como proceso interactivo .....	48
2.2.2.3.- Factores que intervienen en la comprensión lectora .....	51
2.3.- Aproximaciones teóricas a las dificultades en lectura .....	55
2.3.1.- Perspectiva perceptivo-visual .....	56
2.3.2.- Perspectiva neurobiológica .....	58
2.3.3.- Perspectiva psicolingüística .....	60
2.4.- Evaluación de la lectura .....	63

## Método

Primera fase de investigación: Evaluación psicopedagógica .....	69
Objetivo .....	69
Sujetos .....	69
Instrumentos y técnicas utilizados en la identificación de las necesidades educativas .....	71
Procedimiento .....	81
Resultados de la primera fase .....	83
Caso 1. Juan .....	83
Caso 2. Carlos .....	95
Presentación general de resultados .....	105
Segunda fase: Programa de intervención psicopedagógica en lectura .....	107
Objetivo .....	107
Instrumentos utilizados en la segunda fase de investigación .....	107
Programa de intervención .....	110
Procedimiento en segunda fase .....	111
Resultados y discusión .....	113
Análisis de resultados generales caso 1 .....	113
Análisis por aspectos evaluados .....	117
Actividades adicionales a la programación original .....	123
Análisis cualitativo .....	127
Análisis de resultados generales caso 2 .....	129
Análisis por aspectos evaluados .....	132
Actividades adicionales a la programación original .....	138
Análisis cualitativo .....	139
Conclusiones .....	141
Bibliografía .....	146
Anexos	

## **RESUMEN**

En el presente trabajo se expone el desarrollo de una intervención psicopedagógica con dos niños de nueve años de edad, que cursan el cuarto año de educación básica en una escuela pública. Una vez que los alumnos fueron referidos por la profesora por presentar dificultades específicas de aprendizaje en lectura, se realizó todo un proceso de evaluación psicopedagógica, utilizando algunos instrumentos y técnicas de medición como: entrevista con el profesor y padres de familia, observación dentro y fuera del salón de clase, valoración del nivel de competencia en lectura a través de una prueba elaborada específicamente para esta investigación pretest y posttest, así, como aplicando algunas pruebas psicométricas como la escala de inteligencia WISC–RM y el test Gestáltico Visomotor de Bender. Con base en la información obtenida se logró integrar un diagnóstico psicopedagógico de cada uno de los niños evaluados.

Posteriormente, partiendo de las necesidades educativas en lectura detectadas en cada uno de los niños, se diseñó un programa de intervención para ser aplicado y desarrollado durante trece sesiones, en las que a través de diversas actividades se buscó apoyar en la superación de las dificultades que presentaban los alumnos en los procesos deficitarios implicados en la adquisición de la lectura.

Finalmente, los análisis de datos realizados antes, durante y después de la aplicación del programa, permitieron demostrar los cambios y avances positivos obtenidos por los niños a lo largo del tiempo en su nivel de competencia en lectura, lo que indica que una intervención psicopedagógica basada en un enfoque cognitivo ayuda en la superación de las necesidades educativas especiales en lectura a niños con las características de los dos casos estudiados.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en algunas escuelas de nuestro sistema educativo nacional existe un número significativo de alumnos que podrían no estar obteniendo el beneficio suficiente de sus oportunidades educativas, en algunos casos debido a dificultades de aprendizaje. Una de las problemáticas más frecuentes que presentan estos alumnos desde los primeros años de escolaridad, es un bajo nivel de competencia en lectura, precisamente por sus dificultades para superar la fase de aprender a leer y que en años posteriores lo reflejarán al ser incapaces de utilizar la lectura como una herramienta efectiva para ampliar sus conocimientos en diversas áreas curriculares.

Lo anterior, se evidencia claramente en el informe de evaluación y primeros resultados del proyecto PISA, llevado a cabo en el año 2000. La evaluación se centró fundamentalmente en el área de lectura e indicó, como rinden los alumnos de 15 años en dicha habilidad de los principales países miembros de la OCDE, el informe planteó que con base en una puntuación combinada, obtenida por el alumno en tres aspectos de la habilidad lectora, se le asignó a uno de cinco niveles de lectura, siendo el más alto el nivel cinco por la complejidad de las tareas, el proceso demostró que sólo el 10% de los alumnos en los países miembros de esta organización rindieron en el nivel cinco, variando el porcentaje por encima del 15% en Australia o Canadá, hasta por debajo del 5 % en México o Brasil. Además el informe presentó que en Japón y Corea menos del 19% de los estudiantes leen en el nivel uno y en países como México y Portugal, más del 25% se sitúa en este nivel o por debajo del mismo (OCDE, 2001).

Estos resultados resaltan la importancia y el interés actual del estudio de la lectura en los primeros años de educación básica ya que de su adecuada o inadecuada adquisición dependerá en alguna medida el éxito o el fracaso en los estudios posteriores del niño. Es aquí, donde el apoyo psicopedagógico proporcionado por el psicólogo educativo juega un papel fundamental ya que se encuentra capacitado para realizar intervenciones que busquen la superación de las necesidades educativas originadas por diversas causas.

Por tanto, en la presente investigación se expone una intervención psicopedagógica para resolver las dificultades específicas de aprendizaje en lectura de dos niños de cuarto año, en una escuela primaria pública. El estudio se encuentra estructurado en dos partes:

En la primera parte se muestra la fundamentación teórica integrada por dos capítulos, basada en connotados autores expertos en educación.

En el primer capítulo, se describen diversos cambios en educación a través del tiempo, cómo se avanzó de la educación especial a la integración educativa, de un lenguaje en términos de trastorno a las necesidades educativas especiales, así, como de la evaluación diagnóstica tradicional a la evaluación psicopedagógica.

El segundo capítulo, presenta una revisión de los procesos implicados en la lectura desde un enfoque cognitivo ya que esta investigación se enfocó en la reeducación de esta habilidad en dos alumnos evaluados. Se describe el proceso de reconocimiento de palabras, comprensión lectora, algunas aproximaciones teóricas a las dificultades en su adquisición, así, como algunos elementos importantes en la evaluación de la lectura.

La segunda parte de la investigación, se encuentra dividida a su vez en dos fases, donde se presenta el método con el que se trabajó a lo largo de la investigación.

En la primera fase, se describe todo el desarrollo de la evaluación psicopedagógica realizada a los dos alumnos, objetivos, instrumentos y técnicas utilizados en la identificación de las necesidades educativas especiales en lectura, procedimientos de aplicación, así, como resultados de esta primera fase, que permitieron establecer un diagnóstico psicopedagógico en cada caso, que dio a su vez acceso a la segunda fase de investigación.

En la segunda fase, se plantea cómo partiendo de la identificación de las necesidades educativas especiales en lectura se diseñó un programa de intervención psicopedagógica dividido en trece sesiones, se describen los instrumentos y técnicas utilizados en esta segunda fase de investigación, se explica el procedimiento de aplicación del programa, así, como resultados y discusión finales, por último, son presentadas las conclusiones de investigación y bibliografía.

**Planteamiento del problema:**

¿Puede la aplicación de una intervención psicopedagógica ayudar al proceso de reeducación de la lectura a dos niños de cuarto de primaria con dificultades en la adquisición de esta habilidad?

**Objetivo general:**

Diseñar y aplicar una intervención psicopedagógica para dos niños de cuarto año de primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje en lectura, basada en las necesidades que presentan en cada uno de los procesos implicados en la adquisición de dicha habilidad.

**Objetivo específico:**

Elaborar un programa de intervención que a través de actividades prácticas, logre desarrollar los procesos implicados en la adquisición de la lectura, percepción visual, reconocimiento de palabras y comprensión lectora de dos niños de cuarto año de primaria que presentan problemas en su adquisición, procurando apoyar en la superación de sus dificultades y alcanzar un nivel apropiado de aprendizaje de acuerdo al grado escolar en el que se encuentran.

## **MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1.- UNA NUEVA CONCEPCIÓN Y UNA NUEVA PRÁCTICA PARA TERMINAR CON LA SEGREGACIÓN EN LAS AULAS.**

La educación especial ha vivido grandes transformaciones a lo largo de las últimas décadas, al mismo tiempo se ha producido una profunda reflexión dentro del campo educativo que ha conducido a entender los problemas que experimentan los alumnos en los salones de clases desde un enfoque más interactivo, desplazando la responsabilidad de los problemas de aprendizaje desde el alumno hacia la escuela lo que ha supuesto, el desarrollo de un modelo teórico basado en la integración educativa y el tránsito de la concepción de alumno con discapacidad a una concepción de alumno con necesidades educativas especiales. De aquí la importancia de haber realizado una revisión de los cambios teóricos que se han producido en el campo de la educación especial a lo largo del siglo XX y que se presentan a continuación.

#### **1.1.- De la educación especial a la integración educativa**

Como se podrá observar, la reforma de la educación especial que hiciera posible la integración de los alumnos con discapacidad y que diera respuesta a todos aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje durante su escolarización, se desarrolla de un proceso complejo y multidimensional de carácter socio-educativo, centrado en una actitud crítica a los planteamientos de ésta como subsistema de educación general y como realidad segregadora. Este proceso cristalizaría más tarde en un nuevo enfoque educativo en la atención a las personas diferentes basado en el principio de integración educativa.

Como observación general, Jiménez y Vila (1999) destacan en el origen de la integración educativa, un peso de índole social altamente significativo ya que la asunción a nivel de las sociedades desarrolladas de nuevos presupuestos en torno a la justicia, los derechos de las personas y valores sociales juegan un papel decisivo en los planteamientos críticos a la educación segregadora.

Por ello, se apuesta como se presentará posteriormente, por una perspectiva integradora a la hora de comprender y definir la atención educativa de las personas diferentes, apareciendo progresivamente la integración en el discurso educativo en diversos países, concretándose de formas distintas según las coordenadas contextuales de las distintas zonas geográficas, los cuales plantean formulaciones y experiencias de naturaleza diversa.

### **1.1.1.- Esbozo histórico de la educación especial**

El término educación especial se ha utilizado para designar un tipo de educación diferente a la normal que discurría por un camino paralelo a la educación general, de esta forma, al niño que se le diagnosticaba una deficiencia era segregado a algún centro específico, es así, como la educación especial era dirigida a un tipo de alumnos diferentes del resto de los niños considerados normales. Esta situación ha cambiado pero ¿Cómo evolucionó la educación especial?.

Bautista (1993) marca tres épocas en las que ha cambiado la atención a personas con deficiencia, discapacidad o minusvalía, la 1ª conocida como la prehistoria de la educación especial, la 2ª en la que surge la educación especial con atención asistencial, caracterizada por llevarse a cabo en ambientes separados de la educación ordinaria y una última etapa en que nos encontramos actualmente, con unas tendencias que vienen a suponer un nuevo enfoque del concepto y la práctica en educación especial.

Los antecedentes del surgimiento de la educación especial se sitúan hasta finales del siglo XVIII, época reconocida por la ignorancia y rechazo hacia todas las personas con discapacidad. En estas sociedades antiguas era normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños o por el contrario, como indica Capacce y Lego (1987, citados por: García, et al., 2000) las personas con discapacidad en lugar de ser eliminadas, eran elegidas para participar en ceremonias o rituales ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas protegidas de los dioses llegando incluso a ser adoradas. En el siglo XVIII los deficientes mentales eran ingresados en orfanatos, manicomios o prisiones, allí eran encerrados junto a delincuentes ancianos y pobres.

El siguiente periodo descrito en la literatura se conoce como la era de las instituciones a finales del siglo XVIII y principios del XIX y es el momento en que se puede considerar que surgió la educación especial, en estos años la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, siempre con un carácter más asistencial que educativo. De esta manera al deficiente se le separa, se le segrega y discrimina construyéndose diversos centros en las afueras de las poblaciones protegiendo así, a la sociedad del contacto con estas personas. Pese a la gran discriminación, Bautista (1993) afirma que la era de las instituciones fue una época de progreso ya que a lo largo del siglo XIX, se crean escuelas especiales para ciegos y sordos y a finales del siglo se inicia la atención a deficientes mentales en instituciones creadas para ello, de igual forma surgen nuevos métodos fiables de evaluación y tratamiento.

Posteriormente, el siglo XX se va a caracterizar por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, detectándose que bastantes alumnos tenían dificultades para seguir al ritmo normal de la clase y lograr rendimientos iguales con respecto a sus compañeros de la misma edad, naciendo así, la pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada basada en los niveles de capacidad intelectual. Marchesi, Coll y Palacios (1990) argumentan, que debido a la necesidad de un diagnóstico preciso del trastorno se generaliza el uso de las pruebas de inteligencia que ayudarían a determinar los distintos niveles de normalidad y retraso mental y diagnosticar en cuál de ellos se situaba cada alumno, esto permitiría conocer en qué centros se debían escolarizar los alumnos.

En esta época proliferan las clases especiales y las clasificaciones de niños según etiquetas, habiendo una aceptación generalizada de que la atención educativa de los alumnos con alguna disminución o retraso sea en centros específicos, por tanto, se consolidan los centros de educación especial diferenciándose en función de las distintas etiologías en ciegos, sordos, deficientes mentales etc., estos centros seguían segregados con sus propios programas, técnicas y especialistas.

Es a partir de 1959, cuando el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadas, recibe apoyo administrativo en Dinamarca de algunas instituciones y se incorpora en su legislación el concepto de normalización, concepto que se extendería posteriormente por todo Europa y América del norte específicamente en Canadá que es donde se publica el primer libro sobre este principio.

García et al. (2000) destacan que el danés Bank-Mikelsen, elaboró el concepto de normalización entendido como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. El concepto fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wlof Wolfensberger en Canadá. Es importante mencionar que el concepto de normalización implica dos principios más específicos como, el de individualización y sectorización, principios que guiaron la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa.

De esta manera, se establece un cambio de orientación y el movimiento de años atrás hacia la institucionalización con la masiva construcción de centros especiales está dando marcha atrás dirigiéndose ahora a la desinstitucionalización, buscando integrar a los deficientes en el mismo ambiente escolar y laboral que los demás sujetos considerados normales, teniendo presente que los centros especiales proporcionan a los niños deficientes un ambiente demasiado restringido que resulta contraproducente desde un punto de vista educativo. Marchesi et al. (1990) afirman que con el tiempo se ha conformado una nueva manera de entender la discapacidad desde una perspectiva educativa, siendo dos los fenómenos más relevantes de esta nueva aproximación: en el plano conceptual un nuevo enfoque basado en el análisis de las necesidades educativas especiales de los alumnos y en el plano de la práctica educativa, el desarrollo de la integración educativa.

El panorama ha cambiado y la normalización de servicios que en el ámbito educativo implica la integración educativa, ha dado paso a una nueva concepción y una práctica distintas. Con los planteamientos antes presentados surge el concepto de necesidades educativas especiales.

### **1.1.2.- Cambios en educación especial**

Tras un largo periodo de dos siglos en que la actitud social hacia las personas que eran consideradas anormales tomó forma en su asilo en instituciones diversas, en el transcurso del siglo XIX, comenzó a gestarse lo que hoy se conoce como el nuevo modelo de escuela abierta a la diversidad. Marchesi et al. (1990) manifiestan que fue el informe Warnock encargado en 1974 por el secretario de educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock y publicado en 1978, quien tuvo el enorme acierto de convulsionar los planteamientos existentes y popularizar un concepto diferente (necesidades educativas especiales).

Este constituyó un referente fundamental, en la medida en que convirtió en una propuesta coherente y sistemática un conjunto de ideas generales como: que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona en un momento dado no dependía sólo de su capacidad y naturaleza, sino sobre todo de las experiencias de aprendizaje que se le proveen, de igual forma, esas experiencias de aprendizaje implican necesariamente la interacción del sujeto con su entorno físico y social. Otro elemento importante que considera es que todos necesitamos un conjunto más o menos amplio de ayudas para alcanzar los objetivos generales de la educación y que esos objetivos en su formulación más general han de ser los mismos para todos los alumnos en la escuela. Este informe inspiraría más tarde la nueva ley de educación de 1981 en Gran Bretaña.

Bautista (1993) plantea que el concepto de necesidades educativas especiales, ( N.E.E.) está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización para el logro del máximo crecimiento personal y social.

Un aspecto importante a considerar es que este modelo no sólo beneficia a niños que hasta el momento eran considerados sujetos de educación especial, sino también a aquellos otros alumnos que por diversas causas presentaban un retraso escolar y que ahora gracias a la modificación de las condiciones educativas recibirían una serie de apoyos para superar sus

dificultades. Marchesi et al. (1990) reiteran que desde un punto de vista educativo el término necesidades educativas especiales presenta cuatro características principales: afecta a un continuo de alumnos, es un concepto relativo, se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula y supone la provisión de recursos extraordinarios.

Cabe mencionar que el concepto de necesidades educativas especiales tal y como se ha manejado, no pretende sustituir las nociones de deficiencia o discapacidad ya que su interés va en otra dirección como es, describir un perfil detallado de potencialidades y necesidades de los niños escolarizados, en las dimensiones que son relevantes para un adecuado rendimiento. Gracias al conocimiento de cómo se han generado las dificultades, identificando la influencia que tuvo el ambiente ya sea social o familiar, qué papel ha tenido la escuela, se podrá finalmente implementar la respuesta educativa más adecuada. Es así, como el objetivo primordial ya no es emitir un juicio diagnóstico global del niño que lo situaría en una de las categorías en que se distribuyen las deficiencias.

Por tanto, mientras la concepción basada en la deficiencia considera preferentemente la escolarización de los alumnos con discapacidad en centros específicos de educación especial, el nuevo concepto de necesidades educativas especiales, contempla la integración educativa como opción normal y efectiva, siendo personal la decisión de escolarización en centros específicos de educación especial.

### **1.1.3.- Integración educativa**

La idea de integración ha estado estrechamente asociada con la utilización del concepto de N.E.E., ambos planteamientos responden a movimientos sociales de carácter global, de esta forma, la necesidad de integración surge en una primera instancia de los derechos humanos. La Dirección General de Educación Especial (DGEE, 1991, citada en: García, et al., 2000) señala que la integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad, se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto, la eliminación de la marginación y la segregación. Se brinda así, a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida.

Junto a estos argumentos, se plantean otros de carácter más específicamente educativos, situando ahora la reflexión en las condiciones educativas y en los cambios que es preciso realizar en la escuela regular, para que los alumnos con N.E.E puedan recibir en ellos una enseñanza satisfactoria, atendiendo sus dificultades de manera integral. En este marco surge el concepto de integración educativa.

Al respecto, Bless (1996, citado por: García, et al., 2000) indica que la integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implicaría la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.

Esta y otras definiciones implican la posibilidad de que el niño con N.E.E. aprenda en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños de su edad, así, como la necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, destacando la importancia de que alumno y el maestro reciban apoyo y orientación de los profesores de educación especial.

Existen varias formas de integración, Söder (1980, citado en: Marchesi, et al., 1990) establece cuatro formas posibles de integración, ya sea física, funcional, social y comunitaria. Cada una de las formas de integración que se marcan, suponen entonces diferentes grados de aproximación entre el grupo de alumnos con N.E.E. y el grupo de alumnos sin ellas, observándose así, que la integración no es necesariamente una opción de todo o nada, sino que es un proceso con distintas formas organizativas y con diversas modalidades.

Por su parte, Bautista (1993) afirma que la integración es una y se da cuando el niño con necesidades educativas especiales participa de un modelo educativo único y general que contempla las diferencias y se adapta a las características de cada alumno, al margen de que comparta espacios comunes que es algo fundamental pero no suficiente. Este es un punto para destacar ya que algunos niños que se encuentran tomando clases de tiempo completo en una aula regular podrían estar totalmente desintegrados porque no se les presta atención en su proceso de aprendizaje, estarían marginados en la misma aula.

En este momento es importante mencionar que no son sólo las N.E.E. del alumno las que le sitúan como candidato a una forma específica de integración, es más bien el tipo de escuela, con su flexibilidad curricular lo que permitirá que el alumno con N.E.E. pueda integrarse de forma efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la inserción de estos niños en la escuela regular buscando una inclusión plena no es una solución mágica y requiere de muchos esfuerzos. García et al.(2000) explican que son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar en las escuelas y aulas regulares a los alumnos con necesidades educativas especiales. algunas serían: modificaciones legislativas, apoyo de autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados, transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación etc.

Las escuelas que tienen entre sus objetivos principales la atención a la diversidad de los alumnos y que se preocupan por adaptar su funcionamiento y sus enseñanzas para conseguir este objetivo, son de las escuelas que conseguirán en teoría una integración más completa que ofrecerá una serie de ventajas y beneficios para todos los miembros implicados, ya sea alumnos con y sin necesidades educativas especiales, profesores normalistas, profesores de educación especial, o padres de familia.

## **1.2.- Transición de trastorno a las necesidades educativas especiales**

Como se ha observado hasta el momento, la clasificación establecida a lo largo del tiempo en niños con discapacidad u algún tipo de trastorno y niños sin ellos ha demostrado ser poco útil e injusta. En consecuencia dicha categorización de alumnos no indicó durante muchos años posibilidades de aprendizaje en ellos, lo cual, dio paso al inicio de una ruta marcada por la discapacidad de donde se deduce que si el niño tiene una trayectoria escolar poco exitosa, sólo este era responsable y más que apoyos requeriría medidas disciplinarias y de control. Al respecto, García et al.(2000) argumentan que el etiquetado fundamentado en un modelo médico-clínico ha resultado poco apropiado para el ámbito educativo debido a que el niño con discapacidad ha sido considerado más un paciente que un alumno.

Afortunadamente la situación va cambiando y como tendremos oportunidad de observar, el lenguaje en términos de trastorno frecuentemente utilizado en las escuelas, da paso a una nueva concepción más útil en educación al hablar de niños con diversos tipos de necesidades educativas especiales, los cuales, tienen el derecho de recibir los apoyos requeridos para que su rendimiento sea óptimo en cualquier momento de su escolaridad.

### **1.2.1.- Hablando de trastorno**

Durante la primera mitad del siglo XX, el concepto de deficiencia o trastorno incluía las características del innatismo y de estabilidad a lo largo de los años. Los pioneros en el ámbito de la detección y tratamiento de diversos trastornos eran médicos quienes se enfocaban en diversas investigaciones a buscar las causas de las dificultades que presentan los alumnos dentro del propio individuo.

González (1999) refiere, que desde la perspectiva médica se defendía que el comportamiento adaptado era el resultado de la normalidad anatómica y fisiológica de los sistemas nerviosos que configuran al individuo y las alteraciones comportamentales eran señales-síntomas de una disfunción orgánica provocada por agentes patológicos introducidos en el medio interno del individuo, de una anomalía transmitida genéticamente o un traumatismo prenatal, perinatal o postnatal.

Esta concepción impulsó un gran número de trabajos que trataron de resumir en diversas categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse a lo largo de los años, las categorías fueron modificándose hablando en un inicio de alumno idiota, subnormal severo, subnormal educable, niños con trastornos de aprendizaje. Sin duda, en todas las clasificaciones de trastornos establecidas en un inicio los términos médicos tenían connotaciones de enfermedad, anormalidad y tendían a generar expectativas pesimista hacia los escolares. Dicha visión existente durante las primeras décadas del siglo trajo consigo consecuencias importantes entre ellas la necesidad de establecer un diagnóstico del trastorno, con miras a favorecer la intervención con un tratamiento de tipo bioquímico, centrado en el déficit y una atención educativa en centros de educación especial específicos.

Posteriormente, Marchesi et al.(1990) destacan que es en los años cuarenta y cincuenta cuando se inician cambios importantes ya que se empieza a cuestionar más ampliamente el origen constitucional y la incurabilidad del trastorno y se abren camino con más fuerza en el campo de la deficiencia, posiciones ambientalistas y conductistas.

Con respecto a las orientaciones ambientalistas, se inicia el estudio de ambientes institucionales en particular la escuela, como condicionantes del comportamiento humano, además se comienza a destacar la influencia de variables socioculturales más amplias. Por otra parte, en las orientaciones conductistas según Suárez (1995) las dificultades en el aprendizaje se comienzan a concebir fundamentalmente en términos del propio proceso de aprendizaje, no se echa la culpa de los mismos al individuo, ni a su organismo, ni a sus rasgos psicológicos, sino a una historia de estimulación inadecuada. Esta nueva orientación abarcaría tanto la instauración de conductas como su aumento, disminución o extinción.

Ciertamente, continúan teniendo total vigencia los datos cuantitativos proporcionados por las pruebas de inteligencia para determinar los niveles de retraso mental, pero se tienen ya en cuenta las influencias sociales y culturales que pueden determinar un funcionamiento intelectual más deficiente. Se abre paso la concepción de que la deficiencia puede estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos.

A pesar de los avances, las escuelas de educación especial continúan extendiéndose, buscando para los alumnos la posibilidad de una atención educativa más especializada. Nicasio (1998) señala que es a lo largo de esta etapa de fundación que abarcaría de 1800-1963 donde se desarrollan las ideas que enmarcaron las bases teóricas, los precedentes que posibilitaron la formación del campo de las dificultades de aprendizaje que concluiría con la constitución de la Association of Children and Adults with Learning Disabilities en 1963. En este periodo se conceptualizan y desarrollaron los tratamientos de las dificultades y trastornos como consecuencia de lesiones cerebrales. Es así, como todos estos elementos se integran en las conceptualizaciones de las dificultades de aprendizaje en los años sesenta constituyendo incluso actualmente el núcleo del campo.

### **1.2.2.- Dificultades de aprendizaje**

Tradicionalmente, los alumnos candidatos a recibir educación especial se han asociado a los que presentan alguna discapacidad, sin embargo, existe otro amplio y variado número de alumnos que por diversas circunstancias ninguna de ellas asociadas a condiciones personales de discapacidad presentan un bajo rendimiento en tareas específicas, algunas veces se les conoce como alumnos con dificultades de aprendizaje los cuales, presentan características diferentes tanto por el origen de sus problemas, como por sus manifestaciones y el tipo de respuesta que reclaman.

Fueron Kirk y Bateman (1962/63, citados por: Defior, 1996) los primeros autores en utilizar el término dificultades de aprendizaje, entendidas como: un retraso, desorden o un desarrollo retrazado 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 una posible disfunción cerebral y/o trastorno emocional o de conducta. No es el resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o institucionales.

Esta definición evidenció cierta imprecisión pero fue el punto de partida de diversas definiciones y clasificaciones que se produjeron posteriormente, las cuales demuestran la gran dificultad que ha existido a través del tiempo para llegar a una clara definición de este concepto con la que todo mundo esté de acuerdo. Esta problemática radica principalmente en los múltiples elementos que pueden incidir en las dificultades de aprendizaje desde los intrínsecos al individuo hasta los estrictamente ambientales.

Sin embargo, de las diferentes formulaciones del concepto de dificultades de aprendizaje se pueden extraer una serie de rasgos que subsisten en algunas de ellas, Defior (1996) afirma que analizadas en detalle se puede observar que en todas las definiciones sobre dificultades de aprendizaje aparecen una serie de criterios comunes que son las que van permaneciendo en las diferentes formulaciones (fracaso en las tareas, discrepancia rendimiento-capacidad, factores excluyentes, etiología, procesos psicológicos alterados etc.).

En un contexto tan dispar se debe adoptar una definición de las dificultades de aprendizaje que se ajuste más a una necesidad de explicarlas y afrontarlas en el marco escolar, no considerando estas dificultades como un síndrome único, sino como la expresión de una falta de habilidad para los aprendizajes de una o varias materias que puede tener diferentes explicaciones.

Desde esta perspectiva, es importante retomar el concepto de dificultades de aprendizaje entendidas por Puigdellívol (1998) como: aquellas dificultades que perturban el progreso escolar de los alumnos, manifestadas por medio de la falta de habilidad que demuestran determinados alumnos para el acceso a los aprendizajes escolares. A su vez como dificultades que no pueden explicarse directamente por la presencia de manifiestos déficits motoras, sensoriales, intelectuales ni por la existencia de graves perturbaciones emocionales.

Esta postura sobre el concepto de dificultades de aprendizaje, facilita una perspectiva de integración de servicios dentro de la propia escuela donde deben ser atendidas prioritariamente, esto implica una apertura de esta institución al estudio de sus múltiples implicaciones con los servicios de apoyo que sea necesario proporcione. En este contexto son los profesores los profesionales que en un primer momento deben afrontar dicha problemática y dada la variedad de tipologías de estas dificultades de aprendizaje, es necesario mencionar de qué formas se pueden clasificar.

Se conocen indistintamente como trastornos, problemas, dificultades de aprendizaje, enfatizando muchas de las veces aspectos generales y extremos del problema, más que la definición particular de la dificultad en cada alumno, sin embargo, no todos los niños que tienen dificultades en el ámbito escolar presentan cuadros de la misma índole, de ahí que hallan surgido modalidades de clasificación teniendo una variedad de objetivos, como los sistemas de clasificación etiológica, que clasifican las dificultades de aprendizaje basándose en la causa que las origina o por el contrario sistemas funcionales, que intentan realizar una clasificación teniendo en cuenta el actual funcionamiento en determinadas tareas intelectuales el cual puede medirse de muchas formas.

Dockrell y McShane (1992) plantean que en los sistemas de clasificación funcional se distinguen con frecuencia dos grupos de niños sobre las base de las medidas de inteligencia como niños con dificultades de aprendizaje generales y específicas.

El primer grupo estaría formado por aquellos niños cuyo nivel de desarrollo intelectual (valorado mediante un test de inteligencia) está significativamente por debajo de la media, lo cual, provocaría que el alumno tenga una actuación menos buena a diferencia de sus compañeros en una serie de tareas intelectuales, es muy común que esos niños se conozcan como aprendices lentos. El siguiente grupo estaría formado por aquellos niños cuyo nivel de desarrollo intelectual es normal, pero que tienen una dificultad específica en alguna de las habilidades instrumentales como la lectura, escritura o matemáticas.

Los mismos autores, Dockrell y McShane (1992) destacan que el informe Warnock sugiere que las dificultades de aprendizaje podrían ser descritas como leves, moderadas o graves y que los niños con problemas específicos, por ejemplo, una dificultad en lectura deberían ser descritos como niños que presentan una dificultad de aprendizaje específica.

Desde el punto de vista de los profesionales encargados de la intervención ya sea psicólogos, pedagogos, profesores, sería mejor poder clasificar las dificultades de aprendizaje en función de la actuación del niño, en tareas específicas, con el fin de obtener un perfil amplio de su nivel de competencia curricular, así, como de sus N.E.E. y poder relacionar esto con posibles estrategias de intervención, alejándonos así, de las etiquetas que estigmatizan a los niños y a las escuelas provocando grandes confusiones.

### **1.2.3.- Necesidades educativas especiales**

Este concepto ha ampliado la perspectiva del campo de la educación especial extendiendo sus límites incorporándola al sistema de educación regular, además, ha subrayado la vinculación entre necesidades educativas y provisión de recursos educativos, por lo que ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos exigiendo un replanteamiento en su práctica educativa.

El informe Warnock (1978, citado por: González, Ripalda y Asegurado, 1995) indica que una N.E.E. puede tomar diversas formas:

#### 1.- Necesidades especiales de adecuación curricular

##### - NEE de adaptación de objetivos:

Priorización de objetivos, objetivos complementarios, introducción de objetivos alternativos, eliminación de objetivos.

##### - NEE de adaptación de contenidos

Priorización de contenidos, contenidos complementarios, introducción de contenidos alternativos, eliminación de contenidos, secuencia específica de contenidos, organización de contenidos.

- NEE de adaptación metodológica

Utilización de métodos y procedimientos, selección de actividades alternativas, selección de actividades complementarias, utilización de materiales didácticos.

- NEE de adaptación de la evaluación

Criterios específicos de evaluación, selección de criterios específicos de promoción, modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

- NEE de adaptación de la temporalización

Modificación de la temporalización prevista para un ciclo y etapa o para unos objetivos y contenidos.

## 2.- Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al currículo

- NEE de provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)

- NEE de provisión de recursos personales

Servicios de evaluación multidimensional, servicios de refuerzo pedagógico, tratamientos rehabilitadores personalizados.

- NEE de provisión de materiales específicos

Facilitadores del desplazamiento, facilitadores de comunicación.

- NEE de medios de acceso físico a la escuela y sus dependencias

En lo absoluto, el concepto y clasificación de necesidades educativas especiales, opta por un modelo curricular más abierto y flexible que será el referente básico para la identificación y valoración de las N.E.E., así, como para la determinación de los servicios específicos u apoyos que el alumno requiera en un momento determinado a lo largo de la escolaridad. Al respecto, González et al. (1995) planean que los alumnos comparten entre sí, un cierto número de necesidades educativas, pero difieren también en otras de modo que ante estas necesidades educativas específicas (especiales) no cabe sino admitir la necesidad de modificar un currículo que ya no se presenta como algo dado sino como un instrumento, una herramienta para la promoción del desarrollo educativo.

Como puede observarse, tal cantidad de transformaciones en el modo de concebir la educación especial, el currículo, no puede evitarse un cambio, en el modo de organizar la respuesta frente a las N.E.E. siendo este el concepto en que aparecen las adecuaciones curriculares analizadas en otro apartado.

### **1.3.- De la evaluación diagnóstica tradicional a la evaluación psicopedagógica**

A lo largo de este capítulo hemos observado, cómo el objetivo de la atención educativa especial sería proporcionar a los alumnos que lo necesiten una educación integral que les facilite una mejor calidad de vida, en todos los ámbitos, sin embargo, las preguntas ha desarrollar a continuación serían ¿Quiénes son los alumnos que necesitarían estas atenciones educativas?,¿Qué alumnos son normales?,¿Cuáles son diferentes?. Muchos autores consideran que no hay una barrera que separe lo normal de lo diferente o inadaptado pues ambos conceptos se entremezclan muchas veces. González (1999) plantea que vistas las dificultades que surgen al intentar determinar lo que se deben entender por conducta normal y diferente, una persona sana o normal es aquella que es capaz de vivir satisfactoriamente en un medio social dado, realizarse en un medio y conseguir su felicidad a la vez que intenta ser útil a la sociedad. La persona deficiente es la que carece de los repertorios sociales adecuados para realizarse en su medio social, ambiental y escolar.

Por tanto, en ausencia de criterios claros que ayuden a discriminar con objetividad lo que se debe entender por conducta normal y por conducta diferente, a lo largo de los años se han utilizado una serie de procesos e instrumentos más o menos objetivos para intentar determinar qué alumnos son candidatos a una educación normalizada y qué alumnos precisan algún tipo de atención educativa especial, dichos procesos han evolucionado y se describen a continuación.

#### **1.3.1.- Evaluación diagnóstica**

De acuerdo con este modelo, la evaluación tradicional se orientaba a la descripción y explicación de los trastornos entendidos como estados del individuo en cuestión, se trataba pues de proporcionar información del sujeto para asignarle un tratamiento adecuado, este tipo de evaluación se apoya en el modelo psicométrico en estrecha relación con el modelo médico.

Suárez (1995) indica que en el modelo psicométrico se concibe a las personas como poseedoras de un cierto número de rasgos/atributos estables (intelectuales, aptitudinales) que se constituyen en predictores de su comportamiento, la dotación del individuo en cada uno de estos rasgos se infiere a partir de datos observables obtenidos en test o inventarios. Este modelo centrado en el individuo ha entrañado consecuencias desfavorables y serias, críticas, cuestionamientos e iniciativas de cambio en la actualidad, debido a que el diagnóstico se fundamenta en los test psicológicos, buscando etiquetar al individuo y en consecuencia condicionar su rendimiento escolar. Además, su valor de contenido ha demostrado que poco aporta acerca de las interacciones reales del sujeto en su medio que facilitan su aprendizaje.

Al respecto, Jiménez y Vila (1999) sostienen que el modelo psicométrico de evaluación aporta un conocimiento externo, indirecto, estático y puntual sobre el alumno que poco contribuye al cuidado de la realidad educativa y a sus intenciones de optimizar los procesos de enseñanza, al sobre valorar el conocimiento obtenido desde fuera a través de test de inteligencia pierde valor el conocimiento que el profesor puede obtener de forma directa. Ciertamente, no puede ignorarse que en la práctica buena parte de los profesionales han ido sustituyendo y ampliando las fuentes de información relativizando el uso de los test o dando una ajustada interpretación a los datos obtenidos a través de ellos.

La situación actual de la evaluación psicopedagógica, como observaremos posteriormente, viene marcada por la coexistencia de elementos de naturaleza distinta que condicionan la actuación de los profesionales en este campo. González (1999) señala que actualmente los criterios para determinar si se trata de un sujeto que precisa de atenciones educativas especiales, básicamente son de naturaleza sociocultural y no de forma exclusiva como ha ocurrido en el pasado, médico-clínicos tanto si se trata de deficiencias pasajeras como permanentes, manifiestas o encubiertas.

En general el sujeto que necesita atenciones educativas especiales no es un enfermo mental, como han afirmado e incluso siguen haciéndolo los modelos derivados de la medicina psiquiátrica y la psicología clínica, hay que atender a los factores socioculturales y

ambientales además de los internos del sujeto, para establecer con seguridad y objetividad las diferencias entre los niños y adolescentes que necesitan apoyos educativos de los no precisan de tales ayudas educativas.

### **1.3.2.- Evaluación psicopedagógica**

La solicitud de evaluación de las posibles necesidades educativas especiales actualmente surge en ocasiones a petición de los padres de familia quienes observan dificultades en el niño al realizar sus tareas en casa, para apropiarse de los contenidos escolares, en otras ocasiones el personal de educación especial que trabaja en las escuelas de educación regular visita los salones de clases para detectar qué alumnos requieren evaluación, pero lo más frecuente es que los profesores soliciten el servicio. Probablemente el contexto educativo es el lugar donde con más frecuencia se observan alumnos con necesidades educativas especiales no identificadas, por ello, García et al. (2000) indican que el proceso de detección de niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste básicamente en tres etapas: la primera sería la realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo por parte del profesor al inicio del curso, la segunda sería una evaluación más profunda de algunos niños a lo largo de todo el curso y finalmente la tercera etapa sería la solicitud de evaluación psicopedagógica.

Cabe resaltar, que la solicitud de evaluación psicopedagógica se realiza una vez que el profesor ha hecho lo que estaba a su alcance para apoyar a los alumnos con dificultades a lo largo del curso, sin deslindarse de responsabilidades al solicitar el apoyo de otros especialistas como el equipo de educación especial, por tanto, durante la detección de las necesidades educativas especiales y en la delimitación de los apoyos pertinentes la responsabilidad será compartida. Giné (1990) manifiesta al respecto, que la evaluación psicopedagógica no es una tarea que un profesional (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo) pueda asumir de forma exclusiva antes al contrario se hace imprescindible la colaboración de dichos profesionales con los otros mediadores presentes en los diferentes contextos de desarrollo del niño: padres y profesores.

En consecuencia, el proceso de evaluación psicopedagógica debe ser coherente en todo momento desde un punto de vista conceptual como metodológico con el origen social del aprendizaje y con una clara visión de la atención a la diversidad. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 1996) afirma que las posibilidades o dificultades de aprendizaje de un alumno tienen un carácter interactivo y dependen no sólo de sus condiciones personales (balance entre sus capacidades y dificultades), sino también de las condiciones y características del contexto y la respuesta educativa que se le ofrece (balance entre aspectos que dificultan y favorecen).

Sin lugar a dudas, esta concepción deja de la lado la evaluación diagnóstica tradicional cuyo objetivo es la clasificación del sujeto según sus atributos apoyándose de pruebas descontextualizadas centradas en el individuo, ignorando la importancia del contexto ampliando así, la dimensión real de las dificultades o posibilidades de aprendizaje de un alumno y en consecuencia la decisión sobre los apoyos concretos que necesita, tanto para compensar sus dificultades como para potenciar sus habilidades y conocimientos. La identificación de las necesidades educativas especiales mediante la evaluación psicopedagógica proporcionará entonces información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos.

El mismo MEC plantea que la evaluación psicopedagógica debe entenderse como el proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos, que presentan dificultades en el desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diversas causas y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

En este momento conviene recordar, que identificar a un niño con problemas representa sólo una parte de la situación ya que una evaluación centrada en el análisis descontextualizado de las capacidades del alumno y concebida como una tarea exclusiva del especialista se percibe como insuficiente, por tanto, es importante resaltar la

importancia del trabajo multidisciplinario, esencial en la medida en que los agentes que intervienen en los distintos contextos en que se desarrolla el niño son diferentes y pueden proporcionar información importante de cara a la definición del cuándo, con quién y cómo apoyarlo.

### **1.3.3.- Identificación de las necesidades educativas especiales**

El proceso de identificación de las necesidades educativas especiales ha de contemplar tanto al propio individuo con su equipo biológico de base y toda su historia personal de interacción con el medio, en los diversos contextos de desarrollo del alumno. Giné (1990) señala que tanto el individuo como la familia y la escuela se convierten en los ámbitos propios de evaluación: interesan conocer las condiciones personales del alumno y la naturaleza de las experiencias que se le brindan en casa y en la escuela, a partir de la interacción con los adultos y compañeros en estos contextos y con los elementos materiales presentes.

La información que se recabará proviene de: 1.-La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, donde se revisarán aspectos relacionados con la presentación de contenidos, así, como las condiciones personales del alumno ya sea (capacidades, estilo de aprendizaje, actitud, nivel de competencia curricular).

2.-La interacción del profesor y los contenidos de aprendizaje, donde se analizarán las prácticas educativas en el aula, es decir, las programaciones del aula, secuenciación, metodología y los criterios de evaluación utilizados en clase.

3.-La interacción del alumno con el profesor y los compañeros, interacción que supone valorar las ayudas que presenta el profesor al alumno, así, como la relación personal / afectiva que se establece entre el maestro y sus alumnos.

4.-Por último, se analizarán los contextos de desarrollo, entre ellos la familia y sus características que en un determinado momento favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.

Toda la información recabada permitirá dar respuesta a cuestiones esenciales fieles a los principios de la evaluación como son:

- a) ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de los alumnos en términos de competencias en relación a los aprendizajes expresados en el currículo escolar? y ¿qué condiciones del propio alumno pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza – aprendizaje?
- b) ¿Qué tipo de actuaciones educativas hay que poner en marcha para responder de forma efectiva a sus necesidades?

Es así, como la evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente aceptado y utilizado para profundizar de manera sistemática en los conocimientos de los alumnos en el salón de clases, habitualmente la realiza uno o varios especialistas quienes deberán considerar según afirman, García et al. (2000) orientar la evaluación con una perspectiva más pedagógica y no exclusivamente clínica, enfatizar el carácter educativo del proceso de evaluación, así, como tener en cuenta la necesidad de cuidar no sólo el tipo de información que se va a comunicar en el reporte de los resultados de la evaluación, sino también la manera en que lo hace procurando que el lenguaje sea claro y preciso para los diferentes lectores.

La finalidad última que es como ya se mencionó, la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos, podrá concretarse de manera distinta en cada caso, incluso algunas veces será suficiente con tomar algunas decisiones organizativas y metodológicas en relación con alguna área curricular, en otro caso será necesaria la participación de otros profesores o especialistas en espacios y tiempos distintos, sin embargo, todas las medidas de apoyo que se presentarán al alumno vendrán postuladas por el ajuste de la oferta educativa concretada a través del currículo escolar.

#### **1.4.- Adaptaciones curriculares**

Actualmente se opta por un diseño curricular más flexible, esencial para adaptarse a las diferentes necesidades educativas especiales de los alumnos, donde lo esencial no es elaborar programas alternativos al general, inaccesibles al alumno deficiente, sino introducir medidas capaces de flexibilizar el currículo ordinario en el proyecto educativo de centro o más específico en la programación del aula, aquí surgen las adecuaciones curriculares como instrumentos encaminados a posibilitar la individualización didáctica.

González et al. (1995) definen la adaptación curricular como una secuencia de acciones sobre el currículo escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar) cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial.

Las adaptaciones curriculares representan una estrategia que opera en todo momento desde el criterio de normalización, lo que implica un proceso gradual y progresivo efectuando en cada momento las modificaciones necesarias para atender a la diversidad, considerando una serie de criterios funcionales que permitirán determinar el tipo de adaptación más pertinente, como las características y necesidades de los alumnos, el tipo de materias y actividades de aprendizaje entre otras. Estas adaptaciones curriculares suelen clasificarse como significativas y no significativas.

El MEC (1992, citado por: González, et al., 1995) plantea que las adaptaciones curriculares no significativas constituyen el tipo de adaptación menos específica, en la medida en que no suponen sino una leve alteración de la planificación ordinaria, aquellas acciones esperables de todo el profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora.

Las adaptaciones curriculares no significativas son:

- Adaptaciones que afecten a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Son el primer elemento a modificar en la adecuación a la respuesta educativa, pueden afectar tanto a la selección de actividades previstas, como a su diseño y a los materiales que se utilizan.

- Adaptaciones que afectan a la metodología y la didáctica.

Es una adaptación leve del currículo, sin embargo, es una de los elementos más difíciles de modificar en la práctica cotidiana. Se da, cuando determinados alumnos siguen un proceso distinto al general en el aprendizaje inicial.

- Adaptaciones que afecten a los procedimientos de evaluación.

Tiene como finalidad adecuar los modos de evaluación a las peculiaridades de determinados alumnos con N.E.E.

- Adaptaciones que afectan a la prioridad de objetivos y contenidos.

Hace referencia a que en determinados casos es necesaria la adquisición de determinadas competencias por encima de otras, dependiendo de las características de los alumnos se priorizan contenidos.

- Adaptaciones en la temporalización.

Consiste en la prolongación del tiempo de permanencia del alumno en un ciclo escolar determinado.

El mismo MEC, destaca que las adecuaciones curriculares significativas suponen una modificación bastante mayor del diseño curricular efectuado para la población de referencia del alumno, ya que pueden llegar a consistir en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/o objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.

Las adecuaciones curriculares significativas son :

- Introducción y eliminación de contenidos

La cual puede ser una consecuencia de la integración o eliminación de nuevos objetivos ligados a las N.E.E.

- Introducción y eliminación de objetivos.

Constituye la modificación más significativa posible, su grado de significatividad varía en función del tipo de objetivos a eliminar o introducir ya sea por área , etapa o ciclo.

Existen otras medidas de respuesta a las N.E.E. conocidos como medios facilitadores del acceso al currículo general como son los medios personales, materiales y ambientales. Bautista (1993) afirma que la provisión de medios y recursos extraordinarios ni supone ni implica la existencia de una adaptación curricular por más que en buen número de casos la elaboración de una adaptación curricular sí implique esas dotaciones específicas, en efecto adaptaciones curriculares y provisión de recursos específicos responden a dos tipos de necesidades educativas especiales diferentes.

Es así, como el currículo se convierte en el referente base de la educación especial integrada al sistema educativo regular al servicio de todos los alumnos, con el fin de potenciar su máximo desarrollo integral.

## **CAPÍTULO II.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LECTURA**

Dado que el tipo de investigación a desarrollar implicó una intervención psicopedagógica en lectura con dos alumnos que presentan dificultades en el reconocimiento de palabras y comprensión lectora, fue importante hacer una descripción de estos procesos y subprocesos que intervienen en la adquisición de la lectura, los cuales permiten pasar de la representación visual de la palabra por medio de símbolos graficados a su fonología o representación directa y posteriormente a su significado. Son sin lugar a dudas procesos muy específicos que se describen por separado, teniendo en cuenta que se desarrollan mutuamente e intervienen de forma simultánea durante una lectura eficaz.

### **2.1.- ¿Qué es leer?**

De manera general, la lectura desde un enfoque cognitivo se ha considerado como un proceso interactivo de construcción de conocimientos que se da entre la información que proporciona el autor del texto, que en una primera etapa del proceso es de tipo visual y posteriormente una serie de sucesos que lleva a cabo el lector para descifrar el mensaje escrito.

En la lectura hábil de fluidez adecuada y adquisición inmediata del significado se realizan sin esfuerzo actividades altamente automatizadas, en donde la naturaleza de la ejecución como del proceso de adquisición de esta habilidad puede calificarse básicamente mediante cuatro rasgos que la determinan; así, se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Defior, 1996). Desde esta perspectiva de concebir la lectura, no es suficiente aprender un mero sistema de análisis de las letras para diferenciar unas de otras, formar palabras, frases y leerlas con una pronunciación correcta sino que también implica, una interpretación y reconstrucción del texto en su totalidad resaltándose así, una implicación activa del sujeto que aprende en la tarea.

Por lo tanto, cuanto más el alumno trabaje, elabore, cuestione y transforme la información presente en el texto con la ayuda de adultos más expertos, quienes contribuyan a formar alumnos estratégicos tanto en entornos y situaciones de aprendizaje formales e informales, mayor y más profunda será su comprensión, siendo más competente en el dominio de este tipo de habilidades.

De acuerdo con este enfoque, Dockrell y McShane (1992) destacan que además de los procesos cognitivos que son centrales para llevar a cabo determinado tipo de tareas, existe una variedad de procesos mentales que afectan a la actuación infantil, entre ellos los procesos ejecutivos y motivacionales que pueden ser vistos como mecanismos de control. Los niños con dificultades para aprender, cuentan con frecuencia con estrategias de ejecución pobres y con una reducida motivación hacia la tarea provocada por unos antecedentes de fracaso, por ello, en la adquisición y desarrollo de esta habilidad básica, el deseo de leer, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender van a influir altamente en los logros del alumno. Estos factores resaltan el importante papel que juega el entorno en que se desarrolla el niño, que en un determinado momento puede facilitar la adquisición de la habilidad de la que el niño carece.

La lectura se considera entonces como una actividad muy compleja, que requiere de un esfuerzo combinado de diversos subcomponentes y de un conjunto de conocimientos que actúan de manera simultánea, se ha comprobado a su vez, que se puede estudiar analizando las subhabilidades que se llevan a cabo cuando se lee un texto, de ahí que una manera de acercarse a la naturaleza de las subhabilidades que los alumnos ponen en juego cuando leen es determinar una definición de ¿Qué es la lectura?

Cabrera et al. (1994) señalan que las definiciones sobre lectura que se han propuesto pueden clasificarse, según la visión que ofrecen del proceso lector en: a) presentar la lectura como un proceso eminentemente perceptivo, b) presentarla como un proceso de comprensión o c) colocar el énfasis en la actividad creativa que supone el proceso lector.

La lectura concebida como un proceso perceptivo, se centraría en la decodificación de letras y palabras donde el lector sólo traduce signos gráficos a sus respectivos sonidos acústicos. La lectura como proceso comprensivo, adoptaría un enfoque mucho más amplio donde la comprensión del texto que adquiere el lector constituye la tarea por excelencia, es decir, que además de reconocer las grafías, palabras y frases que conforman el texto, debe relacionarlas para obtener el significado en conjunto de las ideas expresadas por el autor. Por otro lado, la lectura como proceso creativo, enfatiza el papel del lector como un sujeto activo y creativo que transforma la información que encuentra plasmada en el texto y no sólo como el receptor de ideas expresadas por el autor.

Cabe mencionar que las mismas autoras citadas anteriormente, afirman que las tres categorías en que se han clasificado las definiciones no deben considerarse como representativas de posiciones opuestas o encontradas entre los autores que las defienden; más bien son el resultado del énfasis o importancia que le dan a uno u otro componente del proceso lector.

Ya que en la lectura intervienen una serie de procesos tanto perceptivos, comprensivos como creativos, esenciales los tres y en estrecha interdependencia, es importante concebirla según autores como Dockrell y McShane (1992) para quienes la lectura es una habilidad compleja dentro de la cual se incluye el reconocer palabras impresas, determinar el significado de las palabras y de los sintagmas y coordinar este significado con el tema general del texto.

En la adquisición y desarrollo de la lectura, se requerirá habilitar al alumno en los diferentes niveles de procesamiento esenciales para trabajar con letras, palabras y unidades más amplias presentes en el texto, los cuales se describen a continuación.

## 2.2.- Niveles de procesamiento en lectura

Desde una perspectiva cognitiva se señala que en el desarrollo de la lectura como habilidad instrumental o básica esencial para futuros aprendizajes, intervienen diferentes procesos compuestos a su vez de otros. Defior (1996) manifiesta que un proceso puede definirse como automático, cuando se ejecuta sin afectar a otra actividad cognitiva que el sujeto esté realizando en paralelo, así, se considera que existen unos procesos de bajo nivel o automáticos y procesos superiores o controlados. Por tanto, se podría decir que cuando una subhabilidad, está automatizada producto de la práctica constante, no se necesita acceder a la conciencia para llevarla a cabo y aplicarla de forma efectiva.

Es así, como en cada proceso tanto perceptivo, comprensivo y creativo, el centro de atención e interés se desplaza de unos aspectos a otros a través del desarrollo de la madurez lectora. De ahí que la decodificación de las letras o palabras deban estar automatizadas en los alumnos que presentan o no dificultades específicas de aprendizaje en lectura para que puedan dedicar así, todos sus recursos cognitivos a la comprensión lectora, cuya meta es apropiarse del significado del texto. Al respecto, Cabrera et al. (1994) señalan que el proceso perceptivo en los primeros años de adquisición de la lectura, el centro de gravedad está en la correspondencia visual-fónica de los signos escritos (letras y palabras), pero una vez automatizado este proceso, el interés perceptivo en los años posteriores se centra en desarrollar la eficiencia de los movimientos de los ojos durante la lectura para conseguir la llamada flexibilidad lectora, adecuar la velocidad al propósito.

Tanto el **proceso perceptivo** que interviene en los **procesos de reconocimiento de palabras**, esencial para acceder al significado, como el **proceso comprensivo**, son igualmente importantes para lograr el dominio de esta habilidad académica básica, pero se debe recordar que no son simétricos, ya que si el niño en sus primeros años de escuela no logra decodificar las letras y formar palabras con ellas, difícilmente podrá llevar a cabo los procesos de comprensión, así que mientras que los procesos de decodificación pueden darse sin la necesidad de los de comprensión, la situación contraria difícilmente podría producirse (Defior, 1996).

Como ya se mencionó, cada uno de estos procesos implican a otros subprocesos que intervienen en diferentes momentos durante la lectura, así, cuando se realiza el reconocimiento visual de los símbolos gráficos, esta cadena de símbolos debe identificarse como palabras, a su vez, estas palabras deben combinarse, ordenarse e integrarse con otras para adquirir el significado del texto en su totalidad y no quedarse con significados de palabras u oraciones aisladas. Estos subprocesos o niveles de procesamiento comunes en lectura y escritura se pueden agrupar en tres grandes categorías: nivel léxico, sintáctico y semántico (Cuetos, 1990, citado en: Defior, 1996).

El **proceso léxico** hace referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el alumno sobre las palabras, unidades básicas del lenguaje que estarían almacenadas en un léxico interno o diccionario interno.

Por su parte, el **procesamiento sintáctico** es un aspecto crítico para la lectura eficiente y fluida ya que permite hacer predicciones sobre la información que sigue a las palabras que se van leyendo. Defior (1996) manifiesta que el proceso sintáctico se refiere a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. La sintaxis rige entonces aspectos como el orden de las palabras en una oración, el papel de las palabras funcionales como los artículos y preposiciones, así como el modo en que se flexionan las palabras de contenido (aspectos morfológicos). La principal tarea de los niños que adquieren la gramática será aprender a tratar las palabras como miembros de una categoría gramatical, aprendiendo las formas legítimas de combinar las categorías gramaticales.

El **proceso semántico** según la misma autora, tiene como meta la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto en general, además estos procesos también se encargarían de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores.

Un último subproceso y no por eso el menos importante es el **fonológico**, de hecho está estrechamente relacionado con un adecuado y eficaz reconocimiento de palabras. Al respecto, Dockrell y McShane (1992) sostienen que el procesamiento fonológico se refiere al uso de información acerca de la estructura sonora del lenguaje en el procesamiento del input escrito. Ya que las letras llevan información sobre los sonidos del lenguaje los niños deben en algún momento de su escolaridad adquirir las habilidades para hacer corresponder la forma escrita de una palabra con su estructura sonora de cara a un adecuado reconocimiento de palabras, generalmente se asume que eso se hace en el nivel de las correspondencias particulares letra-sonido.

Dado que los niños conocen muchas palabras antes de empezar a leer, podría parecer que cuanto mejor fuese su conocimiento sobre la estructura sonora de las palabras específicamente a nivel fonémico, más fácil le sería aprender las correspondencias grafema-fonema propios de nuestro sistema de lengua escrita (Español), de ahí la importancia de hacer una breve revisión de los aspectos más importantes de nuestro sistema alfabético.

Los seres humanos a lo largo de su evolución han adoptado diferentes sistemas para representar de forma escrita su lenguaje hablado, es por eso que han creado diferentes sistemas de representación en función de determinadas unidades, ya sean sistemas pictográficos, logográficos, silábicos y alfabéticos. Los sistemas alfabéticos tienen la ventaja, por encima de otros sistemas, de representar un número infinito de mensajes con un número pequeño de símbolos, este sistema no representa los sonidos que emitimos realmente al hablar, sino los fonemas los cuales son una abstracción de esos sonidos.

Por tanto, para que los niños puedan aprender a leer con este sistema deben adquirir lo que se denomina principio alfabético. Rueda (1995) manifiesta que la adquisición del principio alfabético implica el acceso a dos tipos de conocimiento, por un lado un conocimiento fonológico fundamentalmente fonémico y por otro lado un conocimiento de la relación que existe entre los fonemas y las letras que los representan.

Este principio puede ser inducido o instruido directamente pero lo más lógico es que el niño lo descubra cuando comienza a leer, de hecho el alumno debe descubrirlo obligatoriamente para una mejor adquisición de la lectura, de igual forma, lleva al establecimiento de unas reglas de correspondencia entre los fonemas y los grafemas (RCGF) que en lectura funcionarían en el sentido grafema-fonema (GF) y en sentido inverso en la escritura (FG).

Desde el punto de vista del grado de predictibilidad en las reglas de correspondencia, Defior y Ortúzar (1993) indican que el español es una lengua casi transparente y en el caso de la lectura lo es totalmente pues a cada grafema corresponde un solo fonema con la salvedad de que se deben conocer las reglas dependientes del contexto. Estas reglas dependientes del contexto establecen que si el grafema *c* va acompañado de *e* / *i* se lee como / *s* / y si está junto a *a*, *o*, *u* se lee como / *k* /, reglas similares se aplican a los grafemas *g*, *r*.

Conociendo bien las reglas de correspondencia se podrán leer todo tipo de palabras ya sea con sílabas directas, indirectas, complejas, grupos consonánticos o pseudopalabras que se presenten en los textos.

Por otro lado, es posible que algunos niños tengan problemas para realizar la representación ortográfica o el acceso a una representación ortográfica almacenada. Existirían por lo tanto, niños que a pesar de realizar bien tareas de segmentación presenten pobres realizaciones en lectura de palabras (Rueda, 1995). Por lo antes mencionado, el procesamiento ortográfico sería en definitiva otro componente importante para la pronunciación correcta en la lectura de palabras y el acceso al significado, ya que su adquisición está muy relacionada con un adecuado procesamiento fonológico.

Finalmente, es importante resaltar que el principio alfabético por si solo como el procesamiento ortográfico no garantizan en lo absoluto el aprendizaje de la lectura, son condiciones muy necesarias para el reconocimiento de palabras pero no suficientes para la comprensión de un texto ya que como tendremos oportunidad de observar en apartados posteriores, esta depende de muchos otros factores.

### **2.2.1.- Reconocimiento de palabras**

Como ya se ha mencionado, en una primera época la lectura se consideraba una conducta eminentemente perceptiva, donde las habilidades de decodificación permitían al lector establecer la correspondencia grafema-fonema para que finalmente el proceso de lectura terminara con la sonorización de las palabras, sin embargo, con el paso del tiempo y gracias a la realización de diversos estudios, el proceso perceptivo que se da en la lectura se preocupa cada vez más por las habilidades que permiten establecer la correspondencia entre la forma impresa de las palabras, su correcta pronunciación y sobre todo su acceso al significado.

Por tanto, el proceso perceptivo de la lectura puede a su vez subdividirse en a) un componente óptico (movimiento de los ojos) y b) un proceso de carácter cognitivo por el cual los estímulos gráficos percibidos visualmente dejan de ser neutros para el sujeto constituyéndose en unidades significativas (Cabrera et al., 1994).

Las primeras investigaciones sobre el componente óptico de la lectura se situaron en la última mitad del siglo XIX, en diversas investigaciones de naturaleza más psicofisiológica que pedagógica y fue Javal (1879, citado por: Cabrera, et al., 1994) el primero en afirmar que los movimientos de los ojos durante la lectura no se realizaban de forma lineal y continua, al contrario se trata de movimientos discontinuos saccádicos con saltos y pausas procediendo de izquierda a derecha e incluso con regresiones. Otras de las aportaciones de este mismo autor, es que durante la lectura no se lee letra por letra ni palabra por palabra sino que el lector focaliza un campo visual de por lo menos 2 o 3 palabras, además durante el movimiento de los ojos no se efectúa lectura alguna sino un rápido percibir de los signos ópticos, sólo en las pausas se percibe lo que se lee.

Los hallazgos encontrados por éste y otros autores fueron posteriormente recogidos por docentes y psicólogos interesados en su aplicación a la enseñanza de la lectura, de hecho se podría decir que a partir de esos resultados se desarrolló el interés por la lectura cuyo fin sería la comprensión de lo leído.

Considerando lo antes mencionado y su relevancia en la obtención del significado de las palabras, Cabrera et al. (1994) manifiestan que la percepción de palabras se identifica con el proceso por el cual el lector identifica, reconoce, otorga significado a la forma impresa de la palabra de aquí que se prefiera hablar de las habilidades de reconocimiento de palabras. En esta misma línea, Tinker (1966, citado por: Cabrera et al., 1994) describe la percepción de palabras como el resultado de la confluencia de tres elementos un elemento de identificación (discriminación de formas y sonidos), un elemento de reconocimiento (relacionar con la forma oral )y un elemento semántico (dar significado).

Entendiendo en profundidad cada uno de estos elementos que intervienen en el reconocimiento de palabras, se explicaría una proporción importante de las diferencias en competencia lectora tanto en lectores con dificultades y sin ellas, de ahí la importancia de analizar los elementos responsables de un adecuado reconocimiento.

#### **2.2.1.1.- Procedimientos de lectura de palabras**

El punto de partida al iniciar una lectura son los estímulos visuales que representa un patrón de letras, pero el proceso que hace que las letras se conviertan en una palabra con significado, actualmente es objeto de diferentes explicaciones teóricas. Uno de los modelos teóricos que explican el reconocimiento de palabras proponiendo dos vías de acceso al léxico es el conocido como modelo de doble ruta o proceso dual.

Al respecto, Rueda (1995) explica que el proceso de reconocimiento de una palabra planteado desde el modelo dual se desarrolla del siguiente modo: en primer lugar y después de la percepción visual se realiza la codificación visual, una vez codificada la palabra, si es conocida para el lector, se accede directamente al lexicón activándose el logogen correspondiente y obteniéndose el significado y pronunciación. Si por el contrario la palabra no es conocida por el lector, se accede a la pronunciación y significado gracias a la aplicación previa de un conjunto de reglas de conversión.

Debido a que el lector no sabe que camino debe seguir en el reconocimiento de palabras, se activan dos mecanismos de acceso léxico, el visual y el fonológico, esperando que la respuesta y acceso al significado de la palabra la produzca el sistema que antes encuentre la fonología de los símbolos escritos.

Defior y Ortúzar (1993) plantean que la ruta léxica es también llamada visual o directa e implica la lectura de las palabras de un modo global. Bastaría un análisis visual para reconocerlas y llegar de un modo inmediato al sistema semántico donde se captaría su significado. Esta vía como ya se mencionó sólo puede funcionar en el caso de que se trate de lectura de palabras que formen parte del léxico visual, por tanto, no es posible su uso en lectura de palabras que se encuentran por primera vez o en la lectura de falsas palabras.

Por otra parte ¿Cómo es posible que el alumno reconozca una palabra sin poseer un registro léxico de dicha palabra? En este caso el lector debe obtener una representación fonológica de las palabras que son desconocidas para él en el texto, esta representación fonológica sería el único medio para acceder al léxico mental. Rueda (1995) destaca que existen diversos métodos por medio de los cuales el lector puede obtener una representación fonológica de la palabra escrita, en primer lugar puede lograrse a través de un proceso de correspondencia letra-sonido, en segundo lugar es posible que el análisis de la palabra no se realice en el nivel de fonemas sino de sílabas y por lo tanto, se asigne a cada grupo silábico su correspondiente sonido.

El proceso de correspondencia grafema-fonema presenta dos fases, en la primera se realiza un análisis gráfico y en la segunda se lleva a cabo la asignación de fonemas, aunque se debe recordar que no siempre se pueden aplicar estas reglas de conversión grafema-fonema, por lo tanto, es preciso plantear un funcionamiento selectivo de las reglas de conversión en función del tipo de palabras ya sean regulares o irregulares. Por ello, adquiere plena importancia la ruta no léxica, fonológica o indirecta como también se le conoce en la lectura de palabras familiares como no familiares.

Antes de finalizar este apartado sería importante destacar la relevancia de dejar atrás cierta polémica en relación con la prioridad que tiene tal o cual ruta, ya sea léxica o no léxica al iniciar el aprendizaje de la lectura. La misma autora citada anteriormente, afirma que esta polémica ha dado lugar a dos hipótesis alternativas, en la primera, en el comienzo del aprendizaje de la lectura el acceso al significado de la palabra se realiza de una forma indirecta y una vez que se ha adquirido un dominio gradual se reemplaza progresivamente por la lectura en una vía directa, la segunda hipótesis plantea un proceso inverso, el acceso al significado de la palabra se realiza en una primera instancia de forma directa.

Sin embargo, dejando atrás esta polémica se debe tener presente que un lector considerado experto debe utilizar indistintamente las dos rutas de acceso léxico independientemente del método de enseñanza con el que se le instruya al leer, ya que las dos vías son dos partes esenciales del mismo proceso.

#### **2.2.1.2.- Elementos que intervienen en el reconocimiento de palabras**

Como tuvimos oportunidad de observar en el apartado destinado al reconocimiento de palabras, la lectura iniciaría con un input visual que implicaría un proceso perceptivo, el cual permitiría identificar las semejanzas y diferencias entre las letras. Si bien estos aspectos perceptivos ya no se consideran actualmente determinantes en las dificultades lectoras es importante aceptar su insustituible contribución en la adquisición de esta habilidad.

Cabrera et al. (1994) refieren que las habilidades discriminativas permiten al lector distinguir si dos estímulos son iguales o diferentes, en el caso de la lectura las habilidades discriminativas se refieren a dos campos de discriminación: la discriminación visual y la discriminación auditiva.

Muchas investigaciones preocupadas por establecer el valor predictivo de la discriminación visual en el éxito del rendimiento lector, la han considerado habilidad básica en la lectura. Al respecto, Silva (1998) señala que la percepción visual, destreza fundamental para el

aprendizaje de los conceptos del mundo de las personas, posee diversas áreas que se relacionan con el manejo de símbolos gráficos, una de ellas sería la discriminación de formas la cual permite distinguir con precisión diferencias y semejanzas entre letras y palabras. De aquí la importancia de tomar en consideración, qué tanto los alumnos son capaces de discriminar y realizar un análisis visual de las letras por su forma o por su orientación espacial en función de sus rasgos distintivos, principalmente en los inicios del aprendizaje de la lectura.

De igual forma, la discriminación auditiva que sin duda guarda mayor relación con el éxito en la lectura es descrita por la misma autora, como la habilidad para oír semejanzas y diferencias entre sonidos de letras, tal como ocurre en las palabras, es decir, detectar qué palabras comienzan o terminan con el mismo sonido, cuáles riman, cuáles contienen un determinado sonido y cómo están compuestas por una secuencia de sonidos dados en un orden determinado.

Sin duda, estos elementos perceptivos tendrían sentido únicamente si intervienen efectivamente con otros elementos importantes en el reconocimiento de palabras, que ya hemos tenido oportunidad de mencionar y se tratarán más en profundidad en el siguiente apartado como es, el reconocimiento gráfico-fónico o dicho de otra forma integración visolingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados, lo cual, alude al procesamiento fonológico y semántico de las palabras.

#### **2.2.2.2.1.- Conocimiento fonológico**

En el estudio de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura, se ha descubierto que un tipo de conocimiento que debe adquirir el niño para alcanzar un buen nivel de competencia lectora, es el conocido como conocimiento fonológico. En el ámbito de la psicología se utilizan también expresiones como conciencia fonológica, conocimiento fonémico o conocimiento segmental a los que con determinados matices se puede atribuir semejante significado.

Rueda (1995) define el conocimiento fonológico, como la capacidad que tiene una persona de manejar explícitamente la estructura interna de la palabra y en consecuencia no tener dificultades para operar con ella. El conocimiento fonológico es un conocimiento metalingüístico.

Ahora bien, siendo las palabras la mínima forma libre de lenguaje, se compone de distintas unidades lingüísticas, las sílabas, el principio rima y los fonemas, a las cuales les corresponde un cierto tipo de conocimiento fonológico específico. Al respecto la misma autora argumenta que el conocimiento fonológico está constituido a su vez por diversos niveles o componentes; el conocimiento de la rima y aliteración, el conocimiento silábico, el conocimiento intrasilábico, el conocimiento segmental, donde se agrupa el conocimiento fónico y el conocimiento fonémico.

Así, el conocimiento y manipulación de las unidades de la palabra, supone la adquisición no de un conocimiento fonológico como algo homogéneo y único, sino como la adquisición de diferentes niveles de conocimiento fonológico que se desarrollan y adquieren en un orden jerárquico, empezando con el nivel de menor demanda cognitiva (conocimiento de la rima) al nivel de mayor demanda cognitiva (conocimiento segmental).

Por tanto, descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos supondrá adquirir un conocimiento de la rima, identificar la estructura silábica, implica un conocimiento silábico, ser capaz de identificar y aislar las unidades principio rima muy vinculado al conocimiento o sensibilidad a la rima de las palabras, será indicador de conocimiento intrasilábico y por último, el dominio y manipulación de las unidades fonémicas implicará un conocimiento segmental. Tradicionalmente se ha defendido que el conocimiento segmental no surge espontánea mente en el curso del desarrollo cognitivo de la persona, emerge como consecuencia de una instrucción o experiencia vinculada con el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético (Rueda, 1995).

Las diferencias encontradas entre niños con dificultades para aprender a leer y sin ellas, señalan que todos los buenos lectores iniciales tienen desarrollado un adecuado

conocimiento fonológico en el momento de iniciar el aprendizaje, por tanto, después de un tiempo pueden ejecutar un procesamiento fonológico bastante rápido en la decodificación inicial de palabras nuevas, lo cual le permite organizar sus percepciones visuales y por tanto, un rápido acceso léxico de ahí su importancia y consideración en cualquier programa de intervención en dificultades específicas en lectura.

Es por ello, que generalmente las dificultades en el reconocimiento de palabras se manifiestan por un inadecuado procesamiento fonológico ya que el niño con dificultades en lectura no es capaz de asociar en voz alta los signos gráficos con las secuencias fonológicas y no puede enunciar correctamente las palabras, sin tener alteraciones fono articulatorias. De ahí que a través de los años se halla establecido la existencia de un vínculo entre el conocimiento fonológico y el desarrollo de las habilidades que implica su adquisición y la lectura. No obstante la constatación de que esta relación es causal sigue siendo un tema polémico.

Rueda (1995) plantea que la relación causal entre conocimiento fonológico y lectura ha sido interpretada desde dos puntos de vista. Por un lado, encontramos una línea de investigación en la que se defiende que el conocimiento fonológico que el niño posee es el factor que favorece el aprendizaje de la lectura, por otro lado, una segunda línea de investigación plantea que es el aprendizaje de la lectura el que induce al niño a adquirir y desarrollar el conocimiento fonológico.

Esta relación en los dos sentidos ha sido demostrada a través de diversos estudios experimentales, longitudinales y correlacionales realizados por muchos investigadores quienes han enseñado a los niños a ser concientes de los sonidos del habla.

En la primera línea de investigación, los resultados que arrojan investigaciones con estudios experimentales realizados por (Fox y Routh, 1975, citados por: Rueda, 1995)) demostraron que si se entrenan a los niños preescolares en tareas de segmentación y omisión de palabras, sílabas y fonos, éstos pueden desarrollar adecuadamente tales habilidades, así mismo, demuestran que los niños que poseen alguna capacidad de segmentar las palabras en fonos

realizan mejor las tareas de lectura que los niños que no poseen esta competencia. En un segundo estudio realizado por los mismos autores en el año de 1976, donde participaron 41 niños del jardín de infantes con aproximadamente cinco años de edad, 31 considerados sujetos sin habilidades de segmentación fonémica y 10 con dichas habilidades a los que se les asignó a diferentes condiciones experimentales, los autores lograron confirmar los resultados de su primer estudio y además pusieron de relieve que cuando al entrenamiento en segmentación se le suma una instrucción en tareas de cambiar o juntar fonemas para formar algunas palabras se favorece el aprendizaje de la lectura.

Por su parte, Bryant y Bradley (1998) comentan que una crítica que constantemente reciben algunos estudios sobre esta línea de investigación, es que en las situaciones experimentales se han comparado a dos grupos de niños, uno estrenado para manejar los sonidos de las palabras y el otro sin ningún tipo de instrucción, pero esta comparación no es justa ya que los primeros reciben mucha más atención y un trato nuevo que debe animarlos. Por ello, si al final del estudio los niños que han recibido instrucción sobre los sonidos de las palabras terminan leyendo mejor que los demás, se correría el riesgo de creer que es posible que esta diferencia no tenga nada que ver con la enseñanza sobre los sonidos del habla.

De ahí la importancia de que en los estudios se mida realmente el progreso del alumno en la lectura y que el grupo control reciba exactamente la misma cantidad de atención y el mismo tipo de experiencias que los niños que aprenden a separar sonidos, salvo la experiencia de manejar segmentos de sonidos.

De igual forma, en la segunda línea de investigación también se han encontrado evidencias empíricas con respecto a que el aprendizaje de la lectura influye en la adquisición del conocimiento fonológico. Al respecto, los resultados de investigaciones realizadas por (Wimmer, Landerl, Linortner y Hummer, 1991, citados en: Rueda, 1995) han puesto de manifiesto que los niños antes de aprender a leer pueden tener un nivel de conocimiento fonológico acorde con el conocimiento que posee sobre la lectura y a medida que el niño es instruido en lectura aumenta su rendimiento en conocimiento fonológico, así mismo,

aunque escaso el conocimiento fonémico inicial que puedan poseer algunos niños, favorece su éxito en la lectura.

El debate entre partidarios de una influencia de la conciencia fonológica hacia la lectura y los que defendían la postura contraria, ocupó un corto periodo de tiempo en los años ochenta y actualmente, incluso se concibe esta relación en términos interactivos, en el sentido en que la influencia es recíproca.

De igual forma, en la actualidad se constata la existencia de diferentes formas o niveles de habilidades fonológicas, afirmación que tiene sus bases en algunos estudios realizados por algunos investigadores entre ellos, Goldstein (1976, citado por: Bryant y Bradley, 1998) quien en un estudio que realizó con niños de cuatro años demostró que puede hacerse mucho para preparar a los niños pequeños para la lectura, mediante lo que él denominaba <análisis y síntesis> de los sonidos y las palabras. Por síntesis entendía combinación y por análisis lo contrario: descomponer una palabra en los sonidos que la constituyen, el resultado más interesante de su estudio es que los niños leen mejor después de haber sido instruidos sobre los sonidos.

Desde este mismo enfoque de investigación, Defior (1996) destaca que en el entrenamiento y adquisición del procesamiento fonológico es necesario enseñar las habilidades fonológicas de análisis y de síntesis en el contexto de la lectura y explicar la asociación que existe entre ambas.

Por ello, de cara a una intervención psicopedagógica en lectura además, de poseer un conocimiento sobre las letras y los sonidos que representan, el niño deberá saber segmentar y también ensamblar y combinar los fonemas que representan las letras para formar palabras ya que si no es así, el alumno conocerá los sonidos de todas las letras, pero presentara dificultades para formar y leer las palabras.

### **2.2.1.3.- Causas de las dificultades en el reconocimiento de palabras**

A lo largo de la historia, se han hecho muchas investigaciones acerca de las causas de las dificultades de la lectura y se han encontrado y relacionado causas diferentes, tantas que a veces pareciera que cualquier cosa podría provocar una dificultad en la adquisición de la lectura al respecto, Dockrell y McShane (1992) afirman que el establecer un factor causal de las dificultades de lectura no es tarea fácil, cualquier factor únicamente se impondrá como causal cuando exista una relación teórica claramente establecida entre él mismo y la lectura y cuando converjan en su favor evidencias de los distintos tipos de estudios descritos.

Uno de los déficit tradicionalmente aceptados que contribuye en las dificultades de decodificación es en el procesamiento perceptivo, ya que este provocaría dificultades para adquirir y almacenar en nuestra memoria el recuerdo visual de letras y palabras. Las teorías que apoyan esta dificultad como el origen del retraso lector no han encontrado muchas evidencias empíricas ampliamente aceptadas que apoyen sus hipótesis, ya que no se ha comprobado que un déficit perceptivo opere selectivamente sobre material escrito. Sin embargo, como mencionan los mismos autores citados anteriormente, pese a que los resultados de investigaciones están coherentemente en contra de la hipótesis de que los niños con dificultades de lectura tienen una dificultad general en el procesamiento de la información visual, eso no excluye la posibilidad de que una dificultad real en el procesamiento de la información visual pudiera causar dificultades lectoras, al menos en algunos niños.

Por tanto, lo que se ha establecido comúnmente es que cuando se dan dificultades de lectura no son en su mayoría resultado de algún déficit general de percepción como problema primordial.

Otro gran número de estudios desde otro enfoque de investigación con niños pequeños ha demostrado, que ciertas habilidades lingüísticas se relacionan con el aprendizaje de la lectura en la educación básica. Entre los requisitos previos a la enseñanza de la lectura que cumplirían una función determinante para su éxito estaría, la toma de conciencia de las

diferencias auditivas entre las palabras para la determinación de su significado, de ella dependería la posibilidad de una pronunciación correcta y poder así, entender su significado.

El problema radicaría en que los niños antes de empezar a leer tienen poca conciencia de los fonemas individuales que conforman una palabra pese a conocer muchas palabras y ser concientes incluso de otras unidades como la sílaba. Al respecto, Liberman et al. (1974, citados por: Dockrell y McShane, 1992) examinaron la habilidad de niños de entre 4 y 6 años de edad para segmentar palabras en fonemas y en sílabas. Ninguno de los niños de 4 años pudo segmentar en fonemas mientras que la mitad de ellos pudo hacerlo en sílabas. A la edad de 6 años el 70% pudo segmentar en fonemas y el 90% en sílabas. Entre los 4 y los 6 años esos niños aprendieron a leer, a deletrear y a escribir. Por tanto, se podría decir que los niños con dificultades de lectura tienen una conciencia pobre de las correspondencias grafema-fonema y ello ocasionaría problemas en la lectura de nuevas palabras.

De igual forma, aunque no es un proceso específico de la lectura o escritura, un componente de la memoria conocido como memoria operativa tiene particular importancia durante el proceso de reconocimiento de palabras. Dado que la transformación letra-sonido es importante en la adquisición de las habilidades de lectura, la ejecución de los recursos en los cuales se apoya también es importante, por ello las dificultades pueden surgir al convertir la cadena de letras en sonidos, al almacenar los sonidos temporalmente o al combinar los sonidos almacenados.

Dockrell y McShane (1992) mencionan que si una palabra impresa no se puede convertir en sonidos entonces sus sonidos no se pueden almacenar; si la conversión es lenta entonces los sonidos anteriores se pueden perder antes de que tenga lugar el procesamiento posterior; si el almacén es de capacidad reducida entonces la información no se puede retener; si los sonidos almacenados no se pueden combinar entonces no se puede obtener una forma pronunciable de la palabra. Por ello, si algunos malos lectores tienen una memoria pobre para el material auditivo, se obstaculizará su habilidad para combinar los sonidos al sondear una palabra.

En general, los malos lectores muestran un amplio inventario de déficits lingüísticos que frecuentemente son interdependientes y que en general recaen sobre los problemas a nivel fonológico, base del reconocimiento de palabras.

### **2.2.2.- Comprensión lectora**

Como hemos tenido oportunidad de revisar en apartados anteriores, tanto los procesos perceptivos como los procesos de reconocimiento de palabras son esenciales para transformar los símbolos gráficos en lenguaje, sin embargo, la lectura no concluye con la sonorización de las palabras es, necesario que intervengan los procesos de comprensión los cuales, se describen a continuación y que permitirán interpretar la información decodificada transformándola en una representación mental más abstracta. Es con el dominio de este proceso de alto nivel, que trabaja interactivamente con los procesos de bajo nivel encargados del reconocimiento de palabras, que se logra desarrollar la habilidad lectora eficaz.

#### **2.2.2.1.- ¿Qué es comprensión lectora?**

Extraer el significado a partir de un texto requiere la operación de un amplio número de procesos en donde la decodificación, revisada en los apartados anteriores es sólo uno de ellos, ya que si bien el reconocimiento de palabras es un prerequisite para la comprensión no parece que exista una relación causal directa entre las dos subhabilidades ya que es bien sabido, que hay niños que tienden a decodificar correctamente y sin embargo, su comprensión es pobre y viceversa por ello, muchas y variadas son las teorías que los especialistas han propuesto como posibles modelos explicativos del proceso de comprensión lectora.

Cabrera et al. (1994) argumentan que las teorías que se han enfocado en el estudio de la lectura se pueden agrupar en tres aproximaciones diferentes: 1) la comprensión lectora concebida como un proceso de tipo eminentemente psicolingüístico, 2) la comprensión lectora entendida como un proceso en esencia de carácter cognitivo, 3) la comprensión lectora como resultado de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en

juego para obtener la máxima información posible del texto. Considerando únicamente las primeras dos perspectivas se puede decir que:

1) La comprensión lectora concebida como un proceso eminentemente psicolingüístico, se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Así, la lectura eficiente no sería tanto el resultado de una percepción precisa de todos los elementos del texto, sino de la habilidad del lector en seleccionar el mínimo de señales, aquellas que le sean más provechosas y necesarias para hacer suposiciones correctas sobre lo que va a seguir en el texto. La comprensión exigiría por tanto, un proceso de recodificación del mensaje, en la que los conocimientos previos del lector serían la fuente principal de significación que le permitirán crear el significado del texto.

2) La segunda perspectiva, entendiendo la lectura como un proceso cognitivo, distingue dos enfoques diferentes que resaltan el papel del lector, quien debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto.

El primer enfoque y el más tradicional, distingue niveles de lectura según la complejidad de las habilidades de conocimiento que utiliza el lector para llegar a construir el significado del texto. Desde este enfoque, Quintanal et al. (1995) plantean que la comprensión lectora no siempre es la misma y el proceso puede presentar diversos grados de profundidad en función de las circunstancias, el ambiente, las necesidades o la voluntad del sujeto y se pueden considerar tres niveles, la comprensión literal, contextual y la asimilación. Muy acorde con los niveles antes mencionados, Dubois (1995) hablando de la concepción teórica que estudia la lectura como un conjunto de habilidades, manifiesta que la comprensión se considera compuesta por distintos subniveles jerárquicos que incluirían básicamente la comprensión literal, inferencial y crítica.

En la **comprensión literal**, el objetivo será el reconocimiento y la identificación del significado explícito en la secuencia de palabras, es decir que el lector debe identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales que de forma directa manifieste el autor del texto.

En la **comprensión inferencial**, lo que interesa son las relaciones que el lector establezca entre la información explícita e implícita del texto echando mano de sus esquemas de conocimiento deduce y construye de todos los matices significativos lo que el autor ha querido comunicar.

Finalmente, en el último nivel de **comprensión crítica**, no sólo se adquiere un conocimiento sensorial del texto o se establecen relaciones entre la nueva información y la que posee el lector en su conocimiento previo, sino que también se evalúan las ideas o propósitos que plasma el autor, para ello la información se transforma y completa con una valoración del lector.

El segundo enfoque más actual, aborda el proceso de la comprensión desde las estrategias cognitivas que pone en juego el lector para obtener significados de las páginas impresas, en este sentido la comprensión lectora se comienza a percibir como un proceso y no como un producto final.

Por ello, cabría concebir la comprensión lectora según autores como, Sánchez (1993) quien considera que comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y al mismo tiempo construir un modelo de la situación tratada en él. El concepto antes mencionado implica dos dimensiones, la primera, supondría identificar las relaciones entre las ideas presentadas en el texto y la segunda, la dimensión situacional, recogería las inferencias y conocimientos evocados por el lector para dar acomodo a la nueva información.

#### **2.2.2.2.- La comprensión como proceso interactivo**

Actualmente, el proceso lector se describe desde un modelo interactivo de procesamiento de la información en el que intervienen, por un lado la información visual de los símbolos gráficos del texto que entra a través de los ojos y la información no visual, que son los conocimientos del lector.

Según Tapia (1991) en la lectura como un proceso interactivo, el producto final es la comprensión del texto y depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distinto tipo que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

Este modelo tiene su origen en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas y la teoría de los esquemas. Dubois (1995) destaca, que una de las aportaciones más importantes del enfoque psicolingüístico es que hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Desde esta perspectiva, la lectura iniciaría con una entrada gráfica, en donde los ojos recogerían las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Este procesamiento sólo es posible gracias a los conocimientos y experiencias que ya posee el lector y por esos conocimientos previos el cerebro podrá tomar decisiones respecto a la información visual y construir un significado para el texto en cuestión.

En esta misma línea, uno de los máximos exponentes del modelo psicolingüístico Goodman (1976, citado por: Dubois, 1995) afirmaba que la construcción del sentido del texto se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece y que también posee el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto. Dentro de esta concepción, se vislumbra el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura al señalar que este construye el sentido del discurso escrito, haciendo uso de sus competencias lingüísticas como de su experiencia.

Como ya se mencionó, el enfoque interactivo se vio además enriquecido por el aporte de psicólogos constructivistas, que se enfocaron al estudio del papel que juegan en la lectura la experiencia previa de los sujetos, retomando el concepto de esquema.

Al respecto, Rumelhart (1984, en: Pozo, 1999) afirma que un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria, en los que además

del propio conocimiento hay información sobre como debe usarse ese conocimiento. Una de las características de los esquemas es que cada uno está constituido por subesquemas de más bajo nivel y éstos a su vez por otros a un más bajos, de hecho se podría suponer que esta organización es infinita, por ello, se encuentran interrelacionados unos con otros.

Por su parte, Dubois (1995) indica que desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo de forma adecuada, esta búsqueda se lleva a cabo a través de dos vías de activación de esquemas: abajo-arriba (bottom up) y arriba-abajo (top down). Reconociéndose la importancia que tienen en la eficiencia lectora la habilidad en el reconocimiento de palabras para un adecuado acceso al significado de las palabras, oraciones y texto, en general, las dos vías de activación de esquemas son de suma importancia para este enfoque.

Los procesos que operan de abajo hacia arriba, marcan que el reconocimiento de palabras y por tanto, el acceso al significado surge desde el deletreo de las palabras hasta el reconocimiento directo y acceso a su significado. Por su parte, los procesos de arriba hacia abajo consisten en que el lector genera expectativas y predicción contextual con anterioridad al reconocimiento visual y auditivo de la palabra.

Por ello, cuando al procesar un texto a través de estas dos vías se logra una configuración de esquemas que lo explican en forma satisfactoria se ha obtenido la comprensión del mismo. La misma autora citada anteriormente, estima que para la teoría del esquema al igual que para el modelo psicolingüístico el papel del lector es eminentemente activo y el proceso podría describirse de la siguiente manera: la información gráfica evoca un conocimiento en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección o aceptación y rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información. Es así, que desde este enfoque la lectura es un proceso global, donde el lector construye el sentido a través de la interacción de su conocimiento previo con el texto.

### **2.2.2.3.- Factores que intervienen en la comprensión lectora**

El fracaso en la comprensión lectora puede ser causado por una serie de factores todos muy interrelacionados, debido a que en la ejecución de la lectura hábil concurren una serie de operaciones que parten con el análisis visual de los estímulos escritos, Sánchez (1993) considera que se puede atribuir el comportamiento de los alumnos con baja capacidad de comprensión a algunos problemas como no leer con fluidez, no tener suficiente vocabulario o carecer de buena memoria.

Considerando el primero de los factores, los alumnos no comprenden porque su lectura no es fluida y se dedican tanto a la identificación de letras y palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobre carga en la memoria operativa y por tanto, olvidando el significado de las letras o palabras que observaron al inicio de la tira gráfica. Sin embargo, se debe resaltar como ya se ha mencionado en otro apartado que la influencia de este factor en las dificultades de comprensión lectora no es absoluta ya que puede haber alumnos que decodifiquen con rapidez y mantengan problemas de comprensión.

Otro aspecto importante a considerar, es la necesidad de contar con un léxico amplio, rico y bien interconectado como elemento importante pero no suficiente durante la comprensión del texto, recordando en todo momento la diferenciación que marca Sánchez (1993) al establecer que muchas veces se confunde la pobreza de vocabulario con la pobreza de los conocimientos previos relacionados con el texto ya que un texto puede estar conformado por un léxico familiar y sin embargo, evocar situaciones desconocidas. De ahí la importancia de identificar si el problema es de vocabulario o ausencia de conocimiento previo sobre el tema.

De igual forma, es bien sabido que la capacidad de retención en memoria a corto plazo es muy limitada en todos los seres humanos y especialmente precaria en algunos alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura, para quienes los textos habrían de parecerles una colección independiente de letras, palabras, oraciones sin ninguna conexión entre sí, debido

a que no cuentan con las estrategias necesarias que les permitan retener y recordar adecuadamente la información almacenada en su memoria.

Por otra parte, existen trabajos que ponen de relieve que es frecuente encontrar niños pequeños y niños con dificultades lectoras que tengan ideas equivocadas con respecto a lo que realmente significa leer, por tanto, creen que comprenden un texto con sólo decodificar las palabras y obteniendo una representación textual de la lectura. Defior (1996) destaca que una explicación de por qué los niños retrasados lectores creen que si decodifican con éxito también comprenderán con éxito, es que de los tres niveles de procesamiento que los lectores pueden utilizar para comprender un texto (léxico, sintáctico y semántico) se apoyan predominantemente en el nivel léxico, el significado aislado de las palabras.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, la tarea del lector como sujeto activo consiste en identificar las palabras y penetrar en el significado del texto no sólo decodificar. Para ello Sánchez (1993) afirma que adquirir la representación textual implica conseguir: 1.- reconocer palabras escritas, 2.- construir con las palabras del texto ideas o proposiciones, 3.-conectar las ideas entre sí (progresión temática),4.- asumir la jerarquía que hay o podemos concebir entre esas ideas ,construir la macroestructura y 5.- reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales que es lo que se denomina superestructura.

Ahora bien, esta representación sólo ha logrado duplicar en la mente del lector las ideas descritas por el autor, sin embargo, comprender implica además trascender el texto desde el conocimiento previo. Al respecto, el mismo autor menciona que una segunda dimensión de la comprensión es construir un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe, y en ese caso los conocimientos que poseemos y que constituyen nuestra visión de la realidad son determinantes para construir esta representación del mundo a partir de lo que se afirma en el texto.

Estas dos representaciones dependen entre sí, aunque la comprensión más completa del texto debería aproximarse al modelo de la situación. Esto significa que deben conocerse los

diferentes niveles estructurales de los textos y sentir la necesidad de integrar los niveles léxico, sintáctico y semántico como factores que también intervienen en la comprensión.

Aunado a la confusión con respecto a las demandas de la tarea como factor que interfiere en la comprensión lectora Palincsar y Brown (1984, citados por: Solé, 1992) manifiestan que la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: 1.- la claridad y coherencia del contenido de los textos, 2.- del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto y 3.- de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así, como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Por tanto, para ser un buen lector no sólo es necesario implicarse activamente en la lectura del texto si no que también exige ser competente desde el punto de vista de las estrategias. Desde la investigación sobre estrategias se ha señalado una gran variedad de ellas que van desde las más generales aplicadas a cualquier situación de aprendizaje, a las muy específicas, más apropiadas de ciertas materias o habilidades (lectura, escritura, cálculo), en este sentido las estrategias de comprensión lectora constituyen una parte de las estrategias de aprendizaje.

Solé (1992) plantea que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así, como su evaluación y posible cambio.

Las estrategias tienden entonces a la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción del lector aunque no la prescriban en su totalidad, se caracterizan por no estar sujetas a un tipo de contenido o a un tipo de texto e implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende sino que se monitorea y sabe cuando no comprende. A todo esto cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura.

Desde un punto de vista educativo, en lugar de plantear una clasificación de estrategias en los que muchas veces pueden observarse discrepancias, tiene mayor interés resaltar que estrategias pueden utilizarse en función del momento de su aplicación: antes, durante y después de la lectura. La autora citada anteriormente, indica que las estrategias pueden ser:

- 1.- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura / durante ella).
- 2.-Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores y fallos en la comprensión (durante la lectura).
- 3.-Las dirigidas a recapitular el contenido o resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura / después de ella).

Existe un amplio consenso en la necesidad de enseñar las estrategias de comprensión de un modo directo y explícito, sobre todo con los niños que experimentan dificultades ya que estos niños presentan un desconocimiento o una inadecuada utilización de estrategias. Al respecto la misma autora reitera que si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen, se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden (Solé, 1992).

Por ello, en el origen de las dificultades de comprensión se situaría, un déficit en el uso de estrategias tanto cognitivas, como metacognitivas, necesarias para elaborar e integrar el sentido del texto.

### **2.3.- Aproximaciones teóricas a las dificultades en lectura**

Los problemas de aprendizaje en lectura constituyen la principal fuente de consultas durante la escolaridad básica de los niños con dificultades de aprendizaje, por lo que es necesario analizar algunas cuestiones relativas al concepto.

Lobrot (1972, citado por: González, 1998) indica que fue en 1896 donde se sitúa la fecha en que Kerr , Morgan y Hinshelwood observaron por primera vez algunos casos de niños que no aprendían a leer, este trastorno se conoció inmediatamente como Ceguera verbal congénita. La terminología para describir a este tipo de alumnos cambió a través del tiempo hasta llegar a establecerse como dislexia, término que errónea e indiscriminadamente se utiliza actualmente en las escuelas para categorizar a todos los niños con dificultades para aprender a leer o escribir.

Por su parte, Lerner (1981, citado en: González, 1998) manifiesta que en la literatura coexisten al menos dos líneas de pensamiento separadas respecto a la dislexia: 1) la perspectiva médica originada en Europa, la cual se centra en una interpretación de incapacidad para leer debida a una lesión cerebral o disfunción del sistema nervioso central; y 2) la perspectiva educativa, cuyo origen se sitúa en los Estados Unidos e interpreta el concepto de dislexia como una dificultad de lectura que simplemente significa que hay algo erróneo en la lectura de las personas o que los disléxicos son niños que tienen una inteligencia media o superior y encuentran dificultades para leer.

Desde esta perspectiva, médicos y educadores se han distinguido no sólo en el enfoque que le dan a un mismo trastorno, sino más bien por las diferentes posturas a la hora de enfrentarse con el problema, los primeros centrados en encontrar las causas neurológicas en el origen del problema y los profesores de educación regular centrados en las causas psicológicas y pedagógicas. Defior y Ortúzar (1993) defienden que desde el punto de vista de la enseñanza es mejor considerar las dificultades en lectura como un problema educativo no médico y proponen definir al alumno con dificultades como el que lee o escribe por

debajo del nivel esperado. Los mismos autores, continúan señalando que la dislexia es una dificultad específica en el reconocimiento de palabras sin que existan causas aparentes.

Las explicaciones que se han dado sobre las causas de las dificultades en lectura son diversas y se han centrado en diversas fases del procesamiento cognitivo, desde ópticas distintas, agrupándose en tres grandes categorías como, la perspectiva perceptivo-visual, la perspectiva neurobiológica y la perspectiva psicolingüística.

### **2.3.1.- Perspectiva perceptivo- visual**

La mayoría de las teorías tradicionales buscaban explicar las dificultades lectoras firmes en la suposición de que la lectura implica un conjunto de habilidades entre ellas la habilidad visual cuya principal demanda consistiría en diferenciar y reconocer los estímulos, esta perspectiva predominó hasta los años sesenta.

Orton (1925, citado por: Bravo,1985) consideraba que las alteraciones perceptivo-visuales explican satisfactoriamente los problemas que tienen los disléxicos para identificar letras y palabras y para leerlas en la orientación espacial correcta. De igual forma, Bravo (1985) destaca que en investigaciones de Bender en 1975, Koppitz 1970 y Frostig 1975 se encontraron diferencias entre disléxicos y no disléxicos en pruebas psicométricas de percepción visual y de coordinación precepto-motora.

Por su parte, Lovell y col. (1964, en: Bravo, 1985) mostraron que los niños con retraso lector eran inferiores a un grupo control en copiar dibujos, vocabulario y discriminación izquierda-derecha, sin embargo, no todos los niños disléxicos presentaron dificultades viso-perceptivas.

Habiendo en esta perspectiva posturas en contraste se comienza a considerar que estas dificultades fueran características de algunos disléxicos pero no de todos. Estas y otras hipótesis sobre las alteraciones perceptivo-visuales como origen de las dislexias tienden a considerar dos aspectos importantes entre ellas, por un lado, la presencia de menor madurez

perceptiva en los niños disléxicos y por otro, una menor velocidad para procesar los estímulos que reciben visualmente.

Al respecto, Morrison y col.(1977, citados en: Bravo, 1985) investigaron si las deficiencias perceptivo-visuales observadas en los disléxicos se producían en el reconocimiento perceptivo-visual o en el procesamiento que hace el niño después de haber percibido la palabra para retenerla en la memoria y asociarla con su pronunciación, comparando niños lectores normales y retrasados. Encontraron que la información percibida por los lectores retrasados se desvanecía más rápidamente, lo que indicaría dificultad con el procesamiento de la información visual en una etapa posterior a la percepción inicial, probablemente en la etapa de decodificación, organización y retención.

Surgen así, nuevas hipótesis acerca de que el problema de la percepción visual parece no depender sólo de la recepción sensorial del estímulo, sino también del procesamiento posterior en la memoria visual inmediata.

Uno de los puntos esenciales relacionados con la percepción visual reside en los errores específicos que cometen los niños disléxicos al leer o escribir como confundir letras de grafía semejante o invertir palabras. Cohn y Stricker (1979, citados en: Bravo, 1985) estudiaron las rotaciones de las letras b-q , p-d en caracteres de mayúsculas y minúsculas en 409 niños de primer año, encontrando que los errores no eran conmutativos y concluyen que es probable que la persistencia en rotaciones de letras que se encontraron en algunos niños (20 de la muestra total), más allá de un período normal por la edad, esté relacionado con un déficit perceptivo o cognitivo básico y que esas deficiencias interfieren la lectura en cualquier etapa.

Son diversas las investigaciones y los resultados que arrojan no son concluyentes con respecto al verdadero peso que tendrían las alteraciones perceptivas como causa de las dislexias. Por tanto, Serón y Aguilar (1992) afirman que diversas investigaciones realizadas en los últimos tiempos, apoyan más la relación entre retraso lector y problemas en el área lingüística, desechándose así, la influencia de áreas como los problemas en la dominancia

ocular, lateralidad, esquema corporal, velocidad de procesamiento visual e inmadurez perceptiva.

Durante muchos años este enfoque ha tenido implicaciones en la reeducación de la lectura, en parte debido a que al realizar estudios y analizar las capacidades de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura, se encontraban déficits en las áreas antes mencionadas de ahí que se consideraran esenciales en un tratamiento.

De igual forma, Nicasio (1998) destaca que los enfoques basados en considerar factores psicomotores y sensoriales en la etiología de las dificultades lectoras actualmente producen más prejuicios que beneficios al hacer perder el tiempo en aspectos no directamente relacionados con el problema y dar tranquilidad a los maestros pensando que están en el buen camino, limitando su búsqueda de soluciones más eficaces y correctas. Aun así, estas explicaciones han predominado y todavía son muy influyentes en el campo de la enseñanza y tratamiento de las dificultades lectoras

### **2.3.2.- Perspectiva neurobiológica**

Los estudios sobre dislexia desde un enfoque neurobiológico realizados en sujetos de diferentes edades, ha generado una amplia variedad de estudios clínicos cuyos resultados planteaban la hipótesis de que este trastorno se podía atribuir a una inmadurez en el desarrollo neurológico, predisposición genética, disfunción cerebral o lateralización hemisférica mal definida. Defior (1996) señala que las áreas de mayor interés en la búsqueda de correlatos neurobiológicos en la etiología disléxica son los estudios genéticos y los estudios neuroanatómicos.

Las investigaciones genéticas han intentado a través del tiempo conocer el origen de estas dificultades en lectura a raíz de observar una mayor presencia del trastorno en niños que en niñas, surgiendo diversos estudios sobre la concordancia genética entre gemelos monozigóticos y dizigóticos, estudios sobre árboles genealógicos o analizando los antecedentes familiares de niños categorizados como disléxicos.

Uno de los investigadores más representativos en esta línea de investigación fue Scarborough (1991, citado en: Bravo, 2000) quien estudió las diferencias entre niños con dislexia y sin ella desde dos años antes que empezaran a leer siguiéndolos desde el jardín de infantes hasta el segundo año básico. Encontró que el factor de mayor peso en la dislexia fueron los antecedentes familiares, el 65% de los niños de familias que tenían antecedentes disléxicos tuvieron este trastorno contra un 5% de niños provenientes de familias sin estos antecedentes. Otras investigaciones han llegado a las mismas conclusiones lo cual podría indicar que al menos habría en algunos niños una predisposición genética.

La búsqueda de alteraciones neuroanatómicas y su relación con la dislexia ha sido una nueva línea de investigación desde un enfoque neurobiológico, representada por investigadores muy conocidos como Galaburda y col. (1979, citados en: Bravo, 1985) quienes efectuaron un estudio anatómico de la corteza cerebral de un sujeto disléxico severo de veinte años de edad fallecido en un accidente. El caso fue analizado durante toda la etapa escolar y del que posteriormente se pudo estudiar la citoarquitectura cerebral. El examen del cerebro indicó alteraciones en la configuración de las neuronas del lóbulo temporal izquierdo. Dentro del hemisferio izquierdo aparecían comprometidas las áreas primaria y de asociación y muy especialmente el área del lenguaje (área de Wernick).

Posteriormente, los mismos autores plantean que no es posible determinar solamente con base en este caso que esta malformación haya sido el origen de la dislexia, sin embargo, estiman que una lesión cerebral prenatal puede originar este trastorno, a su vez los pacientes disléxicos podrían tener un menor desarrollo en las áreas de lenguaje en ambos hemisferios.

Sintetizando los resultados de esta y otras investigaciones desde esta perspectiva teórica en fase de expansión, Bravo (2000) manifiesta que en diversos estudios sobre una línea estructural, se concluye que el cerebro de los disléxicos tendría un sustrato anatómico con un funcionamiento diferente de los lectores normales en algunas áreas asociadas con el procesamiento visual y auditivo del lenguaje. Dispondría de un menor sustrato anatómico y

menor actividad neuronal en las áreas que son necesarias para la decodificación del lenguaje.

Gracias a los avances tecnológicos, actualmente estos planteamientos están resurgiendo con gran fuerza ya que reflejan un gran interés en explicar las causas de las dificultades de lectura, sin embargo, esta perspectiva tampoco está exenta de cuestionamientos, por ello, las críticas a este tipo de enfoques implican la inexistencia de relación causal entre alteraciones orgánicas y dificultades de aprendizaje de la lectura, la constatación de que muchos niños con antecedentes de algún tipo de disfuncionalidad cerebral no presentan dificultades de aprendizaje de la lectura y viceversa o la evidencia de que ciertas dificultades de aprendizaje sin constatación orgánica pueden reflejar manifestaciones similares a las orgánicas lo demuestran (Hallahan y Kauffman, 1978, citados por: Nicasio, 1998).

Estas críticas hacen eco entre investigadores desde esta perspectiva, por tanto, desde un punto de vista educativo es más importante profundizar en perspectivas que procuran una serie de indicaciones de cara a la intervención como el enfoque psicolingüista.

### **2.3.3.- Perspectiva psicolingüística**

El enfoque de la lectura como un conjunto de habilidades básicas que el lector debe adquirir para luego integrarlas como un todo, comenzó a ser cuestionada a principios de la década de los setenta con el avance de la psicolingüística, perspectiva que enmarca la raíz de los problemas de lectura en un déficit lingüístico. Bravo (1985) afirma que la teoría verbal sobre el origen de las dislexias tiene su fundamentación en la caudalosa cantidad de investigaciones tanto clínicas como psicométricas y experimentales que han encontrado relaciones significativas entre el retraso lector de los niños disléxicos y diferentes fundamentaciones psicolingüísticas.

Esta teoría maneja que las dislexias estarían originadas en mayor parte por una alteración en el lenguaje, entendiendo que el procesamiento psicolingüístico constituyen el factor general común que estaría alterado en la mayoría de los niños con dislexia. Al respecto, Vellutino (1979, citado por: Bravo, 1985) indica que los niños con dificultades específicas para leer presentan una disfunción en el procesamiento de los componentes semánticos, sintácticos y fonológicos del lenguaje. Estos componentes del lenguaje serían sistemas semiautomáticos, íntimamente relacionados entre sí que se integran durante el procesamiento de la lectura, por tanto, la deficiencia en uno de ellos afecta a los otros dos y perturbaría el aprendizaje lector.

Los malos lectores manifestarían deficiencias en algunos aspectos del procesamiento lingüístico por lo que el aprendizaje normal de la lectura requiere entonces de una base psicolingüística suficientemente amplia en habilidades fonológicas, en contenidos semánticos y en reconocimiento sintáctico, que aportarían al niño las claves necesarias para el desarrollo de la habilidad lectora. Desde esta óptica existirían habilidades lingüísticas más problemáticas que otras, siendo el procesamiento fonológico fundamental para acceder a la decodificación.

El mismo autor anteriormente citado, estima que los disléxicos tendrían dificultades en unir símbolos alfabéticos con sonidos debido al fracaso para codificar fonéticamente la información lingüística. Esta dificultad se expresa en que tienen menor habilidad que los lectores normales para reconocer los componentes fonémicos de la palabra. Reconocen o perciben las palabras o sílabas como unidades fonoarticuladas pero no están conscientes de su estructura fonética. Este ha sido reconocido como un proceso realmente difícil entre los niños con dificultades lectoras, ya que no logran descomponer la corriente sonora de las palabras escritas en segmentos acústicos, elemento esencial para una decodificación directa.

A pesar de su gran contribución y relevancia actual en el estudio de las dificultades de aprendizaje de la lectura, este enfoque de investigación ha recibido también algunas críticas de otros enfoques que aún siguen vigentes.

Al respecto, Fletcher y Santz (1979, citados en: Bravo, 1985) investigando sobre la importancia de factores no verbales en el origen de las dislexias señalan que las diferencias encontradas entre disléxicos y no disléxicos en pruebas de memoria visual y memoria verbal no pueden confundirse con las diferencias lectoras mismas, el hecho de que haya diferencias significativas en áreas verbales y no las haya en áreas perceptivo visuales, no indica que el origen de las dislexias se deba a un déficit verbal, pudiera ser un factor correlacionado con ellas pero no un proceso causal de las mismas. Los mismos autores estiman que es indispensable tomar en cuenta las diferentes características que presentan los alumnos con dificultades lectoras según su edad, ya que aprender a leer desde su perspectiva, requiere la adquisición de muchas destrezas y estrategias cuya naturaleza e importancia cambian según la edad.

En el fondo parecería que la mayoría de las críticas sobre esta perspectiva de investigación irían dirigidas no tanto a la aceptación de que existen diferencias verbales entre alumnos con dificultades lectoras y alumnos sin ellas, cuanto a su generalización a todos los casos de dificultades lectoras y a su rechazo de las hipótesis perceptivo-visuales. Por su parte, Downing y Leong (1982, citados por: Bravo, 1985) aseguran que la mayor limitación de la perspectiva psicolingüística es pretender dar una explicación unitaria a un proceso complejo que se realiza en diferentes etapas y que comprende múltiples subhabilidades subyacentes que pueden interferir de distinta manera en el aprendizaje lector.

Finalmente, es mejor considerar que los alumnos con dificultades lectoras en general muestran un amplio inventario de déficits de lenguaje que frecuentemente son interdependientes, por lo que actualmente de cara a una intervención educativa se debe tomar en consideración un enfoque psicolingüístico, tanto en los procesos de adquisición normal, como en el caso de las dificultades de aprendizaje en lectura, aceptando que estas dificultades podrían estar también asociadas con alteraciones en otros procesos como la percepción visual, auditiva o con la memoria a corto plazo entre otros.

## **2.4.- Evaluación de la lectura**

La evaluación de la lectura implica una labor compleja y llena de dificultades debido a la gran cantidad de factores que intervienen en el acto de leer, frecuentemente se establece la distinción entre factores internos psicofisiológicos y emocionales, así, como externos familiares y escolares, elementos que con mucha frecuencia se encuentran interrelacionados y condicionan la adquisición y desarrollo de esta habilidad instrumental.

Tradicionalmente la evaluación de la lectura se centraba en pruebas de velocidad para decodificar y la comprensión como producto final, midiendo estas variables de forma diferente ya sea por medio de preguntas de verdadero o falso y en otros casos mediante el recuerdo libre, sin considerar que se podía responder a preguntas sobre un texto sin haberlo entendido o por otro lado comprender y ser incapaz de responder algunas preguntas que hicieran referencia a este texto. En general no se tenía realmente claro qué evaluar de la lectura.

Actualmente, los procesos de evaluación han cambiado según afirman Cabrera et al. (1994) quienes manifiestan que antes de efectuar una evaluación hay que definir los elementos de la lectura que serán objeto de evaluación, caracterizando la naturaleza de los resultados obtenidos en cada medición, así, como su interacción y relación con el proceso lector, teniendo en cuenta cómo afectan a los resultados elementos como: la motivación por la lectura, el acceso léxico y los requisitos de producción.

Estableciendo una evaluación considerando los factores antes mencionados por las autoras, se podrán establecer algunas hipótesis sobre posibles causas de las dificultades que aparecen durante el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura. Sin embargo, por ningún motivo es posible separar las dificultades identificadas en el niño, del contexto en que se desarrolla, por lo que en este punto será importante resaltar nuevamente la naturaleza interactiva de los problemas, lo que hace el proceso de evaluación de cara al tratamiento una tarea muy complicada. Una vez identificado el problema, la evaluación proseguirá al implementar los apoyos y reevaluar los progresos.

Al respecto, Dockrell y McShane (1992) argumentan que para hacer frente a las necesidades educativas especiales del niño la evaluación en general ha de ser diagnóstica y prescriptiva, donde el objetivo principal es analizar a lo largo del tiempo las interacciones particulares entre el niño la tarea y el entorno.

Uno de los propósitos actuales en la investigación o estudio de la lectura es el analizar los procesos psicológicos implicados en el desarrollo de habilidades y subhabilidades que intervienen cuando se realiza el acto lector, así, como identificar los problemas que presentan los niños en algunos de estos procesos. Desde esta perspectiva surgen dos tipos de mediciones relacionadas con la comprensión lectora, Cabrera et al. (1994) plantean que una de las formas de medir la comprensión lectora es concebirla como un producto final, es decir los cambios de conocimiento que se han operado en el sujeto después de la lectura. Otro tipo de mediciones se obtienen durante todo el proceso, es decir las habilidades que pone en juego el sujeto a lo largo de la lectura para que se den los cambios en el conocimiento, en ellas se incluyen las mediciones metacognitivas.

Cada una de estas mediciones tanto como producto o proceso, se pueden obtener a través de diversos métodos, como determinadas tareas planteadas al niño donde se pondrá en evidencia su nivel de competencia u observaciones directas de su rendimiento durante cada una de estas tareas.

Las mismas autoras ya citadas, indican que el método de situación de prueba es uno de los más confiables, ya que por medio de éste se obtiene información presentando al sujeto en un momento dado un conjunto de tareas que se consideran representativas de la conducta que se mide y a partir de su ejecución en dichas tareas, se infiere la presencia o dominio de esta conducta por el sujeto. Es común que las pruebas presenten un conjunto de tareas uniformes para el conjunto de todos los sujetos de la misma edad, características culturales y socioeconómicas, de igual forma, el alumno tiene plena conciencia de que está siendo examinado por un profesional.

Las pruebas pueden clasificarse en normativas y criteriosales según el nivel de estructuración definido por su mayor o menor complejidad técnica en su elaboración, distinguiéndose en test estandarizados y pruebas informales.

Defior (1996) destaca que a pesar de que el número de niños que tienen problemas en la lectura y escritura es alto, no se han generado pruebas de diagnóstico estandarizadas desde la perspectiva cognitiva, no obstante algunas escalas o ítems de test ya existentes pueden servir para diagnosticar determinados factores del proceso. Las pruebas generales válidas que actualmente existen pueden servir para realizar una primera evaluación, entre ellas estarían las de:

- Bartolomé, M. et al. (1985) Batería de pruebas de lenguaje. Fin de ciclo inicial. Barcelona; CEAC. Evaluación colectiva de los aspectos comprensivo y expresivo del lenguaje oral y escrito.
- Cabrera, F. (1985). Prueba diagnóstica de lectura, 1ª de E.G.B. Barcelona: CEAC. Evaluación colectiva de los diferentes subaspectos de la lectura a nivel de 1er curso.
- Cervera y Toro, J. (1980). Test de análisis de la lectoescritura (T.A.L.E). Madrid: Visor. Evaluación individual de varios subaspectos de la lectoescritura de 1º a 4º de E.G.B.

Por otra parte, Cabrera et al. (1994) señalan que las pruebas informales son un conjunto de herramientas que empleadas con flexibilidad, dan información al profesor para determinar el nivel de material de lectura más apropiado para cada alumno, se pueden utilizar también como instrumentos diagnóstico para ayudar al profesor a hacer valoraciones informales del proceso de lectura y para que los alumnos tomen conciencia de su propia capacidad lectora. Al parecer estas pruebas pueden basarse o no en los objetivos y contenidos curriculares propios de una clase y no requieren estudios precisos de validez y confiabilidad. Por otra parte, caracterizan las evaluaciones formativas al proporcionar información valiosa sobre los avances o dominio por parte de los alumnos del material trabajado en clase.

Cabrera et al. (1994) manifiestan que otro de los métodos utilizados en la obtención de mediciones es el que se basa en la observación de la conducta. Consiste en una serie de técnicas en las que queda registrada la información que se obtiene a partir del estudio del comportamiento más o menos espontáneamente manifestado por el sujeto.

Cada uno de los métodos de recogida de información antes mencionados implican diversas técnicas para pedir al lector el registro que ha hecho de la información leída en un texto.

Es así, que para obtener mediciones de producto se utiliza el resumen como medición del recuerdo libre, el resumen con preguntas posteriores como medición del recuerdo, las preguntas que implican respuestas de verdadero-falso o preguntas de elección múltiple. Por otra parte, para obtener mediciones de proceso las técnicas utilizadas son: la observación de equivocaciones durante la lectura en voz alta, utilización de entrevistas o preguntas de opción múltiple sobre las estrategias del lector para el control del proceso de comprensión.

En la evaluación de la lectura, se distinguen diferencias en los aspectos a valorar según los objetivos escolares y la etapa en la adquisición de la lectura en la que se encuentra el alumno, sin embargo, es importante destacar que la verdadera finalidad de la evaluación independientemente de la etapa en la que se encuentre el niño ya sea la etapa previa al aprendizaje, durante los primeros años de escolarización oficial o en la consolidación de esta habilidad en grados posteriores, está dirigida a la clasificación o al conocimiento e identificación de las dificultades específicas.

Cabrera et al.(1994) afirman que la evaluación de la lectura se realiza a través de test o inventarios que existen para tal efecto y una vez determinados el nivel de aplicación y los objetivos de la evaluación, se ha de seleccionar la técnica más adecuada, sabiendo que en general ninguna cubre una evaluación exhaustiva de todos los factores que están asociados en su aprendizaje.

En un primer momento, será importante recopilar información sobre el comportamiento del alumno en clase durante actividades de lectura, método de enseñanza empleado por el

profesor, factores familiares, habilidades de lenguaje a nivel expresivo y receptivo. Posteriormente, habría que analizar los procesos perceptivos, Defior y Ortúzar (1993) señalan que para analizar los aspectos viso-perceptivos o viso-motores se pueden aplicar pruebas estandarizadas tales como: el test de Bender, el test de Frostig, el Reversal test etc.

Los procesos perceptivos han tenido una gran importancia a lo largo del tiempo y han motivado la realización de una infinidad de investigaciones, considerando que las dificultades en lectura están originadas por un déficit sensorial, que originaría problemas en los procesos de reconocimiento de palabras, punto esencial en los alumnos que presentan dificultades específicas en lectura ya que cualquier déficit en estos procesos de bajo nivel dificultan el acceso léxico y por tanto, la comprensión del texto.

Al respecto, Defior (1996) destaca que es fundamental evaluar el funcionamiento de las dos rutas de acceder al léxico (léxica y no léxica) y anotar exactamente los errores cometidos para analizarlos con posterioridad (omisiones, adiciones, repeticiones, sustituciones etc). La ruta léxica es difícil de evaluar ya que al ser el castellano un idioma fonológicamente transparente no existen palabras irregulares que serían el medio más idóneo para ello, sin embargo, se pueden utilizar listas de palabras homófonas. Los déficits en la decodificación de palabras a través de la ruta no léxica se pueden detectar por medio de la lectura de pseudopalabras que es la tarea más efectiva. La mayoría de los niños que tienen problemas en lectura es porque presentan dificultades con esta vía de acceso léxico, pueden leer palabras conocidas a través de la ruta léxica pero tendrán problemas al leer palabras desconocidas.

Por otra parte, el aprendizaje del lenguaje escrito no acaba con el reconocimiento de palabras, por lo que Defior y Ortúzar (1993) reiteran que un buen lector debe reconocer como se relacionan y combinan las palabras para formar oraciones, dando lugar a la correspondiente estructura sintáctica y ser capaz de extraer el significado de las palabras, frases, párrafos y textos, los factores que influyen en ello son múltiples y van desde los propios procesos cognitivos y metacognitivos a los conocimientos previos que tiene el lector y su organización.

La evaluación del procesamiento sintáctico se puede lograr al medir la capacidad para combinar unidades, mediante juicios de corrección de oraciones o mediante tareas de cierre gramatical, de igual forma, en la evaluación de los aspectos semánticos se utilizan una serie de técnicas para extraer y organizar la información como las técnicas del subrayado, los resúmenes o las preguntas tanto literales, inferenciales o críticas sobre los textos.

Como se podrá ver, los factores que influyen en un adecuado rendimiento lector son múltiples e implican a los procesos metacognitivos de ahí la importancia de la detección y análisis de la mayor cantidad de factores relacionados con esta problemática.

Finalmente, Cabrera et al. (1994) puntualizan que las observaciones que pueden hacerse mientras el alumno realiza las pruebas nos dan indicios de algunas de las dificultades lectoras que pueden presentarse, estas observaciones justamente con los datos procedentes de las respuestas del alumno a la lectura contribuyen a la interpretación de los resultados de la prueba. Por tanto, la observación directa de la actitud hacia la lectura, la posición del cuerpo y la distancia al material de lectura, el uso de apoyos receptivos para seguir la línea que lee, la entonación y el respeto de las claves del texto (puntos y comas), los defectos de articulación, así como las autocorrecciones, proporcionan información importante acerca de la lectura oral durante todo el proceso, desde el reconocimiento de palabras hasta la interpretación que se realiza del texto.

## **MÉTODO**

El tipo de investigación a desarrollar conocida como estudio de caso, implicó un avance progresivo en dos fases sucesivas. En la primera fase se realizó una evaluación psicopedagógica cuya finalidad fue profundizar de forma sistemática en el conocimiento de dos alumnos con dificultades específicas en lectura y por tanto la identificación de sus necesidades educativas especiales. Con la información anterior se obtuvo una visión completa de los alumnos evaluados que dio acceso a la segunda fase de investigación en la que por medio del diseño y aplicación de un programa de intervención psicopedagógica se buscó proporcionar los apoyos necesarios a los dos alumnos, permitiéndoles potenciar sus capacidades y compensar sus dificultades en la adquisición de la lectura.

### **1ª FASE: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

#### **OBJETIVO:**

Describir el nivel de competencia en lectura de 2 alumnos referidos por el profesor por presentar problemas en la adquisición de esta habilidad, que cursan el 3er grado en una escuela primaria pública, turno vespertino, a través de una evaluación psicopedagógica.

#### **SUJETOS:**

Se evaluaron a 2 alumnos de una escuela primaria en el turno vespertino, referidos por la profesora de tercer grado por presentar como dificultad primordial problemas en la adquisición de la lectura.

Los alumnos fueron:

- **Juan**, es un niño de 9 años de edad, complexión delgada, tez morena clara, cabello castaño.

El niño se presenta a clases en adecuadas condiciones de higiene y aliño personal con una edad aparente menor a su edad cronológica.

Su lenguaje a nivel expresivo es claro de tono agudo e intensidad fuerte, a nivel receptivo se mostró atento y cooperador comprendiendo algunas preguntas planteadas.

A simple vista se observa un niño sano, bien conformado físicamente, alegre y muy platicador.

- **Carlos**, es un niños de 9 años de edad, complexión delgada, tez morena clara, cabello castaño.

Asiste a clases en adecuadas condiciones de higiene y aliño personal, con una edad aparente igual a su edad cronológica.

Su lenguaje a nivel expresivo es claro de tono agudo e intensidad débil, a nivel receptivo se muestra atento y cooperador comprendiendo adecuadamente algunas preguntas planteadas.

Se observa a simple vista como un niño sano, bien conformado físicamente, muy poco expresivo.

## **INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADOS EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LECTURA.**

Con la finalidad de determinar la dimensión real de las dificultades y posibilidades de aprendizaje en lectura de dos alumnos inscritos a tercer grado en una escuela primaria y en consecuencia la decisión sobre los apoyos necesarios para compensar sus dificultades, la evaluación psicopedagógica se centró, en el análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje en la adquisición de esta habilidad básica, ya que los niños fueron referidos por la profesora como alumnos con problemas en la adquisición de la lectura. Para ello se utilizaron algunos instrumentos y técnicas de medición tanto cualitativas como cuantitativas que permitieron identificar las potencialidades y necesidades de los niños.

Para la identificación de las necesidades educativas especiales en lectura, se realizó una valoración de las capacidades cognitivas implicadas en esta habilidad a través de la aplicación de pruebas estandarizadas como :

- **Escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC-RM).** Esta prueba permitió conocer el potencial intelectual de los niños, así, como el desarrollo de sus funciones cognoscitivas.

La edad de aplicación del WISC-RM es de 6 años a 16 años 11 meses.

La prueba en general consta de 12 subpruebas, 6 forman la escala verbal y son: información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario y retención de dígitos. La escala de ejecución se compone de: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, ensamble de objetos, claves y laberintos. Dos de estas pruebas son suplementarias (retención de dígitos en la escala verbal y laberintos en la escala de ejecución).

Las formas de aplicación de las escalas muestran diferencias sustanciales entre las diferentes versiones de la prueba. En el caso de WIC-RM, se aplica una subprueba de la escala verbal y una de la de ejecución, esto permite que el niño se canse menos y muestre un mayor interés en la realización de la misma.

Para obtener el coeficiente intelectual no se contabilizan las subpruebas suplementarias, así, la suma total de cada escala queda constituida únicamente por cinco subpruebas, estas calificaciones se convierten en CI verbal y CI de ejecución con la tabla de conversión del manual. Para obtener el CI total, se suman las calificaciones estandarizadas de las dos escalas y se convierten a CI total utilizando la tabla correspondiente de clasificación de inteligencia propuesta por Wechsler (véase el manual).

Se decidió aplicar esta prueba por dos cuestiones importantes, la primera, porque aunque no se ha encontrado una relación directa entre el CI y la existencia de dificultades específicas de aprendizaje en lectura, hay acuerdo entre los especialistas en dejar fuera de este diagnóstico a los niños que presenten retraso mental y en los sujetos de nivel socioeconómico bajo es conveniente tomar como límite inferior el CI de 75 (Bravo, 2000). La segunda cuestión surge debido a la relación que ha existido entre la lectura y el desempeño del niño en el WISC-RM y sus predecesoras, en este sentido Kauffman (1994, citada por: Searls, 2002) destaca que los grupos de alumnos con problemas de lectura tienden a calificar más alto en la escala de ejecución que en la escala verbal, a su vez estos alumnos tienden a calificar más bajo en determinadas subpruebas.

Por tanto, fue importante realizar un análisis cualitativo de los resultados obtenidos, a fin de poder entender mejor las potencialidades de los niños y el manejo que se puede hacer de ellas.

Otra de las pruebas utilizadas para evaluar la percepción visomotora fue la conocida como:

- **Test Gestáltico Visomotor de L. Bender.** Esta prueba permitió determinar si existía un retraso en la maduración del sistema nervioso central o bien si se presentaba alguna lesión neurológica, ambas, condiciones que limitan el proceso de aprendizaje. De igual forma, permite evaluar algunos aspectos emocionales tanto en niños como en adultos.

El test gestáltico consta de nueve figuras geométricas impresas en negro sobre láminas de cartulina blanca, la primera es la figura A y las demás se numeran de la número uno a la ocho, las cuales buscan demostrar los principios de la psicología de la Gestalt en relación con la percepción.

La evaluación del Bender puede llevarse a cabo de una manera cualitativa como cuantitativa, para la evaluación cualitativa, se analizan los detalles y se estima la producción total, se observan las características de la reproducción. En la evaluación cuantitativa se atiende con mayor precisión al detalle pequeño, calificándose mediante puntuaciones que se convierten a normas estadísticas y se emite un diagnóstico de normalidad-anormalidad indicando si existe daño neurológico o no.

Por consiguiente, es necesario evaluar el desempeño total alcanzado en la ejecución del Bender y no interpretar cada figura de manera individual, utilizando la escala de maduración y los indicadores emocionales manejados por Koppitz, útil para emplearse con niños entre 5 y 11 años de edad.

La prueba de Bender está muy relacionada con el rendimiento del alumno en lectura dado que en esta habilidad intervienen muchas funciones cognitivas como, la percepción de patrones de letras o de relaciones espaciales de ahí la importancia de su aplicación. Al respecto, Esquivel, Heredia y Lucio (1999) estiman que es probable que un niño que realiza un Bender con muchos errores cometan muchas equivocaciones al leer además de que su lectura sea lenta y tenga dificultad para comprender lo leído producto de la inmadurez del sistema nervioso central. Las mismas autoras puntualizan que las categorías de la prueba que se asocian con un bajo aprovechamiento en lectura son, rotación, perseveración, desintegración, hacer círculos en vez de puntos y trazar ángulos por curvas.

Es importante mencionar que los resultados obtenidos por este test contribuyeron en alguna medida al confirmar la existencia de dificultades específicas de aprendizaje en lectura de los alumnos, pero además fueron utilizados para planear algunas sesiones en trabajo directo con Juan (caso 1) buscando mejorar sus problemas de rastreo visual al seguir la línea a leer.

Por otra parte, para la valoración del nivel de competencia curricular en lectura se utilizó la:

- **Prueba de competencia curricular en lectura.** Permitió identificar el nivel de eficiencia en la adquisición de la lectura la cual, dividió esta habilidad instrumental en subhabilidades de reconocimiento de palabras y comprensión lectora.

Este instrumento, logró una mayor aproximación al origen de las dificultades que experimentaban los niños al leer en diferentes niveles. (VER ANEXO 1).

De cara a la intervención, fue necesario precisar lo más exactamente posible las subhabilidades en que se presentaban las dificultades, identificando en la primera parte de la prueba el tipo de errores que cometían los niños en el proceso de reconocimiento de palabras por las dos vías de acceso léxico (léxica y no léxica).

Reactivo 1.- Con este reactivo se inició la evaluación de la ruta léxica a través de la lectura oral de una lista con palabras de distinta categoría, tanto funcionales (El ,para, con, por) como de contenido (avión, camino, barco, lápiz).

Lo importante fue analizar si los alumnos habían establecido el principio alfabético que implica, un conocimiento fonológico sobre la estructura interna de las palabras, localizando concretamente las reglas de correspondencia grafema-fonema donde presentaban dificultades en palabras de distinta categoría, con sílabas directas de estructura, consonante – vocal (CV), indirectas de estructura, vocal – consonante (VC) y complejas de estructura, consonante – vocal – consonante (CVC).

Reactivo 2.- A través de la lectura oral de una lista de palabras controlando su longitud, tanto cortas (gas, sol, dos, rey) como largas (bicicleta, reglamento, atravesar, refrigerador), se analizó si habían establecido la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla. Otro aspecto importante que reveló la lectura de palabras de distinta longitud, fue el conocimiento de los niños con respecto a que algunas veces no bastan 1 o 2 letras para representar una sílaba.

Se localizaron concretamente las reglas de correspondencia grafema-fonema donde se presentaban las dificultades en palabras distintas a las del reactivo 1, con sílabas complejas (CVC) y grupos consonánticos de estructura, consonante – consonante – vocal (CCV), así como el tipo de reconocimiento de palabras que realizaban ya sea fonémica, silábica o global.

Reactivo 3 y 4.- Hicieron una lectura de palabras para el análisis de errores, con grafemas a los que les corresponden varios fonemas (R.3) además realizaron la lectura y explicaron el significado de dos pares de palabras homófonas (R.4).

Lo que se buscó con estos reactivos fue, analizar el conocimiento visual ortográfico de los niños a través de palabras de igual sonido pero diferente significado o en la aplicación de las reglas dependientes del contexto, que permiten establecer que determinados sonidos corresponden a un grafema en función de las letras que le acompañan, generalmente las vocales, elementos esenciales para la correcta pronunciación de las palabras y el acceso al significado de forma directa.

Reactivo 5 y 6.- Para la evaluación de la ruta no léxica se utilizó la lectura oral de listas con palabras abstractas (R.5) y pseudopalabras (R.6), considerando que eran desconocidas para los niños y no tendrían una representación léxica en su memoria de dichas palabras, se esperaba observar dificultades en su lectura ya que los alumnos tendrían que recurrir necesariamente a la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema para poder leerlas, por tanto, se observaron con claridad errores específicos en su aplicación.

Dada la complejidad de factores interrelacionados que intervienen en la comprensión lectora, se evaluó este producto en la segunda parte de la prueba utilizando como criterio las respuestas de los niños acerca del contenido de un texto leído previamente de forma oral, para ello, se plantearon preguntas de opción múltiple de comprensión literal e inferencial así, como preguntas abiertas de comprensión crítica.

Reactivos 7 -10 (literal) estas preguntas tenían como objetivo determinar si los alumnos obtenían una representación fiel de las tiras gráficas leídas en el texto. Es decir, si identificaban situaciones, personajes, relaciones espaciales y temporales explícitas en el texto.

Reactivos 11-14 (inferencial) analizaron si los alumnos iban más allá del sentido directo del pasaje. Es decir, si hacían deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor quería comunicar en el texto escrito.

Tanto en preguntas sobre comprensión literal como inferencial, se asignó 1 punto por cada respuesta contestada correctamente.

Reactivos 15-17 (crítica) su objetivo fue analizar si los alumnos realizaban procesos de valoración y enjuiciamiento sobre las ideas leídas en el texto. Es decir, si especulaban acerca de las consecuencias y obtenían generalizaciones no establecidas por el autor.

Con base en las respuestas que proporcionaron los alumnos a este tipo de preguntas, se asignó:

0 puntos al reactivo que reflejó que el razonamiento del niño no era lógico o coherente con los hechos planteados en el texto.

Ejemplo: ¿Si tú fueras Justito habrías compartido las moras? Escuela

¿Por qué? Contento

Se asignó 1 punto si la justificación de su respuesta era lógica, pero no necesariamente se relacionaba con el contenido del texto.

Ejemplo: ¿Si tú fueras Justito habrías compartido las moras? Si

¿Por qué? Porque en la boca salen fuegos

Se asignaron 2 puntos si el alumno se creaba un juicio crítico sobre las ideas expresadas por el autor del texto, siendo coherente con los hechos o situaciones planteados.

Ejemplo: ¿Si tú fueras Justito habrías compartido las moras? Si

¿Por qué? Porque no esta bien que no compartas con otros niños

Esta prueba informal surge con un diseño propio, fundamentada en las aportaciones teóricas citadas en el apartado destinado a la evaluación de la lectura en la primera parte de la investigación, para ser utilizada específicamente en este estudio. Dicho instrumento se piloteó con 12 alumnos de 3° en la misma escuela primaria turno vespertino, perteneciente a la dirección de educación primaria N° 5 de la Secretaria de Educación Pública.

Los resultados obtenidos permitieron realizar algunas modificaciones al instrumento con miras a la posterior aplicación con los alumnos referidos para la investigación. Las modificaciones fueron:

Cambio del reactivo número 7 de comprensión literal por su gran facilidad para ser contestado correctamente por la mayoría de los alumnos.

Reestructuración del pie del reactivo 15 de comprensión crítica ya que durante el piloteo los alumnos expresaron dudas con respecto a qué se les preguntaba.

Reestructuración de los criterios para evaluar las respuestas dadas a los reactivos 15-17 de comprensión crítica, asignando de 0 a 2 puntos dependiendo del contenido de la respuesta.

Para recabar mediciones de proceso, como parte de esta prueba se utilizó la técnica de :

- **Observación del rendimiento del niño durante la prueba de competencia.** Se realizó cuando los alumnos leyeron de forma oral el texto (la selva) el cual, dio grandes indicios de algunas dificultades lectoras (VER ANEXO 2).

Entre los datos que se lograron recoger se encuentran:

- Posición del cuerpo y la distancia al material de lectura. Era importante, ya que forma parte de los hábitos de trabajo de los niños desde como se sentaban hasta la adecuada distancia ojo-papel.
- Apoyos receptivos. Fue importante observar si iban marcando las palabras que leían con el dedo o si utilizaban cualquier otro objeto ya sea regla ,pluma ,lápiz etc. debido a que la capacidad visual por su estrecha relación con las habilidades lectoras básicas de decodificación determinan un adecuado rendimiento en la lectura. De ahí que las deficiencias visuales den lugar a percepciones visuales imprecisas o deformadas de los símbolos gráficos.

- Respeto por las claves del texto (comas y puntos). Era importante, ya que cuando el lector lee sus ojos se desplazan por el texto mediante saltos rápidos y fijaciones constantes y es así como va procesando los símbolos que se encuentra. Estos símbolos procesados se integran al hacer las pausas durante el texto, confiriéndoles significado y anticipando los símbolos que se espera continuaran a lo largo de la lectura.
- Velocidad de lectura. Es decir si leían muy rápido, lento o si su velocidad era adecuada.
- Errores específicos. Este tipo de errores se asocian a problemas de aprendizaje y se refieren a modificaciones realizadas en los elementos evaluados ,palabras, enunciados o texto que se relacionan con dificultades de orden perceptivo-discriminativo (Macotela, Bermúdez y castañeda 1995).
- Tipo de lectura. Hacía referencia directamente, al tipo de reconocimiento de palabras que realizaban los niños ya sea a nivel fonémico, silábico o global.
- Autocorrecciones. Las autocorrecciones durante la lectura oral informaron de cómo el lector comprendía los textos en determinadas circunstancias. Se partió de que los niños emplean las señales sintácticas, semánticas y grafofónicas durante la lectura por lo que la corrección de los errores indicó a qué tipo de señales prestaban más atención mientras procesan el texto.

Pasando al análisis de la naturaleza de las experiencias que se le brindan a los niños en la escuela, fue importante describir la práctica docente en el aula, es decir, cómo el profesor facilita el aprendizaje de la lectura en sus alumnos, para ello, se utilizaron algunas técnicas de investigación como:

- **Entrevista con el profesor.** (VER ANEXO 3)

Los temas sobre los que giró la entrevista, estuvieron relacionados en un primer momento con la conducta de los niños (preguntas 1 – 7 ) y el tipo de relaciones que establecen con sus iguales (preguntas 8 – 14).

Era importante obtener una visión general de la conducta de los niños, así, como de el tipo de relaciones sociales que establecen, ya que un número importante de alumnos con dificultades de aprendizaje tienen a la vez dificultades de conducta los cuales, dan lugar a falta de concentración, disminución del interés por tareas escolares, pobre competencia social con sus iguales y con el profesor. Estas dificultades afectan en gran medida el proceso de enseñanza – aprendizaje empeorando el clima del trabajo de grupo. Por tanto, debido a que un adecuado rendimiento en las diferentes facetas de la vida sólo puede explicarse desde una perspectiva global, se tomó muy en cuenta durante el trabajo con los niños, además del desarrollo de habilidades instrumentales, el adecuado manejo de las emociones y relaciones sociales.

Otra de las temáticas sobre las que giró la entrevista, fue en específico sobre el rendimiento escolar de los niños en lectura (preguntas 15 – 31). Se buscó recabar la mayor cantidad de información desde la perspectiva del profesor sobre hábitos de trabajo de los niños, dominio de subhabilidades específicas como reconocimiento de palabras y comprensión lectora así, como información de cómo el maestro desarrolla esta habilidad instrumental (lectura) dentro del salón de clases.

Dado que la entrevista debe usarse en conjunto con otras técnicas para obtener información más amplia, en esta etapa de identificación de las necesidades educativas especiales en lectura se utilizó :

- **Observación dentro del salón de clases.** (VER ANEXO 4 ).

El formato estuvo diseñado de manera que se lograra confirmar y ampliar la información proporcionada por el profesor durante la entrevista, sobre la conducta de los niños y la relación entre iguales, así, como para obtener nuevos datos acerca del tipo de relación maestro-alumno, desempeño de los alumnos ante las actividades de lectura y forma de trabajo del profesor en el desarrollo de este tipo de habilidades básicas.

Se eligieron estas técnicas ya que proporcionan información cualitativa sobre la naturaleza de las experiencias de los alumnos en el aula y pudieron contribuir a una mejor comprensión de las dificultades de los niños y en consecuencia del tipo de ajustes que se pudieron realizar.

Finalmente, debido a que el contexto familiar constituye otro ámbito fundamental para la identificación de las necesidades educativas especiales, se utilizó la misma técnica para obtener información conocida como:

- **Entrevista con los padres.** Esta permitió obtener una visión de los factores del entorno familiar que podían estar condicionando el aprovechamiento de los alumnos en la lectura, con la finalidad de poder mejorar si era el caso las prácticas educativas en el hogar (VER ANEXO 5).

La entrevista con los padres estuvo dividida en siete apartados con temáticas diversas, el primero, buscó obtener información sobre datos personales de los niños y de sus padres.

El segundo, trató de analizar las condiciones pre, peri y post natales que rodearon al embarazo y que podrían haber repercutido en el desarrollo de los niños y ocasionado dificultades actualmente.

El tercer apartado, estaba destinado al análisis de una área del desarrollo como es el lenguaje ya que actualmente los lectores con retraso en la adquisición de la lectura, muestran un amplio inventario de déficits lingüísticos que frecuentemente son interdependientes, por tanto, había que tener una visión general de su desarrollo a nivel comprensivo como expresivo.

El cuarto y quinto apartado se enfocó en la dinámica familiar, buscando analizar principalmente el tipo de relaciones afectivas al interior de la familia, así, como roles, jerarquías y límites utilizados para darle estructura a este sistema.

Finalmente, el apartado seis y siete se centró ya específicamente en el rendimiento escolar de los niños en sus primeros años de escuela, tipo de dificultades experimentadas, problemáticas actuales, así, como sobre su desempeño en la adquisición de la lectura y cómo se les apoya en el hogar para un adecuado desarrollo.

## PROCEDIMIENTO:

La información obtenida a lo largo de la primera fase de investigación se obtuvo en cinco etapas que son presentadas en la tabla 1, como son: acceso al centro, establecimiento de fechas y espacios físicos para la recogida de información, aplicación de instrumentos y técnicas, análisis de resultados y diseño del programa de intervención.

**Tabla 1.- Etapas del procedimiento**

<b>Etapas</b>	<b>Visitas al centro</b>
1ª Acceso al centro	1ª.- Asistencia a la escuela primaria, solicitando una entrevista con el director en turno, buscando realizar una presentación formal del tipo de estudio a realizar. 2ª.- Entrevista con el director del plantel, de la cual se obtuvo la aprobación para llevar a cabo la investigación en la escuela. 3ª.- Se estableció el primer contacto con la profesora de 3º con quien se comentó la finalidad y el interés de la investigación. Además se conoció el contexto físico y social en que se desarrolló el estudio.
2ª Establecimiento de fechas y espacios físicos para la recogida de información.	1ª.- Plática con la profesora de 3º acerca de la problemática en los alumnos referidos para la investigación. 2ª.- Se acordó con la profesora, las fechas en las cuales se podría iniciar y desarrollar la evaluación psicopedagógica. 3ª.- Plática con el director del plantel acerca del espacio físico que se utilizaría para trabajar durante el estudio, siendo asignada el aula de usos múltiples.
3ª Aplicación de instrumentos y técnicas.	1ª.- Inicio de la evaluación psicopedagógica con la entrevista en profundidad a la profesora, sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura de los niños referidos, dicha entrevista duró aproximadamente 1: 30 min.

	<p>2ª.- Se realizó la observación no participante dentro del salón de clases, durante todo el horario de un día de trabajo, además se dio seguimiento a los niños, fuera del aula de clases no sólo en esta visita sino en días anteriores.</p> <p>3ª.- Se desarrolló la entrevista en profundidad con la mamá de Juan, la cual duró aproximadamente 40 min. Posteriormente, se realizó la entrevista con la madre de Carlos durante aproximadamente 30 min.</p> <p>4ª.- Se aplicó la prueba de competencia curricular en lectura de manera individual con los dos alumnos.</p> <p>5ª.- Se realizó la aplicación individual de las pruebas psicológicas a los niños referidos. Se aplicó el test de Bender en primer lugar y enseguida la escala de inteligencia Wisc – RM, intercalando las subpruebas.</p>
<p>4ª Análisis de resultados.</p>	<p>1ª.- Debido a que toda esta primera fase de obtención de información se realizó finalizando el grado escolar, se proporcionó un informe a la profesora y al director de la escuela primaria acerca de los avances del estudio, concluyendo el trabajo de campo con esta visita.</p> <p>A partir de este momento se inició la integración del informe de evaluación psicopedagógica de cada alumno, seleccionando y sintetizando la información obtenida.</p> <p>Posteriormente, se realizó el análisis e integración de las necesidades educativas que presentaron en común los dos alumnos, en las dos subhabilidades que conforman la lectura, reconocimiento de palabras y comprensión lectora.</p>
<p>5ª Diseño del programa de intervención psicopedagógica en lectura.</p>	<p>En esta etapa del diseño, se tomaron en cuenta algunas características que debe cubrir toda programación con miras a una intervención psicopedagógica : basarse en un conocimiento metalingüístico acerca de lo que es el lenguaje hablado y escrito, buscó ser estructurado, jerárquico, acumulativo, exhaustivo y con sobre aprendizaje, así como motivante.</p>

## **RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

### **CASO 1. JUAN**

#### **Datos personales:**

Nombre: Juan

Edad: 9 años

Escolaridad: 3° de primaria

Nombre del padre o tutor: María

Escolaridad: 6° de primaria

Ocupación: Trabajo doméstico

#### **Motivo de evaluación:**

La profesora fue quien solicitó la evaluación del niño ya que su rendimiento escolar en general es bajo presentando mayores dificultades en la materia de español en la adquisición de la lectura.

*“Le cuesta trabajo leer y se apena cuando lo hace en voz alta frente a sus compañeros, como que se bloquea, además no logra adquirir y recordar las temáticas de algunas materias donde se trabajan lecturas largas...”* sic maestra.

Por otro lado, a últimas fechas el niño ha mostrado algunos problemas de conducta tanto en casa como en la escuela, reflejando apatía y desinterés ante las situaciones de aprendizaje. La profesora comentó además que el niño debía repetir el año escolar, sin embargo, por políticas de la institución el alumno acreditaría el curso.

#### **Información relativa al alumno:**

El desarrollo de Juan en general ha sido bueno, es producto de un embarazo deseado, sin complicaciones durante el embarazo. La madre dio a luz en el tiempo establecido y fue un parto normal sin problema alguno.

Posterior al nacimiento, el niño no ha sufrido enfermedades graves, salvo pequeños resfriados o gripas que no duran más de tres días.

Cabe resaltar que fue a los cuatro años cuando sufrió una caída de una escalera del cuarto escalón hacia abajo, golpe del que al parecer no ha habido secuelas.

La madre manifestó que el niño percibe correctamente estímulos visuales y auditivos, no ha tenido problemas motrices, de hecho actualmente conoce su esquema corporal, tiene establecida su lateralidad y se ubica espacial y temporalmente.

Con respecto al área de desarrollo del lenguaje, aseguró que el niño ha avanzado sin complicaciones en etapas sucesivas, Balbuceó a los cuatro o cinco meses aproximadamente, primeras sílabas alrededor del primer año y primeras palabras a los dos años, al parecer no ha presentado problemas de lenguaje.

Actualmente, su lenguaje a nivel expresivo es claro de tono agudo e intensidad fuerte, a nivel receptivo, comprende instrucciones y preguntas planteadas.

Por otra parte, el niño se mostró cooperador, durante las sesiones de valoración con buena tolerancia a la fatiga y con periodos de atención ante el trabajo adecuados.

Da la impresión de trabajar favorablemente, dando estructura a su trabajo y supervisándole directamente.

Su comportamiento en general fue bueno, mostrándose sonriente y amigable en todo momento.

### **Resultados de Pruebas psicológicas:**

#### **Test gestáltico visomotor ( BENDER).**

Errores:

Desproporción fig.A

Círculos por puntos fig. 1

Distorsión de la forma fig.7, 8

Total de errores: 4

Tomando como base lo anterior se encontró que la edad de maduración perceptual que obtiene el menor según la escala de E. Koppitz oscila entre 8 años y 0 meses a 8 años y 5 meses, lo cual lo ubica 1 años con 11 meses por debajo de su edad cronológica.

Al analizar los errores presentados en la producción del niño se observaron, hacer círculos en vez de puntos, así, como distorsión de la forma, categorías que se relacionan directamente con un bajo rendimiento en lectura (Esquivel et al., 1999). No se encontraron indicadores de un posible daño neurológico.

### **Escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC-RM)**

La capacidad intelectual global de Juan de acuerdo con la clasificación propuesta por Wechsler fue abajo del normal.

Pese a que en promedio las puntuaciones obtenidas en las dos subescalas es bajo, el CI de ejecución obtenido por Juan fue ligeramente mayor, lo que indicó según Esquivel et al. (1999) que el niño puede abordar la solución de una serie de actividades de manera práctica adaptable, flexible, que le conduciría a una ejecución escolar exitosa en situaciones de aprendizaje dinámicas y atractivas. Además Juan obtuvo calificaciones más bajas en la escala verbal lo que permitió confirmar según las mismas autoras que los niños con dificultades para el aprendizaje de la lectura, obtienen una relación en la que las calificaciones de subpruebas de la escala de ejecución, son mayores que las de la escala verbal como vocabulario, semejanzas e información.

Juan presentó una calificación ligeramente mayor en comprensión, subprueba perteneciente a la escala verbal, en comparación al resto de las subpruebas que conforman la misma escala, lo que permitió suponer que el niño posee un adecuado juicio social, conocimiento de las reglas de conducta convencionales, además de un adecuado sentido común, sin embargo, se observó un bajo rendimiento en subpruebas específicas como información y vocabulario lo que reflejó que el niño, posee un rango de información general deficiente, dificultades para formar, seleccionar y relacionar conceptos, así, como problemas de memoria a corto y largo plazo. Las puntuaciones bajas en información y altas en comprensión pueden sugerir conocimientos limitados de los hechos pero una buena habilidad para usarlos y con él hacer juicios apropiados (Searls, 2002). Por lo tanto, estos resultados fueron considerados en la selección de las lecturas a trabajar en algunas sesiones. Los factores que pueden influir en las calificaciones de estas subpruebas, son el ambiente sociocultural poco estimulante, baja motivación, la socialización o la cantidad de lecturas adicionales a las tareas escolares.

Por otro lado, se observaron puntuaciones bajas en subpruebas pertenecientes a la escala de ejecución como diseño con cubos y claves lo que reflejó, integración visomotora y espacial deficiente, dificultades en la organización visual al establecer secuencias o al anticipar acontecimientos, así, como una pobre capacidad de análisis y síntesis.

### **Nivel de competencia curricular en lectura:**

Una vez analizados los resultados obtenidos por el niño en la primera parte de la prueba de competencia curricular, destinada al reconocimiento de palabras, se observó que el niño decodificó por vía léxica sólo palabras de distinta categoría tanto funcionales como de contenido con sílabas directas (CV), indirectas (VC) y complejas (CVC) sin problema alguno. Ejemplo: Camino, avión ,para.

Sin embargo, los problemas inician cuando la decodificación debe realizarse sobre palabras de distinta estructura con grupos consonánticos (CCV), donde el reconocimiento era silábico presentando incluso errores específicos al leer, como omisiones y sustituciones de fonemas. Ejemplo: Lee (Refigerador x Refrigerador) donde omite el fonema /r/ y sustituye el fonema /j/ por /g/ en la pronunciación.

De igual forma, presentó errores específicos al sustituir fonemas en palabras con grafemas a los que les corresponden varios fonemas. Ejemplo: Al leer la palabra (gente) sustituye el fonema /j/ por /g/ en la pronunciación.

Por otro lado, el último reactivo destinado a evaluar la ruta léxica ( Reactivo 4) permitió observar nuevamente su adecuado reconocimiento de palabras con sílabas directas o complejas, sin embargo, debido a que eran palabras homófonas, no logró explicar la diferencia entre el significado de cada par de palabras. Ejemplo: Al leer (bienes-vienes) indica que es lo mismo “ los dos hablan de que vienes de algún lugar”.

Con respecto al proceso de decodificación por la vía no léxica, se observaron dificultades en lectura de palabras abstractas y pseudopalabras, observándose un reconocimiento silábico y por momentos incluso fonémico con errores específicos como omisiones y sustituciones.

Su desempeño en la segunda parte de la prueba donde son planteadas preguntas de comprensión lectora sobre un texto leído previamente en voz alta fue bajo.

Obtuvo 1 punto por una respuesta correcta de 4 disponibles, por cuatro preguntas sobre comprensión literal.

De igual forma obtuvo 2 puntos por dos respuestas correctas de 4 disponibles, por cuatro preguntas planteadas sobre comprensión inferencial.

Finalmente, sus respuestas proporcionadas a preguntas abiertas sobre comprensión crítica le permitieron obtener sólo 2 puntos de 6 disponibles.

En general, por lo observado en la lectura de los dos textos, el niño no mantuvo una postura adecuada al leer ya que tomó asiento sin recargarse en el respaldo, apoyando los dos brazos sobre la mesa, no manteniendo una adecuada distancia entre su vista y el material de lectura. Cabe resaltar, que utilizó como apoyo receptivo su dedo para marcar las palabras a leer. El tipo de lectura que realizó es silábico-global con mayor tendencia a ser silábico, de velocidad lenta.

A lo largo de sus lectura no respetó las claves que proporcionan los textos, es decir, no da la entonación correspondiente a la acentuación o signos de puntuación y al tipo de texto, ni tampoco hizo las pausas después de una coma o un punto.

Presentó además algunos errores específicos como omisiones y sustituciones de fonemas en palabras desconocidas o con grupos consonánticos (CCV).

En algunas ocasiones se percató de sus dificultades y realizó autocorrecciones integrando las palabras leídas en voz baja para leerlas posteriormente en voz alta.

### **Aspectos relativos al contexto escolar:**

#### **Descripción del contexto.**

La escuela, pertenece a la dirección de educación primaria N° 5 de la Secretaria de Educación Pública y se encuentra ubicada en la delegación coyoacan.

El mapa presentado posteriormente, permite obtener una visión global de la distribución de salones y espacios de esparcimiento. (VER ANEXO 6).

La escuela tiene una superficie total aproximada de 90 m de ancho x 80 m de largo. De lado derecho del mapa se puede observar la entrada principal al inmueble que se encuentra sobre calzada de Tlalpan donde en primer lugar se muestra el área de recepción para visitas y familiares. A su costado izquierdo y derecho se encuentran los salones destinados a los grupos de 5° y 6° además de una aula para mobiliario en desuso.

De frente a la recepción encontramos una oficina y aula destinadas para el trabajo del personal de USAER, así, como los sanitarios para profesores.

En la parte inferior del mapa se pueden observar 5 salones destinados para los grupos de 1° a 4°, los sanitarios para niños, así, como un espacio considerable de estacionamiento para maestros. Cabe resaltar que en la escuela sólo hay un grupo por grado, por lo que el número de salones es reducido.

El lado izquierdo del mapa permite observar 5 aulas en las que se encuentran la dirección, el aula de material de intendencia y material didáctico, la oficina de profesores de educación física, el aula de usos múltiples y una última aula de uso exclusivo del turno matutino.

La escuela cuenta además con grandes áreas de esparcimiento como un patio amplio donde se ubica una cancha de básquet bol, así, como una cancha de fútbol soccer.

La institución se observa por fuera como un inmueble deteriorado, sin embargo, por dentro la impresión cambia ya que se percibe limpia y en buenas condiciones.

En específico el salón donde tomaban clases los alumnos referidos por la profesora de 3°, cubre un espacio aproximado de 8 m de ancho x 10 m de largo.

El aula contaba con un pizarrón para gis en buenas condiciones, con dibujos a su alrededor alusivos a objetos cuyo nombre inicia con alguna letra del alfabeto, así, como dibujos o actividades realizadas por los alumnos en algún momento del curso.

Un costado del pizarron también se utilizaba para proporcionar a los niños algunas medidas de seguridad y prevención, ante problemas sociales, como las drogas o el alcohol, realizadas por el personal de trabajo social, debido a que son problemas muy recurrentes en esta zona de la ciudad.

El aula contaba además con 16 mesas tipo rectangular y 32 sillas distribuidas de a dos por mesa para los alumnos, un escritorio para el profesor con una mesa extra donde se colocaban los desayunos escolares.

Se observaron además 4 estantes, 2 destinados al turno matutino y 2 destinados al turno vespertino. Los estantes guardaban diversos materiales didácticos de uso de profesores como libros de texto, cuentos, revistas, periódicos, material de papelería y documentación personal.

El mobiliario en general se observó algo deteriorado por las bancas y mesas algo rayadas, estantes sucios, sin embargo, el aula contaba con buena iluminación y ventilación proporcionada por las lámparas en buenas condiciones y 2 amplias ventanas con cortinas. La limpieza no era algo muy característico de este grupo en particular ya que durante las sesiones de trabajo siempre se observó basura en el piso.

### **Observación y entrevista**

La profesora afirmó que había dado seguimiento al rendimiento del niño a lo largo del año y en general había sido bajo, observándose bastantes dificultades en la materia de español y ciencias naturales principalmente en actividades que implicaban lectura, siendo en su mayoría textos narrativos y expositivos los que se trabajaban a diario.

Comentó además que ella ha enseñado a leer toda su vida con el método global, desde su perspectiva el mejor y éste había aplicado con su actual grupo de 3°. Se había enfocado en desarrollar esta habilidad destinando 15 a 20 minutos de lectura diaria en casa y al llegar al salón de clases, subrayando las palabras desconocidas y buscando su significado en el diccionario para posteriormente ella dar una explicación del texto leído.

A lo largo del año había observado que Juan realizaba su lectura con un reconocimiento de palabras silábico, de velocidad lenta, disprosódica sin respetar signos de puntuación y utilizando apoyos receptivos para seguir la línea que leía, presentando una comprensión lectora mínima en la mayoría de las lecturas realizadas de forma oral o en silencio y olvidando fácilmente contenidos de un día para otro. Destacó que el niño se ponía nervioso al leer en voz alta e incluso se bloqueaba al pedírselo.

A últimas fechas había observado algunos problemas de conducta ya que el niño se había vuelto impulsivo, inquieto mostrando incluso desinterés ante situaciones de aprendizaje que implicaban leer.

La profesora argumentó que debido a las características del grupo caracterizado por tener alumnos con problemas de conducta el niño se había adaptado bien a sus compañeros participando en juegos y en general siendo aceptado.

La información proporcionada por la profesora fue corroborada parcialmente a través de la observación no participante, realizada dentro del salón de clases un día normal de actividades donde se observó, que evidentemente el niño mostró a lo largo del día algunos problemas de conducta, mostrándose intranquilo, impulsivo, desmemoriado ya que la profesora al iniciar el día de trabajo realizó una lluvia de ideas acerca de la temática realizada el día anterior y al preguntar a Juan sobre la misma el niño no contestó. Lo mismo sucedió al pedirle que explicara el tipo de actividad a realizar ese mismo día. Cabe resaltar que no sólo el niño presentó problemas de conducta de hecho a lo largo de la clase se presentaron algunos altercados verbales entre otros niños que la profesora no logró controlar.

El día de trabajo inició con el pase de lista, lluvia de ideas sobre el trabajo del día anterior y posteriormente, inicio de clase de Español con una lección atrasada la N° 8. La lección contenía una lectura con el título “los piratas”, la cual permitió observar el trabajo del niño durante las actividades de clase.

Primero los niños debían leer por turnos en voz alta y posteriormente, seguir la lectura de sus compañeros en silencio. Durante esta actividad Juan no mostró interés en la materia o el material de lectura ya que se distraía con facilidad platicando con su compañero de a lado y cuando llegó su turno para leer no sabía en qué línea estaban, posteriormente presentó dificultades al realizar la lectura.

La segunda actividad consistía en subrayar palabras desconocidas y buscar su significado en el diccionario. Durante esta actividad el niño subrayó sólo dos palabras y reflejó mucha decidía acerca de cuándo iniciar la búsqueda en el diccionario.

Finalmente, la tercera y última actividad con la que cerró el día, fue que el niño debía imaginar que era reportero y escribir una historia de piratas que recordara o escribir una de las tantas aventuras del capitán Garfio revisadas en clases anteriores, utilizando como guía una serie de preguntas entre ellas: ¿Qué sucedió?, ¿Quiénes participan?, ¿Dónde sucedió? Etc. Nuevamente el niño se mostró desinteresado y poco cooperador terminando a destiempo las actividades.

En general la interacción que se estableció entre el alumno y el maestro fue escasa, ya que el niño casi no se comunica con el profesor y él, aunque lo tomó en cuenta durante la lectura en voz alta, sólo supervisó su lectura corrigiendo sus errores y no motivó verbalmente su participación. La interacción directa sólo se estableció al final del día al calificar las actividades donde el profesor corrigió algunas cuestiones de escritura de manera individual.

Con respecto a la forma de trabajo del profesor y su interacción con los contenidos y actividades, la maestra conocía bien las actividades y explicó adecuadamente cada una de ellas, incluso había enseñado técnicas para extraer información desconocida (subrayado), sin embargo, se observaron algunas limitaciones, entre ellas que no enseña estrategias de comprensión lectora, se centró la mayor parte del tiempo en el reconocimiento de palabras, no propició la reflexión para integrar la información nueva con el conocimiento previo y tampoco relacionó las actividades. Dio la impresión de haber trabajado actividades distintas sin relación. De igual forma, no utilizó material de apoyo para reforzar la lectura durante las actividades.

Finalmente, las observaciones realizadas dentro y fuera del salón de clases permitieron corroborar que el niño mantuvo una buena relación con sus iguales ya que convive con sus compañeros, es amigable, juega con otros niños incluso más pequeños y en general es aceptado.

### **Aspectos relativos al contexto familiar:**

El tipo de familia de Juan es extensa de nivel socioeconómico bajo, el niño es el 2/4 hermanos, convive a diario la mayor parte del día con su abuelita ya que la madre trabaja por largas jornadas para obtener recursos económicos a raíz de la muerte de su esposo hace 2 años.

En cuanto a la dinámica familiar, se puede decir por lo referido, que la relación de pareja entre los padres antes del fallecimiento del papá era mala, por lo que casi no compartían tiempo como familia.

La madre manifestó que a pesar del trabajo del papá siempre mantuvo una buena relación con sus hijos conviviendo con ellos los fines de semana , siendo en general muy permisivo.

La relación de la madre con sus hijos ha sido de regular a mala ya que siempre ha tendido a ser muy impositiva debido al escaso control que ejerce sobre sus hijos. Actualmente, convive con sus niños sólo los fines de semana y algunas tardes entre semana delegando la responsabilidad del cuidado de los niños a la abuelita quien asume el rol de mamá cubriendo necesidades básicas y apoyando académicamente.

El tipo de relación que se establece entre el niño y sus hermanos es mala e incluso agresiva por momentos al no querer contribuir con las labores del hogar.

Los métodos de disciplina que se han aplicado a través del tiempo han sido diversos contradictorios y poco constantes, ya que aunque la mamá ha implementado algunas formas de castigo y/o reforzadores materiales de conducta, los aplica de forma muy variable.

Con respecto a los antecedentes escolares del niño, la madre manifestó que asistió a preescolar 2 años, no ha recibido ningún tipo de apoyo adicional en la escuela salvo algunos meses en USAER. En general ha presentado un bajo rendimiento, observándose mayores dificultades en la materia de español en parte por sus problemas en la adquisición de lectura que ha sido difícil desde 1°.

Actualmente en casa afronta las tareas que impliquen lectura de manera negativa, observándose por momentos impotente al leer.

Cabe resaltar que el nivel académico y cultural de educación de los padres y la abuelita es básico por lo que casi no leen, el niño no tiene acceso a libros en el hogar y existía un claro desconocimiento acerca de cómo apoyarlo o motivar su interés por la lectura.

### **Identificación de las necesidades educativas especiales:**

Los resultados obtenidos en la prueba de competencia curricular en lectura permitieron observar que el niño no posee buenos hábitos de trabajo, presentando además problemas de rastreo visual.

Realizó un reconocimiento de palabras silábico - global con mayor tendencia a ser silábico de velocidad lenta, disprosódica, sin respetar las claves que proporcionan los textos y presentando errores específicos durante su lectura como omisiones y sustituciones.

Por tanto, decodificó parcialmente por la vía léxica palabras que en su estructura poseen sílabas con grupos consonánticos (CCV) o sean desconocidas para el niño, debido a que no ha establecido en su totalidad el principio alfabético que implica la adquisición de un conocimiento fonológico fundamentalmente fonémico, así, como establecer un vínculo entre el fonema y su grafía.

Por ello, se podría decir que el niño realizó un proceso de reconocimiento de palabras por la vía no léxica en la mayoría de las palabras, encontrándose consolidando aún la conversión de los estímulos visuales que proporciona el texto en un código del habla o fonológico, aplicando las reglas de correspondencia grafema-fonema.

De igual forma, presentó dificultades en el manejo de su conocimiento visual ortográfico que integra la discriminación visual, el conocimiento fonológico y la memoria visual, los cuales facilitan la correcta pronunciación de las palabras y el acceso al significado de forma directa.

Por otro lado, se observó un bajo desempeño en comprensión lectora a sus tres niveles, al identificar el significado explícito en las ideas del texto, al hacer deducciones de los matices significativos y principalmente al crearse un juicio crítico sobre las ideas plasmadas por el autor.

Estas dificultades fueron corroboradas con los resultados obtenidos en las pruebas psicométricas aplicadas donde se encontró que el nivel de maduración perceptual de Juan según el test gestáltico visomotor de Bender no corresponde a su edad cronológica, por tanto, algunos errores presentados en su ejecución tienen relación con problemas en lectura. De igual forma, su bajo rendimiento en algunas subpruebas de la escala de inteligencia aplicada Wisc-RM relacionadas con un adecuado desempeño en lectura confirman la problemática que presentó en la adquisición de dicha habilidad.

En las dificultades académicas que presentó el alumno han influido muchos otros factores entre ellos el contexto escolar, ya que si bien es cierto que se había dado seguimiento al rendimiento del niño a lo largo del año no se le ha apoyado de forma individualizada como lo requiere.

Ante las actividades la interacción que se establece entre profesor-alumno fue escasa, se corrigen errores durante la lectura y no se motiva la participación en clase. A pesar de que la profesora reflejó un adecuado conocimiento del contenido y actividades de clase da la impresión que el trabajo de la profesora en el desarrollo de la lectura se reduce sólo al reconocimiento fluido de palabras dejando de lado la enseñanza de la comprensión lectora.

El rezago en que se ha dejado al niño en parte puede haber provocado su falta de interés por la materia, contenido y actividades que implican lectura mostrándose impotente al leer en voz alta ante sus compañeros por sentirse evidenciado y terminando por ello a destiempo sus actividades.

Los problemas de conducta que se identificaron, de igual forma, pueden ser el resultado del escaso manejo de grupo que hay dentro del salón de clases, así, como de la falta de supervisión y apoyo directo.

Otro de los factores que han influido tanto en su rendimiento escolar como en sus problemas de conducta es el contexto familiar en que se desarrolla, ya que la comunicación e interacción que se da entre la madre y sus hijos es escasa, debido al rol que asume de proveedora económica. Da la impresión de no haber jerarquías ni límites plenamente establecidos al interior de la familia.

La abuelita es quien apoya académicamente al niño de manera poco efectiva debido a su escaso nivel de estudios, por lo que el niño podría no recibir la atención, supervisión y motivación necesaria para una adecuada adquisición y desarrollo de la lectura que reeditaría en un mejor rendimiento en diversas materias.

Finalmente, se puede afirmar que el niño no posee buenos hábitos de trabajo, presenta problemas de rastreo visual, realizó un reconocimiento de palabras en su mayoría por vía no léxica lo que indica que no ha automatizado el proceso de decodificación factor esencial para poder acceder y llevar a cabo de forma significativa los procesos de comprensión. De aquí la importancia de haber considerado sus necesidades educativas identificadas en el diseño, elaboración y aplicación del programa de intervención psicopedagógica.

## **CASO 2. CARLOS**

### **Datos personales:**

Nombre: Carlos

Edad: 9 años

Escolaridad: 3° de primaria

Nombre del padre o tutor: Verónica

Escolaridad: preparatoria

Ocupación: hogar

### **Motivo de evaluación:**

El niño es referido por la profesora debido a que su rendimiento escolar en general es bajo, presentando dificultades en las materias de español y ciencias naturales por sus problemas con la lectura.

*“Carlos Alberto lee de forma muy lenta y su recuperación de información de los textos leídos es baja...”* sic maestra.

### **Información relativa al alumno:**

El desarrollo del niño en general ha sido bueno, es producto de un embarazo planeado y deseado, no hubo problemas de ningún tipo durante el embarazo. La madre dio a luz en el tiempo establecido en un parto normal sin complicaciones.

Posterior al nacimiento, el niño no ha sufrido enfermedades graves salvo varicela que fue bien atendida.

La madre aseguró que el niño observa y escucha correctamente, no ha presentado problemas motrices, conoce bien su esquema corporal, tiene establecida su lateralidad y se ubica en tiempo y espacio.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, la madre estimó que el niño balbuceó a los tres o cuatro meses, primeras sílabas al año tres meses, primeras palabras aproximadamente a los dos años dos meses. Nunca ha presentado problemas al pronunciar algunos fonemas.

Actualmente, su lenguaje a nivel expresivo es claro aunque de tono agudo e intensidad débil. A nivel receptivo comprende indicaciones de forma verbal.

El niño se mostró cooperador durante las sesiones de valoración, sin embargo, su tolerancia a la fatiga decrece a través del tiempo, interrumpiendo así, sus periodos de atención ante el trabajo.

Aunque el niño reflejó cansancio conforme transcurría el tiempo su comportamiento en general fue bueno.

### **Resultados de Pruebas psicológicas:**

#### **Test gestáltico visomotor ( BENDER).**

Errores:

Rotación fig. 4

Curvas sustituidas por ángulos fig.6

Perseveración fig.6

Distorsión de la forma fig.7, 8

Total de errores: 5

Tomando en consideración lo anterior se encontró que la edad de maduración perceptual que obtiene el menor según la escala de E. Koppitz oscila entre 7 años y seis meses a 7 años y 9 meses, lo cual la ubica 1 año 7 meses por debajo de su edad cronológica.

Al analizar los errores presentados, se encuentran curvas sustituidas por ángulos, rotación así, como perseveración, categorías que tienen relación con problemas en la adquisición de la lectura (Esquivel et al., 1999).

#### **Escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC-RM)**

La capacidad intelectual global de Carlos de acuerdo con la clasificación propuesta por Wechsler se encontró en un rango normal, no habiendo diferencias entre el CI verbal y el CI de ejecución.

Carlos presentó su calificación más alta en la escala verbal en la subprueba de semejanzas, la cual refleja que el niño posee un adecuado pensamiento conceptual, lo que le permite discriminar las relaciones fundamentales de las superficiales entre conceptos.

Por otra parte, se observó un bajo rendimiento en subpruebas específicas como información, comprensión, así, como claves perteneciente a la escala de ejecución.

Lo anterior demostró que el niño posee un rango de información general deficiente, un pobre juicio social, escaso reconocimiento de las reglas de conducta convencionales, problemas de memoria a corto y largo plazo, así, como dificultades al seguir secuencias visuales. De igual forma, el niño podría poseer baja motivación hacia el logro de tareas escolares y dificultades para expresar verbalmente sus ideas.

Los factores que podrían influir en sus bajos puntajes de estas subpruebas podrían ser la cantidad de lectura adicional a las tareas escolares, la incapacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada de una manera socialmente aceptable, las oportunidades culturales etc.

El niño obtuvo puntuaciones bajas en subpruebas de la escala verbal, que tienen relación con un adecuado rendimiento en lectura como información o comprensión, pero además obtener puntuaciones bajas en subpruebas en las que es necesario comprender secuencias lógicas como claves u ordenamiento de dibujos, pueden relacionarse también con incapacidad para seguir instrucciones o con problemas en lectura (Esquivel et al., 1999).

Por tanto, el bajo puntaje obtenido por Carlos en claves proporcionó nuevos indicios sobre las dificultades que presentó, confirmando su problemática en la adquisición de la lectura.

#### **Nivel de competencia curricular en lectura:**

Los resultados obtenidos por el niño en la primera parte de la prueba de competencia curricular, destinada al análisis del reconocimiento de palabras, permitió observar que el niño decodificó por vía léxica palabras de distinta categoría tanto funcionales como de contenido con sílabas directas (CV), indirectas (VC) y complejas (CVC) sin ningún problema.

Los problemas se presentan cuando la decodificación debe realizarse sobre palabras de diferente estructura con grupos consonánticos (CCV). Ejemplo: Reglamento, atravesar.

El reconocimiento en este tipo de palabras fue silábico observándose errores específicos al leer como omisiones. Ejemplo: Lee (Regamento x Reglamento) omitiendo el fonema /l/ en la pronunciación.

De igual forma, presentó errores específicos al sustituir fonemas en palabras con grafemas a los que les corresponden varios fonemas. Ejemplo: Al leer la palabra (gente) sustituye el fonema /j/ por /g/ en la pronunciación o al leer (Tijeras) Sustituye el sonido del fonema /r/ sonando débil por /r/ sonando fuerte.

El último reactivo destinado a evaluar la ruta léxica, permitió observar que el niño no estableció la diferencia entre el significado de dos pares de palabras homófonas.

Ejemplo: Al leer (casa – caza) y cuestionarle indica que “es lo mismo y son lugares donde viven las personas.”

Con respecto al proceso de decodificación por vía no léxica, se observaron dificultades en lectura de palabras abstractas y pseudopalabras, observándose un reconocimiento silábico con errores específicos como omisiones y sustituciones.

La segunda parte de la prueba destinada al análisis de la comprensión lectora a través de una serie de preguntas sobre un texto leído previamente en voz alta permitió observar un desempeño muy variable.

El niño obtuvo 3 puntos de cuatro disponibles por 4 preguntas sobre comprensión literal.

Por otra parte obtuvo 1 punto de cuatro disponibles por 4 preguntas sobre comprensión inferencial.

Finalmente, las respuestas proporcionadas a preguntas abiertas sobre comprensión crítica le permitieron obtener 3 puntos de 6 disponibles.

En general por lo observado durante la lectura de los dos textos, el niño no mantuvo una postura adecuada al leer ya que toma asiento sin recargarse en el respaldo, encorvado y con las dos manos sujetando el asiento de la silla. Lee sin sujetar la hoja de papel con las manos, no manteniendo una adecuada distancia entre su vista y el material de lectura. No utilizó apoyos receptivos para seguir la línea que leía.

El tipo de lectura que realizó fue silábico - global con mayor tendencia a ser silábico de velocidad lenta. No respetó a lo largo de las lecturas las claves que proporcionan los textos, es decir, no da la entonación correspondiente a la acentuación y al tipo de texto, ni tampoco hace las pausas después de una coma o un punto.

Presentó además algunos errores específicos en palabras desconocidas o con grupos consonánticos (CCV), como omisiones y sustituciones siendo común que sustituya el fonema /j/ por /g/.

Otro tipo de errores específicos que se observaron fueron algunas adiciones. Ejemplo: Al leer (Yacarece x Yacaré) o (desventajados x desventajas) aumenta una sílaba completa a la palabra.

Finalmente, el niño no realizó autocorrecciones ni retrocedió en su lectura al no realizar el reconocimiento de palabras correctamente.

### **Aspectos relativos al contexto escolar:**

#### **Observaciones y entrevista**

La maestra comentó que dio seguimiento al rendimiento del niño a lo largo del año e implementó con el menor algunas medidas de apoyo adicionales durante el curso, sin embargo, su rendimiento es bajo observándose mayores dificultades en la materia de español entre otras por no leer adecuadamente.

Carlos Alberto junto con Juan, niños referidos por la profesora han tomado clases en el mismo grupo por lo que ella ha intentado que los niños adquieran y desarrollen esta habilidad con el método global, destinando 15 a 29 minutos de lectura diaria en casa y al llegar al salón de clases subrayando las palabras desconocidas y buscando su significado en el diccionario para posteriormente ella dar una explicación del texto leído. Los textos trabajados en su mayoría son narrativos y expositivos.

Es así, como había observado que el niño realizaba una lectura silábica de velocidad lenta, disprosódica, sin respetar signos de puntuación ni utilizando apoyos receptivos para seguir la línea que lee.

La recuperación de información al plantearle preguntas sobre un texto leído de forma oral o en silencio es baja, ya que se queda con algunas ideas pero olvida fácilmente contenidos de un día para otro.

Al parecer identifica situaciones o personajes que maneja el texto de forma explícita, sin embargo, no identifica información implícita ni tampoco realiza generalizaciones de información no establecida por el autor.

La maestra considera que el niño no presenta problemas de conducta, mide las consecuencias de sus actos, es precavido, cuida sus objetos personales.

A pesar de presentar problemas al leer, muestra interés ante diversas situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, la profesora añadió que la adaptación del niño al aula con sus compañeros es buena, participa en juegos, respeta reglas y en general es aceptado por sus iguales.

La información proporcionada fue corroborada parcialmente a través de la observación no participante realizada dentro y fuera del salón de clases.

Con respecto a su conducta efectivamente Carlos Alberto fue de los pocos alumnos que no reflejó problemas de conducta, permaneciendo en su asiento la mayor parte del tiempo aun observando el mal comportamiento de algunos de sus compañeros. El niño platicaba por momentos sólo con su compañero de a lado.

El día de trabajo inició con el pase de lista, lluvia de ideas sobre el trabajo del día anterior y posteriormente inicio de clase de español con una lección atrasada la N°8 que contenía una lectura de título “los piratas” que permitió observar el trabajo del niño durante las actividades de clase posteriores.

En la primera actividad los niños debían leer por turnos en voz alta y posteriormente seguir la lectura de sus compañeros en silencio.

Durante esta actividad el niño se observó atento, tranquilo, mostrando interés en la materia y sobre el material de lectura, cuando llegó su turno para leer lo hizo con dificultad pero comprobé que había estado siguiendo atentamente la lectura de sus compañeros en el libro.

La segunda actividad consistía en subrayar palabras desconocidas y buscar su significado en el diccionario. Durante esta actividad observé que el niño subrayó seis palabras e inició la búsqueda en el diccionario rápidamente.

La tercera y última actividad con la que cerró el día fue que el niño debía imaginar que era reportero y escribir una historia de piratas que recordara o escribir una de las tantas aventuras del capitán Garfío revisadas en clases anteriores, utilizando como guía una serie de preguntas como: ¿Qué sucedió?, ¿Quiénes participan?, ¿Dónde sucedió? Etc.

Nuevamente el niño se mostró cooperador copiando las preguntas. Debido a que era la última actividad y se extendió por un largo periodo casi llegando la hora de salida, el niño concedió menos atención a su trabajo platicando una gran parte del tiempo con su compañero de a lado. Se centró en su trabajo sólo al final de la clase cuando la profesora indicó que llamaría por turnos a cada uno de los niños para revisar la realización de sus actividades.

En realidad la interacción directa entre profesor – alumno, se llevó a cabo sólo al final de la clase al revisar su trabajo, el niño siguió instrucciones del profesor pero no se comunicó con él a lo largo del día y el profesor aunque lo tomó en cuenta durante la lectura en voz alta al inicio de la clase, sólo supervisó su lectura corrigiendo sus errores y tampoco motivó su participación verbalmente.

Con respecto a la forma de trabajo del profesor y su interacción con los contenidos y actividades, la maestra conocía bien las actividades y explicó adecuadamente cada una de ellas, incluso había enseñado técnicas para extraer información desconocida (subrayado), sin embargo, se observaron algunas limitaciones, entre ellas que no enseña estrategias de comprensión lectora, se centró la mayor parte del tiempo en el reconocimiento de palabras, no propició la reflexión para integrar la información nueva con el conocimiento previo y tampoco relacionó las actividades. Dio la impresión de haber trabajado actividades distintas sin relación alguna. De igual forma, no utilizó material de apoyo para reforzar la lectura durante las actividades.

Finalmente, las observaciones permitieron corroborar que el niño mantuvo una buena relación con sus iguales ya que convive con sus compañeros, juega con ellos , es amigable y en general es aceptado.

#### **Aspectos relativos al contexto familiar:**

El tipo de familia de Carlos es nuclear de nivel socioeconómico medio, siendo el 1/2 hermanos.

En cuanto a la dinámica familiar, se puede decir por lo referido por la madre que la relación de pareja con su esposo es buena. Manifestó además que como familia conviven realizando actividades como ir al parque o al deportivo sólo los fines de semana ya que su esposo trabaja por largas jornadas de lunes a viernes y no le es posible convivir esos días con sus hijos. Pese a lo anterior la relación padre – hijos es buena ya que él es considerado como la figura de autoridad en casa.

La madre es quien convive la mayor parte del día con sus hijos, siendo ella quien atiende las necesidades básicas y académicas del niño. Aseguró mantener una buena relación con el menor, de hecho se considera una madre muy permisiva.

Debido a que tiene sólo una hermana el niño mantiene una buena relación con ella, juega con la niña y le demuestra mucho su afecto. El menor colabora algunas veces ante las tareas del hogar. En sus ratos libres la mayor parte del tiempo se la pasa jugando video juegos o viendo T.V.

Los métodos de disciplina son implementados en su mayoría por el papá a través de privaciones de reforzadores materiales como: no jugar video juegos o reforzadores de actividad como: no asistir a clase de natación.

La madre refirió que a ella no le gusta pegarle a su hijo e incluso privarlo de llevar a cabo actividades que le agradan, sin embargo, en un determinado momento apoya los métodos de disciplina implementados por su esposo.

Con respecto a los antecedentes escolares del niño, la madre afirmó que asistió a preescolar 2 años en los que no recibió apoyo en la escuela. Ingresó a primaria y ahí fue cuando recibió apoyo de USAER a finales de segundo grado precisamente por su bajo rendimiento en diversas materias, por sus problemas para adquirir la lectura. Comentó además que debido a la demanda que tenía el servicio, el niño dejó de recibir el apoyo durante todo tercer grado.

La madre destacó que a pesar de que el proceso de adquisición de la lectura de su hijo durante estos dos últimos años fue difícil aun con el apoyo de la maestra este año, el niño si muestra interés y curiosidad por la lectura de hecho en casa existen algunos libros sobre religión, que leen ella y su esposo en sus ratos libres los cuales el niño intenta leer frecuentemente.

### **Identificación de las necesidades educativas especiales:**

Los resultados obtenidos en la prueba de competencia curricular en lectura demostraron que el niño no posee buenos hábitos de trabajo.

Realizó un reconocimiento de palabras silábico – global con mayor tendencia a ser silábico de velocidad lenta, disprosódica, sin respetar las claves que proporcionan los textos y presentando errores específicos en su lectura como omisiones, sustituciones y adiciones.

Por tanto, el niño decodificó parcialmente por vía léxica palabras con grupos consonánticos (CCV) o desconocidas. Lo anterior debido a que no ha establecido en su totalidad el principio alfabético que implica la adquisición de un conocimiento fonológico, fundamentalmente fonémico, así, como establecer un vínculo entre el fonema y su grafía.

Por ello, se podría decir que el niño realizó un proceso de reconocimiento de palabras por la vía no léxica en la mayoría de las palabras, encontrándose consolidando aún la conversión de los estímulos visuales que proporciona el texto en un código del habla o fonológico, aplicando las reglas de correspondencia grafema-fonema.

De igual forma, presentó deficiencias en el manejo de su conocimiento visual – ortográfico que integra la discriminación visual, el conocimiento fonológico y la memoria visual, los cuales facilitan la correcta pronunciación de las palabras y el acceso al significado de forma directa.

Por otro lado, mostró un adecuado desempeño en el nivel más bajo de comprensión lectora al identificar situaciones o personajes manejados de forma explícita en el texto, no así, en los niveles superiores al hacer deducciones de los matices significativos en el texto o al crearse un juicio crítico sobre las ideas plasmadas por el autor.

Estas dificultades fueron corroboradas con los resultados obtenidos con las pruebas psicométricas aplicadas donde se encontró que el nivel de maduración perceptual de Carlos no corresponde a su edad cronológica según el test gestáltico visomotor de Bender, sin embargo, sus resultados obtenidos en la escala de inteligencia aplicada Wisc-RM, las observaciones de su trabajo en clase y entrevistas realizadas con la profesora permitieron descartar dificultades reales en su percepción viso-motora.

El niño presentó además un bajo rendimiento en algunas subpruebas de la escala de inteligencia aplicada, relacionadas con un adecuado desempeño en lectura, las cuales confirmaron la problemática que presentó en la adquisición de dicha habilidad.

En las dificultades académicas que presentó el alumno han influido otros factores entre ellos el contexto escolar, ya que la profesora aunque planeaba actividades extraescolares para el trabajo con el niño en casa, el apoyo proporcionado fue muy variable debido a su carga de trabajo, no dando un seguimiento real a los avances o retrocesos del niño.

En el salón a pesar de que la profesora reflejó un adecuado conocimiento de contenidos y actividades a desarrollar la interacción maestro – alumno es escasa, durante el trabajo se corrigen excesivamente errores en las lecturas en voz alta, no se motiva la participación en clase y tampoco se supervisa directamente el trabajo.

Da la impresión que el trabajo del profesor en el desarrollo de esta habilidad se reduce sólo al reconocimiento de palabras de forma fluida, dejando de lado la enseñanza de la comprensión lectora.

El rezago y poco seguimiento real a los avances del niño podrían haber provocado que el menor afronte diversas situaciones de aprendizaje que impliquen leer a su manera siendo incapaz de mejorar su lectura por sí solo.

Otro de los factores que han influido en su rendimiento escolar y en específico sobre la adquisición de la lectura es el contexto familiar, ya que aunque al parecer el niño forma parte de una familia funcional con estructura, jerarquías, roles y límites plenamente establecidos da la impresión que el grado de focalización para con el problema escolar que presenta el niño es mínimo no dando la debida importancia al problema, por lo que los padres nunca han solicitado una revaloración de las dificultades que presenta su hijo en la escuela por el personal de USAER, ni tampoco han buscado apoyo fuera de la institución.

Finalmente, se podría afirmar que Carlos no posee buenos hábitos de trabajo, realizó un reconocimiento de palabras en su mayoría por vía no léxica, lo que indica que no ha automatizado el proceso de decodificación factor esencial para poder acceder y llevar acabo de forma significativa los procesos de comprensión. De aquí la importancia de haber considerado sus necesidades educativas identificadas en el diseño, elaboración y aplicación del programa de intervención psicopedagógica.

## PRESENTACIÓN GENERAL DE RESULTADOS:

El análisis de datos integrando las necesidades educativas especiales en lectura que presentaron en común los dos alumnos son presentadas en la tabla 2, donde se observan sus dificultades en cuanto a hábitos de trabajo y subhabilidades que conforman la adquisición de la lectura, reconocimiento de palabras y comprensión lectora.

**Tabla 2.- Integración de necesidades educativas especiales**

Elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura.	Necesidades educativas especiales en lectura	
	Juan	Carlos
<b>Hábitos de trabajo</b>		
Postura y distancia ojo-papel	Inadecuada	Inadecuada
Rastreo visual (al seguir la línea que lee)	Inadecuado	Adecuado
<b>Subhab. reconocimiento de palabras</b>		
Vía léxica.- Establecimiento del principio alfabético en palabras de distinta categoría con sílabas directas, indirectas o complejas.	Adecuado	Adecuado
En palabras de distinta estructura con grupos consonánticos.	Inadecuado	Inadecuado
Conocimiento visual ortográfico en la aplicación de las reglas dependientes del contexto en palabras específicas.	Inadecuado	Inadecuado
Aplicación del conocimiento visual ortográfico en palabras homófonas.	Inadecuado	Inadecuado
Vía no léxica.-Aplicación de las RCGF en palabras abstractas	Inadecuada	Inadecuada
Aplicación de las RCGF en pseudopalabras.	Inadecuada	Inadecuada

<b>Subhabilidad de comprensión lectora</b>		
literal	Disminuida	Adecuada
Inferencial	Disminuida	Disminuida
crítica	Disminuida	Disminuida
Respeto por las claves del texto al realizar las pausas ante (,.)	Inadecuado	Inadecuado
Velocidad de lectura	Lenta	Lenta
Errores específicos	Omisiones y sustituciones	Omisiones , sustituciones y adiciones.
Tipo de lectura	Silábica	Silábica

Como pudo observarse a lo largo del proceso de evaluación, los dos alumnos mostraron dificultades semejantes que afectaron su rendimiento en las pruebas y se reflejaron en su nivel de competencia en la adquisición de la lectura.

El análisis e integración de datos permitió observar que los dos alumnos poseen malos hábitos de trabajo, uno de los alumnos presentó además problemas de rastreo visual.

Con respecto a la subhabilidad de reconocimiento de palabras, los niños no han consolidado en su totalidad la adquisición del principio alfabético.

De igual forma, presentan dificultades semejantes en la utilización del conocimiento visual-ortográfico, lo que provoca que su reconocimiento de palabras en general sea por vía no léxica, con una aproximación silábica, de velocidad lenta, sin respetar las pausas después de (, .) y presentando errores específicos a lo largo de su lectura.

Por otro lado, se observaron dificultades semejantes en comprensión lectora a sus tres niveles, literal , inferencia y crítica.

Cabe mencionar que los resultados obtenidos por los niños en las pruebas psicométricas aplicadas Wisc-RM y Bender, no han sido incluidos en este apartado, debido a que fundamentalmente contribuyeron al confirmar la existencia de dificultades específicas de aprendizaje en lectura que presentaban los alumnos, por lo que es innecesario integrarlos.

## **2ª FASE: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LECTURA**

### **OBJETIVO:**

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica basado en un enfoque cognitivo, que busca apoyar en la superación de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura de 2 alumnos, que cursan el 4º grado en una escuela primaria pública, turno vespertino.

### **INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA SEGUNDA FASE:**

Los instrumentos y técnicas utilizados en esta segunda fase de investigación fueron los siguientes:

#### **Pretest**

- **Prueba de competencia curricular en lectura.** Dicho instrumento fue aplicado en la primera fase de la investigación y fue considerado como pretest, el cual permitió identificar el nivel de eficiencia en la adquisición de la lectura, dividiendo esta habilidad instrumental en subhabilidades de reconocimiento de palabras y comprensión lectora.

Logró de igual forma una mayor aproximación al origen de las dificultades que experimentaban los niños al leer en diferentes niveles, por lo que los resultados que arrojó fueron considerados de cara al análisis y discusión final de resultados (VER ANEXO1).

- **Observación del rendimiento del niño durante la prueba de competencia.** Se utilizó un formato establecido como parte del pretest, para ser llenado durante la lectura oral de un texto específico, el cual proporcionó grandes indicios de algunas dificultades lectoras (VER ANEXO 2).

#### **Postest**

- **Prueba de competencia curricular en lectura .** Permitted evaluar el nivel de eficiencia en la adquisición de la lectura, la cual dividió esta habilidad instrumental en dos subhabilidades, reconocimiento de palabras y comprensión lectora.

Este instrumento proporcionó una visión general de los avances en la reeducación en lectura de los alumnos evaluados una vez concluida la aplicación del programa de intervención psicopedagógica (VER ANEXO 7).

El instrumento de competencia curricular en lectura (postest) tuvo la misma estructura y elementos a evaluar que la prueba elaborada para lograr una aproximación al origen de las dificultades que presentan los niños al leer en diferentes niveles (pretest), sin embargo, las dos partes en que se dividió la prueba presentaron algunos cambios.

En la primera parte que buscaba la identificación del tipo de errores que cometen los niños en el proceso de reconocimiento de palabras por las dos vías de acceso léxico (Léxica y no léxica), fue omitido el reactivo 1 debido a que los niños no presentaron dificultades en la lectura de palabras de distinta categoría, con sílabas directas (CV), indirectas (VC) y complejas (CVC).

Por otro lado, los reactivos 2 – 6 permanecieron solicitando la lectura oral de una serie de palabras de distinta estructura, homófonas, con grafemas a los que les corresponden varios fonemas, abstractas etc. Sin embargo, los ejemplos a leer en cada reactivo fueron sustituidos.

La segunda parte de la prueba destinada a evaluar la comprensión lectora utilizando como criterio las respuestas de los niños acerca del contenido de un texto leído previamente de forma oral, permaneció sin modificación. Continuaron planteándose preguntas de opción múltiple de comprensión literal e inferencial, así, como preguntas abiertas de comprensión crítica. Sin embargo, la lectura de comprensión a realizar, así, como el contenido de las preguntas sobre el texto fueron sustituidos.

De igual forma, en la búsqueda de alternativas para poder analizar sistemáticamente los datos obtenidos al final de la investigación, estableciendo una clara comparación de semejanzas y diferencias encontradas a lo largo del tiempo entre las unidades de información incluidas en cada uno de los elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura, presentes tanto en la prueba de competencia curricular en lectura (pretest) como en el (postest), fue necesario asignar un puntaje específico para los reactivos de la

primera parte de ambas pruebas el cual se presenta a continuación, permaneciendo sin modificación, el puntaje ya establecido para los reactivos destinados a la segunda parte.

1.- Reconocimiento de palabras:

A los reactivos 1 – 3 que conforman la primera parte, donde es necesaria la lectura de listas de palabras de distinta categoría gramatical, distinta longitud, así, como con grafemas a los que les corresponden varios fonemas se asignó:

0 Puntos si no lee ninguna palabra con precisión de 8 posibles en cada reactivo

1 Punto si lee de 1 a 4 palabras con precisión en cada reactivo

2 Puntos si lee de 5 a 8 palabras con precisión en cada reactivo

A los reactivos 4 – 6 donde es necesaria la lectura de listas de palabras homófonas, abstractas y pseudopalabras se asignó:

0 Puntos si no lee ninguna palabra con precisión de 4 posibles en cada reactivo

1 Punto si lee de 1 a 2 palabras con precisión en cada reactivo

2 Puntos si lee de 3 a 4 palabras con precisión en cada reactivo

• **Observación del rendimiento del niño durante la prueba de competencia** : Se realizó cuando los alumnos leyeron de forma oral el texto (oficios y profesiones), el cual dio grandes indicios de algunos avances en los niños (VER ANEXO 8).

Los datos que se pudieron recoger se encuentran clasificados en el formato elaborado para una lectura específica durante la prueba de competencia curricular en lectora (Pretest) por lo que se utilizó el mismo formato aplicado a un texto distinto.

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:

Considerando los resultados que arrojó la evaluación psicopedagógica realizada a cada uno de los alumnos en la primera fase de investigación, se elaboró el presente diseño del programa de intervención psicopedagógica presentado en la tabla 3, para ser desarrollado en 13 sesiones, en las que se buscó apoyar en la superación de las dificultades identificadas en cada uno de los niños evaluados.

**Tabla 3.- Programa de intervención psicopedagógica en lectura**

Dificultades que presentan los alumnos en la adquisición de la lectura.	Necesidades educativas especiales en lectura.	N° de sesiones	Alumnos	
Hábitos de trabajo	En la toma de una postura correcta al leer, manteniendo una adecuada distancia ojo-papel.	1	J	C
Rastreo visual	En el desarrollo de una adecuada percepción visual y atención.	2	J	
<b>Reconocimiento de palabras.</b>				
Vía no léxica	En la consolidación del principio alfabético. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento fonológico</li> <li>• Conocimiento de la RCGF.</li> </ul> En palabras con grupos consonánticos.	2	J	C

Vía léxica	En la automatización del principio alfabético.	2	J	C
	En la utilización del conocimiento visual-ortográfico	1	J	C
<b>Subhabilidad de comprensión lectora.</b>				
Comprensión literal, inferencial y crítica.	En el aprendizaje de estrategias de comprensión tanto cognitivas como metacognitivas.	1	J	C
	En el uso de estrategias de comprensión lectora.	4	J	C

Para una revisión completa del programa (VER ANEXO 9).

#### **PROCEDIMIENTO EN 2ª FASE:**

El procedimiento a seguir en la segunda fase de investigación, donde se llevó a cabo la aplicación y evaluación del programa de intervención psicopedagógica, se desarrolló en cinco etapas que son presentadas en la tabla 4, como son: Aplicación del pretest, presentación del plan de trabajo, desarrollo del programa, aplicación de la prueba de competencia curricular en lectura (postest) y análisis de datos.

**Tabla 4.- Etapas del procedimiento en segunda fase**

<b>Etapas</b>	<b>N° de visitas al centro</b>
Aplicación de (pretest)	Debido a que fue utilizado como pretest la prueba de competencia curricular en lectura aplicada en la primera fase de investigación, los resultados ya obtenidos, sirvieron de cara al análisis e integración final de resultados, por lo que esta etapa se consideró ya cubierta desde la primera fase.

Presentación del plan de trabajo.	1ª.- Asistencia a la escuela primaria, buscando una entrevista con el director del plantel, solicitando la autorización para continuar con la segunda fase de investigación. De igual forma en esta visita se entabló una conversación con el nuevo profesor de 4º grado a cargo de los alumnos evaluados, comentando los avances del estudio hasta la fecha y explicando la propuesta de intervención con los niños, la cual consistía en asistir al plantel durante 7 semanas consecutivas los días martes y jueves de 2:00 pm a 3:30 pm con la finalidad de cubrir las 13 sesiones que conforman el programa, en un trabajo directo con los alumnos.
Desarrollo del programa de intervención	1ª .- Se llevó a cabo la primera sesión de apoyo psicopedagógico, en un trabajo directo con los dos alumnos. 2 .-Se llevó a cabo la 2ª y 3ª sesión de apoyo psicopedagógico trabajando de forma individualizada sólo con Juan. 10 .- Se llevaron a cabo las sesiones 4 – 13 de apoyo psicopedagógico en un trabajo directo con los dos alumnos.
Aplicación del (postest)	1ª.- Asistencia al plantel para la correspondiente aplicación de la prueba de competencia curricular en lectura (postest) de manera individual con los dos alumnos.
Análisis de datos	En este momento concluyeron las visitas al centro e inició el proceso de obtención e interpretación de resultados, así, como elaboración de conclusiones de investigación.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A continuación se exponen los resultados y discusión finales de la presente investigación en los dos casos (Juan y Carlos) realizando para cada uno un análisis de resultados generales, un análisis por aspectos evaluados, así, como un análisis cualitativo durante la aplicación del programa de intervención psicopedagógica en lectura, enfocados en describir los cambios y avances obtenidos a lo largo del tiempo.

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERALES**

#### **CASO 1. JUAN**

Para poder presentar y analizar sistemáticamente los datos obtenidos estableciendo claramente una comparación de las semejanzas y diferencias encontradas a través del tiempo entre las unidades de información incluidas en cada uno de los elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura, presentes tanto en la prueba de competencia curricular en lectura (pretest) como en el (postest) que permitieran dar a conocer los avances alcanzados por el niño el final de la investigación, se tomó el puntaje asignado para los reactivos de las dos partes en que se dividen dichas pruebas destinadas a evaluar el reconocimiento de palabras por las dos vías de acceso léxico, visual y fonológica, así, como la comprensión lectora en sus tres niveles literal, inferencial y crítica.

Por tanto, en la tabla 5 es presentada la estructura de las pruebas de competencia pretest y postest con el formato correspondiente de observación.

En ella se pueden observar agrupados por columnas, los elementos analizados que intervienen en la adquisición de la lectura, el número de reactivo que ocuparon en las pruebas, puntajes máximos por reactivo, así, como el puntaje obtenido por Juan de la aplicación de una prueba a otra.

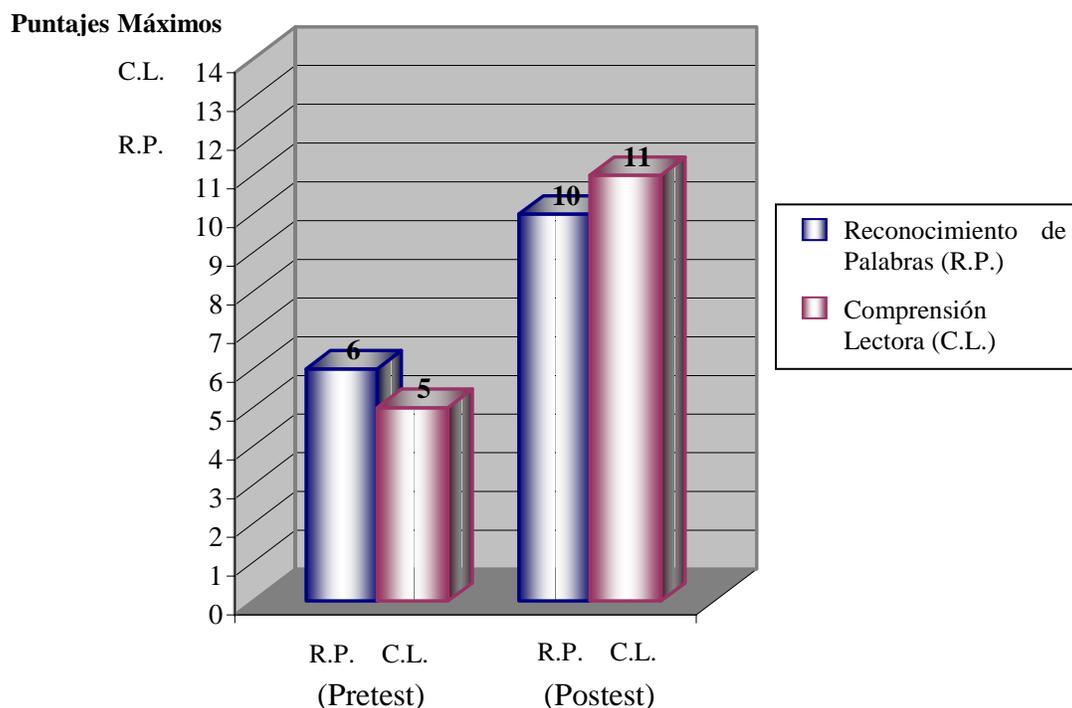
De igual forma, en la misma tabla son presentados datos importantes acerca de la observación directa del rendimiento del niño realizada durante la aplicación de las pruebas. Cabe resaltar como en esta tabla , en la columna destinada al posttest se observa un aumento considerable con respecto a la primera aplicación en el puntaje obtenido por Juan en las subhabilidades que conforman la adquisición de la lectura (Reconocimiento de palabras y comprensión lectora), así, como una mejora considerable en cuanto a sus hábitos de trabajo, respeto por las claves que proporcionan los textos, aumento en su velocidad de lectura, así, como disminución de errores específicos.

Dichos avances en el nivel de competencia del niño se observarán de forma más ilustrativa posteriormente en la gráfica 1.

**Tabla 5.- Estructura de las pruebas de competencia**

Elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura	Reactivo	Puntaje máximo	Puntaje obtenido (Pretest)	Puntaje obtenido (Postest)
<b>Subhabilidad de reconocimiento de palabras</b>				
Vía léxica.- Establecimiento del principio alfabético en palabras de distinta categoría con sílabas directas, indirectas o complejas.	1	2	2	2
En palabras de distinta estructura con grupos consonánticos.	2	2	1	2
Conocimiento visual ortográfico en la aplicación de las reglas dependientes del contexto en palabras específicas.	3	2	1	2
Aplicación del conocimiento visual ortográfico en palabras homófonas.	4	2	2	2
Vía no léxica.-Aplicación de las RCGF en palabras abstractas.	5	2	0	1
Aplicación de las RCGF en pseudopalabras.	6	2	0	1
<b>Total</b>	6	12	6	10
<b>Subhabilidad de comprensión lectora</b>				
Literal	7 –10	4	1	4
Inferencial	11 – 14	4	2	3
Crítica	15 – 17	6	2	4
<b>Total</b>	11	14	5	11
<b>Elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura</b>			<b>Observación (Pretest)</b>	<b>Observación (Postest)</b>
Hábitos de trabajo.- Postura y distancia ojo – papel			Inadecuada	Adecuada
Rastreo visual al seguir la línea que lee			Inadecuada	Inadecuada
Respeto por las claves del texto al realizar las pausas ante (,.)			Inadecuada	Adecuada
Velocidad de lectura			Lenta	Adecuada
Errores específicos			Omisiones y sustituciones	Omisiones
Tipo de lectura			Silábico – global	global

**Gráfica 1.- Niveles de competencia**



En la gráfica presentada anteriormente se muestra cómo el alumno, sin alcanzar los puntajes máximos ha elevado su nivel de competencia en las subhabilidades que intervienen en la adquisición de la lectura, de la aplicación de la prueba de competencia curricular en lectura, pretest al postest.

Esto indica que un programa de intervención psicopedagógica ayuda en el proceso de reeducación de la lectura a niños con estas características, que presentan dificultades específicas de aprendizaje en la adquisición de dicha habilidad.

Por tanto, fue importante haber tenido presentes ideas de Nicasio (1998) quien afirma que la intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura desde un enfoque cognitivo estaría en función del proceso o los procesos deficitarios, ello significaría que el programa de intervención se centraría de manera directa en tareas de lectura pero en relación precisamente con los procesos deficitarios.

El mismo autor señala que en esta fase son fundamentales las ayudas externas, ayudas que habría que ir desvaneciendo progresivamente hasta desaparecer y dar autonomía al alumno, ideas que sin lugar a dudas estuvieron presentes a lo largo de la investigación.

## **ANÁLISIS POR ASPECTOS EVALUADOS**

Como se pudo observar en el análisis de resultados generales presentado anteriormente se integraron los puntajes obtenidos por el niño tanto en la prueba de competencia curricular en lectura (pretest) como en el (postest), percibiéndose semejanzas y avances en el nivel de competencia del menor de una aplicación a otra los cuales se presentan a continuación.

En el análisis realizado al pretest donde se obtuvo el nivel de competencia de Juan, presentado en la primera fase de investigación, se describía como en la primera parte de dicha prueba destinada a evaluar el reconocimiento de palabras, el niño decodificaba por vía léxica o visual sólo palabras de distinta categoría tanto funcionales como de contenido con sílabas directas (CV), indirectas (VC) y complejas (CVC). Ejemplo: leía con precisión avión, camión, barco, el, para.

Por otro lado, presentaba problemas en la decodificación sobre palabras de distinta estructura con grupos consonánticos (CCV), donde el reconocimiento era silábico con errores específicos al leer como omisiones y sustituciones de fonemas.

Ejemplo: leía (Refigerador x Refrigerador) omitía el fonema /r/ y sustituía el fonema /j/ por /g/ en la pronunciación.

La misma problemática se presentaba al sustituir fonemas en palabras con grafemas a los que les corresponden varios fonemas. Ejemplo: al leer (gente) sustituía el fonema /j/ por /g/ en la pronunciación.

Por último, su reconocimiento ante palabras homófonas con una estructura sencilla de sílabas directas o complejas era efectivo, pero al cuestionarle no explicaba la diferencia entre el significado de cada par de palabras. Ejemplo: leía con precisión (bienes – vienes) e indicaba “es lo mismo los dos te hablan de que vienes de algún lugar”... Por tanto, sólo explicaba el significado de una palabra argumentando que la otra significaba lo mismo.

Con respecto al proceso de decodificación por vía no léxica o fonológica, el niño presentaba dificultades evidentes en la lectura de palabras abstractas y pseudopalabras, realizando un reconocimiento silábico y en algunas ocasiones incluso fonémico con errores específicos como omisiones y sustituciones.

Con base no sólo en el análisis realizado al postest, sino también la observación del rendimiento del niño en cada una de las sesiones de apoyo psicopedagógico, se puede afirmar que Juan mantuvo un adecuado reconocimiento de palabras de distinta categoría tanto funcionales, preposiciones y conjunciones, como de contenido que en su estructura poseen sílabas directas indirectas y complejas por vía léxica. Ejemplo: desde, mas, foto, televisión, radio etc.

Por otro lado, mejoró en gran medida el proceso de decodificación sobre palabras con estructura más compleja con grupos consonánticos (CCV), realizando ahora un reconocimiento global ya por vía léxica desapareciendo los errores específicos como sustituciones y disminuyendo considerablemente las omisiones de fonemas. Ejemplo: lee cada vez con más precisión, iglú, grúa, sombrero, tlapalería.

De igual forma, el niño reflejó en el postest un adecuado reconocimiento por vía léxica de palabras con grafemas a los que les corresponden varios fonemas, disminuyendo en gran medida los errores específicos que presentaba como sustituciones. Ejemplo: lee con más precisión (Cecilia) sin sustituir el fonema /c/ por /k/ en la pronunciación.

Sabe que el grafema c tiene dos sonidos, si va acompañado de e, i el fonema correspondiente es /s/, si está junto a a, o, u el fonema correspondiente es /k/. Reglas parecidas las puede aplicar ante los grafemas g y r. Además continúa decodificando adecuadamente palabras homófonas.

El niño posee ahora conocimiento acerca de las reglas dependientes del contexto, además descubrió que en los textos existen palabras que aunque al leerlas suenan igual tienen un significado diferente. Ejemplo: Al leer (bracero – brasero) y ser cuestionado expresa “bracero se le dice a una persona que ayuda a un albañil y el brasero lo utilizan las personas para calentar cosas”.. Por lo tanto, ya establece diferencia entre sus significados.

Actualmente, ante la duda al determinar el significado de un tipo específico de palabras o al decodificarlas con precisión como es el caso de los dos ejemplos anteriores, Juan sabe que debe atender a la estructura interna de dichas palabras identificando sus partes o unidades significativas como fuentes de significación y sonorización. Tiene idea además que puede utilizar también el contexto externo, infiriendo el significado de una palabra a partir del conocimiento y atención a las palabras que la acompañan en la frase y la relación entre ellas.

Es aquí donde se revela la importancia de haber trabajado en las sesiones el conocimiento visual ortográfico, entendido según Bravo (2000) como el reconocimiento de las visuales claves ortográficas como facilitadoras de pronunciación y del significado que en alguna medida integra la discriminación visual con el procesamiento fonológico y con la información ortográfica, pues depende de la exactitud en la percepción y en la memoria visuales junto con el reconocimiento lingüístico que tienen los signos ortográficos.

Con respecto al proceso de decodificación por vía no léxica es importante resaltar que si bien Juan continúa realizando por momentos un reconocimiento de palabras abstractas y pseudopalabras de forma silábica con errores específicos como omisiones, realiza cada vez más autocorrecciones. Ejemplo: lee (Imprimatur) en voz baja para leerla posteriormente en voz alta.

Al respecto, Linuesa (2001) indica que es importante subrayar que ambas vías visual y fonológica actúan de forma conjunta y paralela siendo la vía fonológica la que juega un papel predominante al inicio de la enseñanza de la lectura, hasta que el aprendiz domina el principio alfabético que es lo que hace productivo al sistema y en tanto que se convierte en un lector avezado capaz de utilizar la vía directa, por ello, la utilización de esta vía es de alguna manera posterior a la primera.

Por lo tanto, se podría decir que en este caso en particular la vía fonológica ha dejado de ser la que predomina en el proceso de decodificación del niño, utilizándola en menor medida en comparación con la primera aplicación del pretest, mostrando a lo largo de las sesiones de apoyo psicopedagógico y reflejando en la aplicación del postest un reconocimiento más global.

En el análisis de resultados generales, así, como en la interpretación realizada a la segunda parte de la prueba de competencia curricular en lectura (pretest) presentada también en la primera fase de investigación, se puede ver que el puntaje de Juan obtenido en la evaluación de la comprensión lectora a través de una serie de preguntas planteadas sobre un texto leído previamente, reflejó un bajo desempeño del niño ya que sólo obtuvo:

1 punto por una respuesta correcta de 4 posibles, por cuatro preguntas sobre comprensión literal.

2 puntos por respuestas correctas de 4 posibles, por cuatro preguntas sobre comprensión inferencial.

2 puntos de 6 posibles, por tres preguntas abiertas sobre comprensión crítica.

Tomando como base no sólo el análisis realizado a la segunda parte de la prueba de competencia curricular en lectura (postest) sino también la observación del rendimiento del menor en cada una de las sesiones de apoyo psicopedagógico, se puede decir que Juan mejoró su desempeño en comprensión lectora.

Obtuvo 4 puntos por respuestas correctas de 4 posibles, por cuatro preguntas sobre comprensión literal. Un ejemplo típico de pregunta utilizada en las sesiones de apoyo psicopedagógico y que en este caso es extraído de la aplicación del postest es el siguiente:

¿Quiénes son los personajes principales del cuento?

- A) El hombre trabajador
- B) Benito y su papá
- C) Benito y el trabajador

Lo anterior demuestra que el niño puede encontrar respuestas a preguntas una vez leída una lectura, siempre y cuando dicha respuesta se encuentre clara y directamente en el texto.

Obtuvo 3 puntos por respuestas correctas de 4 posibles, por cuatro pregunta sobre comprensión inferencial. Un ejemplo típico de pregunta utilizada en las sesiones de apoyo y que en este caso es extraído de la aplicación del postest es el siguiente:

¿Cuál era el estado de ánimo del papá al mirar la herramienta que había llevado su hijo?

- A) Tristeza
- B) Coraje
- C) Angustia

Lo anterior refleja el avance logrado por el niño al dar una respuesta deducible que requería que el menor relacionara diversos matices y elementos significativos del texto para poder contestar correctamente.

Obtuvo 4 puntos de 6 posibles, por tres preguntas sobre comprensión crítica. Un ejemplo típico de pregunta utilizada en las sesiones de apoyo y que en este caso es extraído de la aplicación del postest es el siguiente:

¿Sacaste alguna lección de la lectura? SI

¿Cuál? No agarrar cosas que son de otros es mejor regresarlo

Sus producciones confirman y amplían los avances obtenidos por el niño ya que para poder contestar se le exigía en su respuesta la intervención de su conocimiento previo de cara a crear y emitir un juicio sobre las ideas plasmadas por el autor del texto, observándose dos respuestas más elaboradas a las que se le asignó 2 puntos a cada una.

Cabe mencionar que dicha mejora en el desempeño del niño en comprensión lectora a sus tres niveles se debe atribuir necesariamente al conocimiento aplicado acerca de que aprender a leer implica no sólo una serie de discriminaciones visuales, lo que no se excluye sino también el uso de una serie de estrategias que facilitarían la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que éste pueda construir una representación aceptable del significado (Tapia, 1991).

Con relación a la observación del rendimiento del niño en la prueba de competencia curricular en lectura (pretest), se había comentado que el menor no tomaba una postura adecuada al leer o escribir, además no mantenía una adecuada distancia entre su vista y el material de lectura, utilizando como apoyo receptivo su dedo para seguir la línea a leer.

En general el tipo de lectura que realizaba era silábico – global con mayor tendencia a ser silábico de velocidad lenta.

Durante su lectura no respetaba las claves que proporcionaban los textos, presentando además errores específicos como omisiones y sustituciones de fonemas en palabras desconocidas o con grupos consonánticos (CCV).

Por último, era muy poco frecuente que Juan se percatara de sus dificultades al decodificar y realizara autocorrecciones.

Para la observación del rendimiento del niño en la prueba de competencia curricular en lectura (postest), los cambios experimentados por el menor fueron evidentes, ya que gracias a las indicaciones constantes a lo largo del programa de intervención Juan mejoró su postura al tomar asiento y realizar actividades de lectura o escritura. Ahora separa levemente las rodillas con la cabeza enderezada y recargando su espalda completamente en el respaldo de la silla, sujetando una lectura con la mano izquierda sobre la mesa. En relación con la escritura, en la postura en que se encuentra sabe que debe inclinar la hoja de lado izquierdo, colocar su mano izquierda en la parte superior de la hoja sujetándola, quedando su mano derecha libre y con apoyo para escribir.

Pese a las sesiones individuales en trabajo directo con Juan, continúa por momentos no manteniendo una adecuada distancia entre su vista y el material de lectura, utilizando en menor medida su dedo para seguir la línea a leer, sustituyéndolo en ocasiones por una regla. En general realiza actualmente un tipo de lectura silábico – global , tendiendo cada vez más a ser global de velocidad normal.

A lo largo de su lectura el niño respeta un poco más las claves que proporcionan los textos, es decir da la entonación correspondiente a los signos de puntuación y al tipo de texto, realizando las pausas después de una coma o un punto.

Cos respecto a los errores específicos que presentaba continúan sólo algunas omisiones de fonemas en palabras abstractas y pseudopalabras, sin embargo, se percata de las dificultades que le ocasionan y realiza en mayor medida autocorrecciones en comparación con el pretest, integrando las palabras leídas en voz baja para leerlas posteriormente en voz alta, por lo que es oportuno recordar y tener muy presentes algunos planteamientos de Cabrera et al. (1994) quienes plantean que muchas veces los errores en la percepción de palabras son producto más de la conjetura semántica que hace el lector que está leyendo con comprensión que de la falta de dominio en la correspondencia gráfico – fónica de la palabra.

## ACTIVIDADES ADICIONALES A LA PROGRAMACIÓN ORIGINAL

Cabe mencionar que observando las dificultades que presentó Juan al igual que Carlos al repetir correctamente algunas secuencias de símbolos acabada de oír, así, como al discriminar sonidos verbalmente e integrarlos para formar algunas palabras en los ejercicios con los que iniciaron las sesiones 4 y 5 de apoyo psicopedagógico, consideré pertinente aumentar nuevos ejercicios también sobre percepción auditiva (memoria auditiva de secuencias, discriminación de sonidos), en el inicio de las sesiones 6 y 7.

Al iniciar la sesión número seis de apoyo psicopedagógico, se trabajaron tres ejercicios específicos para la memoria auditiva de secuencias que consistían:

1°.- El instructor decía una frase sencilla, la cual se iría complicando paulatinamente con la participación de los niños.

Ejemplo: Instructor “Yo me iré de vacaciones y me llevaré \_\_\_\_\_”

Alumno 1 Repite la frase y añade una palabra

“Yo me iré de vacaciones y me llevaré un balón”

Alumno 2 Repite la frase y añade una palabra

“Yo me iré de vacaciones y me llevaré un balón y un salvavidas”

La construcción de la frase terminó cuando uno de los participantes ya no fue capaz de repetir en orden la secuencia entera.

2°.- El instructor decía en voz alta el nombre de algunos grupos de letras y el niño debía repetir los nombres en el mismo orden.

Ejemplo: 1. s l m n  
ese ele eme ene

2. t f d k p  
te efe de ka pe

3° Los alumnos debían repetir algunos trabalenguas a continuación de que el instructor los hubiera dicho repitiendo cada uno en el orden correcto.

Ejemplo:

1. Principio principiando, Principio quiero, Por ver si principiando, Principiar puedo.	2. Poco a poquito, Paquito empaqueta
3. Tengo un piso en ladrillado, ¿Quién lo desenladrillará? El desenladrillador Que lo desenladrille, Buen desenladrillador será.	

Al iniciar la sesión número siete de apoyo psicopedagógico, se trabajaron dos ejercicios específicos para la discriminación de sonidos que consistían:

1° El instructor indicaba a los alumnos que diría una lista de palabras y al momento en que ellos identificaran una sílaba específica escondida en la estructura de alguna de ellas, en su inicio en medio o al final, levantarán el brazo e indicaran en que palabra se encontraba.

Ejemplo:

1. Sílaba (bla)				
Banda	bala	bloquear	balcón	blando
2. Sílaba (cla)				
escobar	escuela	esclavo	escuadro	felicidad

2° El instructor indicaba a los alumnos que diría una lista de palabras y al momento en que ellos identificaran un fonema específico escondido en la estructura de alguna de ellas, en su inicio, en medio o al final, levantarán el brazo e indicaran en que palabra se encontraba.

Ejemplo:

1. Fonema /p/				
Tinta	cuadro	simple	tronco	tapa
2. Fonema /b/				
pradera	barco	tamaño	bandera	duende

Otro aspecto a destacar fue que durante esta misma sesión ya concluido el juego 1 (Flash cards), se realizó una variante del mismo que consistía en:

Una vez que se habían presentado todas las tarjetas con palabras escritas en ellas, se colocaron sobre la mesa, aumentando otras 10 y se revolvieron quedando de frente a los dos niños. Enseguida se daba una definición corta de una de las palabras.

El niño debía identificar a que palabra hacia referencia la definición y tomarla de la mesa.

El juego concluyó cuando ya no hubo palabras sobre la mesa, el cual permitió complementar el objetivo de la sesión, asociar palabras un patrón de signos gráficos con su significado y la fluidez lectora.

Una última actividad que de igual forma consideré oportuno aumentar para ser trabajada como parte de la sesión número 8 de apoyo psicopedagógico, fue la conocida como (lotería de palabras homófonas).

Material :

- 2 cartones de 15 cm de largo x 10 cm de ancho con seis divisiones en las cuales se habían escrito previamente en desorden 6 pares de palabras homófonas.
- 12 tarjetas de 2 cm de largo x 10 cm de ancho donde aparecen todas las palabras homófonas en cuestión dentro de una oración que por su contenido permitía saber de qué palabra del par de homófonas se trataba.
- Marcadores

Actividades:

Básicamente el juego se desarrolló como la lotería tradicional, cada alumno tomó uno de los dos cartones de 15 x 10 con seis divisiones en las cuales se encontraban escritas en desorden seis pares de palabras homófonas, al mismo tiempo cada uno tomó un marcador.

Enseguida el instructor debía cantar la lotería leyendo en voz alta el enunciado de cada una de las tarjetas barajadas previamente y dejándola a la vista de los niños para que vieran de qué palabra del par se trataba.

Los alumnos debían poner un asterisco si la palabra estaba incluida en su cartón siempre y cuando tuviera idea de su significado apartir de las otras palabras que la acompañaban en la oración.

Ganaba el juego quien primero terminara de llenar su cartón.

Debido a que estos ejercicios y actividades adicionales fueron implementados observando las dificultades que presentó el niño, en el transcurso de las sesiones programadas, se puede decir que los resultados obtenidos por ellas fueron positivos.

Aplicados durante las sesiones seis y siete, Juan pudo realizar los ejercicios de forma más efectiva por lo que se logró continuar ejercitando la percepción auditiva.

Fue importante retomar la percepción ya que como manifiesta Huerta y Matamala (1995) el lenguaje escrito es una representación del oral y aunque posee códigos propios todas las actividades encaminadas a enriquecer el lenguaje hablado, favorecen el desarrollo del lenguaje escrito por lo que se debe enseñar suficientemente la estructura del lenguaje oral a través de actividades que busquen activar la percepción discriminativa de sonidos, atender y codificar de alguna manera sencillas secuencias auditivas, atender y discriminar primero la sílaba y posteriormente el fonema cuando va en diversas posiciones dentro de la palabra etc.

Además la variante utilizada del juego del (Flash cards), así, como la (lotería de palabras homófonas) permitieron complementar el objetivo de las sesiones siete y ocho asociando palabras un patrón de signos gráficos con su significado y fluidez lectora, contribuyendo así, en el aumento del nivel de competencia en el reconocimiento de palabras por vía léxica. Un aspecto que considero importante resaltar es que durante la sesión número ocho el alumno supo y tuvo presente que algunas de las fuentes que el lector puede utilizar para atribuir significado semántico a las palabras descodificadas son entre otras el uso de claves contextuales así como claves estructurales (Cabrera et al., 1994).

## ANÁLISIS CUALITATIVO

En general las sesiones de apoyo psicopedagógico se desarrollaron los días establecidos en el horario acordado, excediendo en algunas ocasiones el tiempo estimado para cada sesión.

Los días de trabajo iniciaron con una breve plática que buscaba brindar a los niños un espacio para poder comentar sus experiencias, hablar acerca de sus gustos personales sobre cualquier aspecto, reflexionar acerca de qué sabían hacer bien o incluso sobre las mismas actividades trabajadas en días anteriores.

Enseguida se presentaban los ejercicios y actividades con el material correspondiente del día, resaltando la comprensión de las instrucciones en cada caso. Durante su desarrollo se supervisaba el trabajo, proporcionando los apoyos pertinentes de ser necesario, se enfatizaban objetivos cubiertos en sesiones anteriores, así, como indicaciones constantes que buscaban desarrollar el respeto, la tolerancia y la solidaridad para el trabajo de su compañero.

Una vez concluida la actividad, se daba tiempo y se permitía que el alumno revisara posibles errores en las actividades realizadas y se autocorrigiera.

Finalmente, el día de trabajo concluía con comentarios acerca de ¿Qué habían obtenido de las actividades realizadas?, ¿Para qué les habían servido?, así, como proporcionando reforzamientos positivos tanto materiales (algunos dulces) como sociales (expresiones verbales positivas).

El desarrollo de cada una de las sesiones siguió la secuencia antes descrita, sin complicación alguna, sólo se cambió en dos o tres ocasiones de aula de trabajo, se retrazó el inicio de algunas sesiones de apoyo o se excedió el tiempo previsto para algunos días de trabajo.

Si bien Juan fue presentado desde el inicio de la primera fase de investigación con la etiqueta de alumno con dificultades específicas de aprendizaje y con problemas de conducta, pude observar en el transcurso de las sesiones de apoyo psicopedagógico que el niño al trabajar tareas de lectura de palabras y textos, reflejó en las primeras sesiones algunos signos de ansiedad, interrumpía constantemente su trabajo por hablar sobre experiencias vividas, por momentos expresaba comentarios que reflejaban la necesidad de

competir, no solicitaba apoyo en las actividades en caso de duda, por lo que fue necesario atender en mayor medida directamente su desempeño dando estructura a su trabajo tanto en las sesiones individuales como en las sesiones compartidas con Carlos (caso 2), proporcionando material adicional, dando instrucciones o explicaciones más precisas, haciendo uso del modelado y moldeamiento. Lo anterior retribuyó en un mejor desempeño en cada una de las actividades a lo largo de las sesiones de apoyo.

Considero además que el hacer sentir a Juan a través de comentarios y pláticas antes, durante y al final del trabajo que era capaz de hacerlo bien, el ver que a pesar de trabajar a un ritmo más lento tenía los recursos necesarios, así, como la posibilidad de recibir y pedir ayuda tanto de mí parte como de Carlos con el que compartía algunas dificultades favoreció que el niño encontrara interesante lo que hacía, reduciendo conforme avanzaron las sesiones los signos de ansiedad, el individualismo y la competencia, así, como el no solicitar ayuda.

Por tanto, a pesar de un ritmo de trabajo más lento en comparación con Carlos, utilizando más tiempo en las actividades realizadas de forma individual y pese a las dificultades que reflejó en la realización de algunas de ellas, el niño se mostró participativo, entusiasta, lo cual enriqueció el tipo de interacciones y el adecuado clima de confianza y comunicación que se logró a lo largo de esta segunda fase de investigación. Es por ello que respetando la forma de trabajo del menor y proporcionando las ayudas necesarias, Juan alcanzó los objetivos a cubrir en cada una de las trece sesiones de apoyo psicopedagógico en lectura.

Finalmente, sólo cabría mencionar que debido a mi rol dentro de la investigación como participante completo desde la primera fase, al asistir por un periodo prolongado de tiempo durante la evaluación psicopedagógica, el mantener en los descansos un contacto permanente con los niños en específico con Juan, favoreció también en alguna medida los cambios y avances observados durante esta segunda fase.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERALES**

### **CASO 2. CARLOS**

Para poder presentar y analizar sistemáticamente los datos obtenidos estableciendo claramente una comparación de las semejanzas y diferencias encontradas a través del tiempo entre las unidades de información incluidas en cada uno de los elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura, presentes tanto en la prueba de competencia curricular en lectura (pretest) como en el (postest), que permitieran dar a conocer los avances alcanzados por el niño al final de la investigación, se tomó el puntaje asignado para los reactivos de las dos partes en que se dividen dichas pruebas destinadas a evaluar el reconocimiento de palabras por las dos vías de acceso léxico, visual y fonológica, así, como la comprensión lectora en sus tres niveles literal, inferencial y crítica.

Por lo tanto, en la tabla 6 se muestra la estructura de las pruebas de competencia pretest y postest con el formato correspondiente de observación.

En ella se pueden observar agrupados por columnas los elementos analizados que intervienen en la adquisición de la lectura, el número de reactivo que ocuparon en las pruebas, puntajes máximos por reactivo, así, como el puntaje obtenido por Carlos de la aplicación de una prueba a otra.

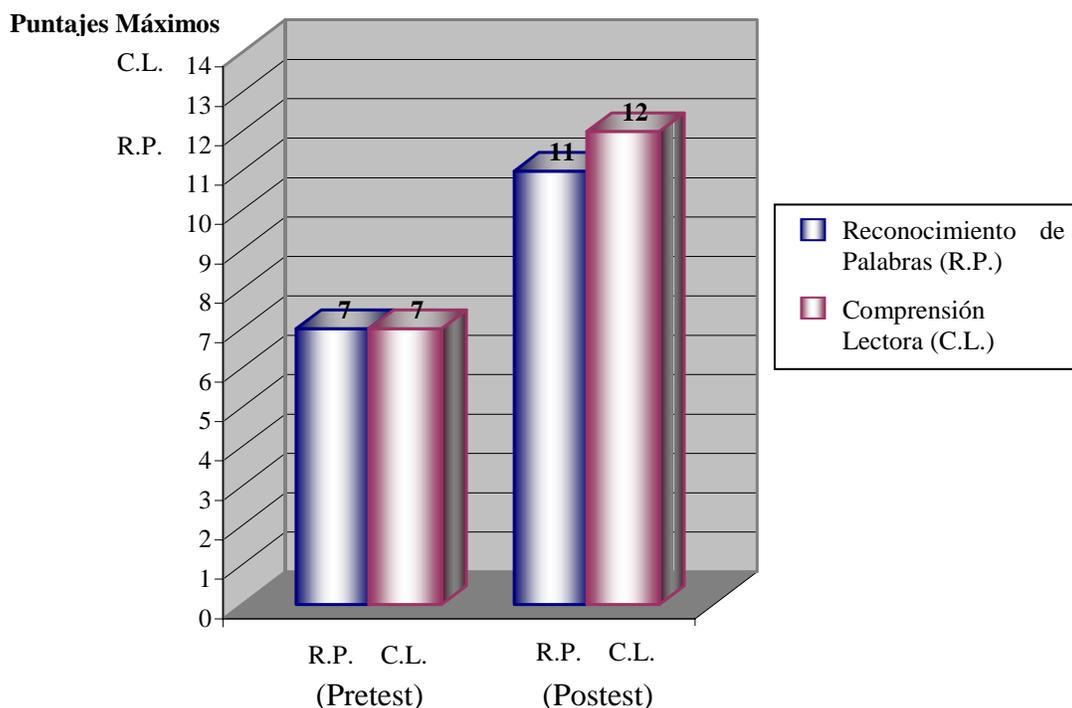
De igual forma, en la misma tabla son presentados datos relevantes acerca de la observación directa del rendimiento del niño realizada durante la aplicación de las pruebas. Cabe resaltar que en la columna destinada al postest, se ve un aumento considerable con respecto a la primera aplicación en el puntaje obtenido por Carlos en las subhabilidades que conforman la adquisición de la lectura (Reconocimiento de palabras y comprensión lectora), así, como una mejora considerable en cuanto a sus hábitos de trabajo, respeto por las claves que proporcionan los textos, aumento en su velocidad de lectura, así, como disminución de errores específicos.

Dichos avances en el nivel de competencia del menor se observarán de forma más ilustrativa posteriormente en la gráfica 2.

**Tabla 6.- Estructura de las pruebas de competencia**

<b>Elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura</b>	<b>Reactivo</b>	<b>Puntaje máximo</b>	<b>Puntaje obtenido (Pretest)</b>	<b>Puntaje obtenido (Postest)</b>
<b>Subhabilidad de reconocimiento de palabras</b>				
Vía léxica.- Establecimiento del principio alfabético en palabras de distinta categoría con sílabas directas, indirectas o complejas.	1	2	2	2
En palabras de distinta estructura con grupos consonánticos.	2	2	1	2
C.V. en la aplicación de las reglas dependientes del contexto en palabras específicas.	3	2	1	2
Aplicación del conocimiento visual ortográfico en palabras homófonas.	4	2	2	2
Vía no léxica.-Aplicación de las RCGF en palabras abstractas.	5	2	1	2
Aplicación de las RCGF en pseudopalabras.	6	2	0	1
<b>Total</b>	6	12	7	11
<b>Subhabilidad de comprensión lectora</b>				
Literal	7 –10	4	3	4
Inferencial	11 – 14	4	1	3
Crítica	15 – 17	6	3	5
<b>Total</b>	11	14	7	12
<b>Elementos analizados implicados en la adquisición de la lectura</b>			<b>Observación (Pretest)</b>	<b>Observación (Postest)</b>
Hábitos de trabajo.- Postura y distancia ojo – papel			Inadecuada	Adecuada
Rastreo visual al seguir la línea que lee			Adecuada	Adecuada
Respeto por las claves del texto al realizar las pausas ante (,.)			Inadecuada	Adecuada
Velocidad de lectura			Lenta	Adecuada
Errores específicos			Omisiones , sustituciones y adiciones	Omisiones
Tipo de lectura			Silábico – global	global

**Gráfica 2.- Niveles de competencia**



En la gráfica presentada anteriormente se muestra cómo Carlos al igual que Juan, sin alcanzar los puntajes máximos, ha elevado su nivel de competencia en las subhabilidades que intervienen en la adquisición de la lectura de la aplicación de la prueba de competencia curricular en lectura, pretest al postest.

Esto indica que un programa de intervención psicopedagógica ayuda en el proceso de reeducación de la lectura a niños con estas características que presentan dificultades específicas de aprendizaje en la adquisición de dicha habilidad.

Por tanto, fue importante haber tenido presente en la intervención un enfoque cognitivo, que considera según Nicasio (1998) que la lectura puede fallar por dificultades en los procesos perceptivos o subprocessos respectivos o por procesos psicolingüísticos sean de naturaleza léxica visual o fonológica o sean de naturaleza sintáctica o por procesos semánticos siempre centrados en la tarea de lectura. Sin lugar a dudas, son planteamientos que estuvieron presentes a lo largo de la investigación.

## ANÁLISIS POR ASPECTOS EVALUADOS

Como se pudo ver en el análisis de resultados generales presentado anteriormente, se han integrado los puntajes obtenidos por el niño tanto en la prueba de competencia curricular en lectura (pretest) como en el (postest), percibiéndose semejanzas y avances en el nivel de competencia del menor de una aplicación a otra los cuales se presentan enseguida.

En el análisis realizado al pretest donde se obtuvo el nivel de competencia de Carlos presentado en la primera fase de investigación, se describía como en la primera parte de dicha prueba destinada a evaluar el reconocimiento de palabras, el niño decodificaba prácticamente sin grandes problemas por vía léxica palabras de distinta categoría tanto funcionales como de contenido con sílabas directas (CV), indirectas (VC) y complejas (CVC). Ejemplo: leía con precisión para, por, mochila, lápiz etc.

Por otro lado, al igual que Juan (caso1) presentaba problemas semejantes en la decodificación sobre palabras de distinta estructura con grupos consonánticos (CCV), donde el reconocimiento era silábico con errores específicos al leer, como omisiones. Ejemplo: leía (regamento x reglamento) omitiendo el fonema /l/ en la pronunciación.

Presentaba de igual forma errores específicos al sustituir fonemas en palabras con grafemas a los que les corresponden varios fonemas. Ejemplo: Al leer (Tijeras) sustituía el fonema /r/ sonando débil por /r/ sonando fuerte en la pronunciación.

Por último, su reconocimiento ante palabras homófonas con una estructura sencilla de sílabas directas o complejas era efectivo, pero no explicaba la diferencia entre el significado de cada par de palabras al cuestionarle. Ejemplo: leía con precisión (casa – caza) y afirmaba “es lo mismo, son lugares donde viven las personas”... por tanto, sólo explicaba el significado de una palabra no percatándose incluso de sus diferencias gráficas.

Con respecto al proceso de decodificación por vía no léxica el niño presentaba problemas en la lectura de palabras abstractas y pseudopalabras, realizando un reconocimiento silábico con errores específicos como omisiones y sustituciones.

Ahora bien, con base no sólo en el análisis realizado al postest, sino también en la observación del rendimiento del niño durante el desarrollo del programa de intervención, se puede decir que Carlos mantuvo un adecuado reconocimiento de palabras de distinta categoría tanto funcionales como de contenido que en su estructura poseen sílabas directas (CV), indirectas (VC) y complejas (CVC) por vía léxica. Ejemplo: lee con precisión desde, sin, como, tijeras, etc.

De igual forma, mejoró notablemente su proceso de decodificación sobre palabras con estructura más compleja con grupos consonánticos (CCV), realizando actualmente un reconocimiento global predominantemente por vía léxica, disminuyendo considerablemente los errores específicos como omisiones de fonemas. Ejemplo: lee cada vez con mayor precisión palabras como clip, tren, tablas, escritorio etc.

Por otro lado, el niño reflejó en el postest un mejor reconocimiento por vía léxica de palabras con grafemas a los que les corresponden varios fonemas, desapareciendo notablemente los errores específicos presentados como sustituciones de fonemas. Ejemplo: lee con mayor precisión (gelatina), sin sustituir el fonema /j/ por /g/ en la pronunciación.

Ahora, Carlos sabe que el grafema g tiene dos sonidos, si va acompañado de e, i, el fonema correspondiente es /j/, si está junto a a, o, u, el fonema correspondiente es /g/. reglas parecidas las puede aplicar ante los grafemas c y r. Además continua decodificando efectiva y adecuadamente palabras homófonas.

El niño posee ahora conocimiento acerca de las reglas dependientes del contexto, además descubrió que en los textos existen palabras que aunque al leerlas suenan igual tienen un significado diferente. Ejemplo: al leer (coser – cocer) y ser cuestionado dice “coser es entonces cuando dejas algo por mucho tiempo en la lumbre y coser es cuando unes tu pantalón que se rompió”.. identifica ahora las diferencias gráficas, así, como sus significados.

Actualmente, ante la duda al determinar el significado de un tipo específico de palabras o al decodificarlas con precisión, Carlos sabe que debe atender a la estructura interna de dichas palabras identificando sus partes o unidades significativas como fuentes de significación y sonorización. Tiene idea además que puede utilizar también el contexto externo infiriendo el significado de una palabra a partir del conocimiento y atención a las palabras que la

acompañan en la frase y la relación entre ellas, conocimientos que se observó aplicó a lo largo del programa.

Por lo anterior, fue importante en la acción psicopedagógica estimular el desarrollo del conocimiento visual ortográfico ya que como indica Bravo (2000) el niño debe aprender a cotejar la articulación de las letras que está decodificando con la ortografía visual para confirmar si la palabra está siendo comprendida correctamente, considerando que los niños no presentan un déficit en la percepción visual si no en el uso de los mediadores verbales que dan significado a las diferencias gráficas.

Con respecto al proceso de decodificación por vía no léxica es importante destacar que en el caso de Carlos esta vía ha dejado poco a poco de predominar en su lectura, haciendo uso de ella, única y exclusivamente ante pseudopalabras realizando un reconocimiento silábico, ya que palabras abstractas son decodificadas ahora por el menor por vía léxica, desapareciendo casi en su totalidad los errores específicos como sustituciones, lo cual evidencía los avances obtenidos por el niño en esta primera parte de la prueba de competencia curricular en lectura (postest), en comparación con la primera aplicación del pretest.

Es así, que en este caso se hace evidente como bien señala Frith (1989, citada por: Linuesa, 2001) que aunque en el lector hábil se utilizan complementariamente, al aprender a leer se adquiere antes la vía alfabética que la ortográfica, puesto que el dominio del código es necesario para que se realice automáticamente el reconocimiento directo y global de palabras.

Como se podrá observar en el análisis de resultados generales presentado anteriormente, así, como en la interpretación realizada del pretest en la primera fase de investigación el puntaje de Carlos en la segunda parte de la prueba de competencia destinada a evaluar la comprensión lectora a través de una serie de preguntas sobre un texto leído previamente, demostró que el niño tuvo un desempeño muy irregular.

Obtuvo 3 puntos por tres respuestas correctas de 4 posibles, por cuatro preguntas sobre comprensión literal.

Obtuvo 1 punto de 4 posibles por cuatro preguntas sobre comprensión inferencial.

Finalmente, obtuvo 3 puntos de 6 posibles, por 3 preguntas abiertas de comprensión crítica.

Con base en el análisis realizado al postest, así, como en la observación del rendimiento del niño en cada una de las sesiones de apoyo psicopedagógico se puede decir que Carlos mejoró su desempeño en comprensión lectora.

Obtuvo 4 puntos por respuestas correctas de 4 posibles por cuatro preguntas sobre comprensión literal. Un ejemplo típico de pregunta utilizada en las sesiones de apoyo psicopedagógico y que en este caso es extraído de la aplicación del postest es el siguiente:

¿Dónde se imaginó Benito que trabajaba el hombre que perdió la herramienta?

- A) En una carpintería
- B) En una herrería
- C) En una construcción

Lo anterior demuestra que aunque el niño no presentaba grandes dificultades desde la aplicación del pretest para encontrar respuestas a preguntas, una vez leída una lectura, siempre y cuando dicha respuesta se encontrara clara literal y directamente en el texto, Carlos afianzó y mejoró su capacidad para identificar información demandada.

Obtuvo 3 puntos por respuestas correctas de 4 posibles, por cuatro preguntas sobre comprensión inferencial. Un ejemplo típico de pregunta utilizada en las sesiones de apoyo psicopedagógico y que en este caso es extraído de la aplicación del postest es el siguiente:

¿Qué fue lo que encontró Benito tirado en la calle?

- A) Un utensilio
- B) Una herramienta
- C) Un martillo

Lo anterior refleja mejor los avances logrados por el niño al dar una respuesta deducible que requería que el menor relacionara diversos matices y elementos significativos del texto para poder contestar correctamente.

Por último, obtuvo 5 puntos de 6 posibles por tres preguntas sobre comprensión crítica. Un ejemplo típico de pregunta utilizada en las sesiones de apoyo psicopedagógico y que en este caso es extraído de la aplicación del postest es el siguiente:

¿Sacaste alguna lección de la lectura? Si

¿Cuál? De que no debemos agarrar cosas ajenas es malo

Sus producciones confirman y amplían los avances alcanzados por el niño ya que para poder contestar se le exigía en sus respuestas la intervención de su conocimiento previo de

cara a crear y emitir un juicio sobre las ideas plasmadas por el autor del texto, observándose dos respuestas más elaboradas a las que se le asignó 2 puntos a cada una, así como una respuesta lógica a la que se le asignó 1 punto.

Con relación a la observación del rendimiento del niño durante la prueba de competencia curricular en lectura (pretest), ya se había mencionado que el menor no mantenía una postura adecuada al leer o escribir, tampoco establecía una adecuada distancia entre su vista y el material de lectura, pero no utilizaba ningún apoyo receptivo para seguir la línea a leer. En general el tipo de lectura que realizaba era silábico – global con mayor tendencia a ser silábico de velocidad lenta.

Durante su lectura no respetaba las claves que proporcionaban los textos, presentando además errores específicos como omisiones, sustituciones de fonemas, así, como en algunas ocasiones adiciones de sílabas.

Por último, Carlos prácticamente no realizaba autocorrecciones en su lectura, al percatarse de sus dificultades al decodificar, no retrocedía.

Durante la observación del rendimiento del niño en la prueba de competencia curricular en lectura (postest) los cambios reflejados por el menor fueron evidentes ya que con base en las indicaciones constantes a lo largo de las sesiones del programa de intervención, Carlos mejoró su postura al tomar asiento y realizar actividades de lectura o escritura. Actualmente al sentarse separa levemente las rodillas con la cabeza enderezada y recargando su espalda completamente en el respaldo de la silla sujetando una lectura con las dos manos. En relación con la escritura, en la posición en que se encuentra sabe que debe inclinar la hoja de lado izquierdo, colocar su mano izquierda en la parte superior de la hoja sujetándola, quedando su mano derecha libre y con apoyo para poder escribir.

Por otro lado, la constante indicación de que el niño usara sus lentes de reciente adquisición considero ha favorecido el hecho de que el menor mantenga constantemente una adecuada distancia entre su vista y el material de lectura.

En general, realiza actualmente un tipo de lectura silábico – global con una mayor tendencia a ser global de velocidad normal.

A lo largo de su lectura Carlos ya respeta un poco más las claves que proporcionan los textos, es decir da la entonación correspondiente a los signos de puntuación y al tipo de texto, realizando las pausas después de una coma o un punto.

Con respecto a los errores específicos que presentaba, continúan algunas omisiones de fonemas ante pseudopalabras y ocasionalmente algunas adiciones de sílabas a la palabra que no interfirieron en sus avances en la comprensión de los textos trabajados, siendo las sustituciones de fonemas los errores que han desaparecido ante la lectura de cualquier tipo de palabras. Por lo tanto, en este caso en mayor medida pueden aplicarse postulados de Cabrera et al. (1994) quienes argumentan que las dificultades específicas en la lectura como rotaciones, inversiones, confusiones u omisiones son producto más de la conjetura semántica que hace el lector que está leyendo con comprensión que de la falta de dominio en las correspondencias gráfico – fónicas de la palabra.

## **ACTIVIDADES ADICIONALES A LA PROGRAMACIÓN ORIGINAL**

Cabe mencionar que observando las dificultades que presentó Carlos al igual que Juan al repetir correctamente algunas secuencias de símbolos acabada de oír, así, como al discriminar sonidos verbalmente e integrarlos para formar algunas palabras, en los ejercicios con los que iniciaron las sesiones 4 y 5 de apoyo psicopedagógico, consideré pertinente aumentar algunos ejercicios parecidos también sobre percepción auditiva (memoria auditiva de secuencias, discriminación de sonidos), en el inicio de las sesiones 6 y 7. De igual forma, se trabajó una actividad específica como parte de la sesión número 8. Los ejercicios y actividades adicionales trabajadas con Carlos durante las sesiones 6, 7, 8, destinadas al reconocimiento de palabras fueron las mismas que se desarrollaron en el trabajo con Juan (caso1), las cuales ya han sido descritas anteriormente.

Por tanto, habiendo sido desarrolladas satisfactoriamente, siendo recibidas con agrado por el niño se puede decir que los resultados obtenidos fueron satisfactorios.

Aplicados durante las sesiones seis y siete, el niño tuvo participaciones más efectivas por lo que se logró continuar ejercitando la percepción auditiva.

Fue interesante considerar la percepción auditiva ya que como explica Linuesa (2001) contribuye al tener una conciencia oral del fonema es decir, comprender que la cadena hablada es separable en elementos que pueden aislarse, contribuye además al relacionar cada segmento con un fonema o al identificar el fonema articulatoriamente.

Además la variante utilizada del juego del (Flash cards), así, como la (lotería de palabras homófonas) permitieron complementar el objetivo de las sesiones siete y ocho asociando palabras un patrón de signos gráficos con su significado y fluidez lectora, contribuyendo así en el aumento del nivel de competencia en el reconocimiento de palabras por vía léxica.

Otro aspecto que considero importante destacar es que durante la sesión número ocho el alumno supo y tuvo presente según indican Sternberg y Powell (1983, citados por: Tapia, 1991) que algunas estrategias importantes para deducir el significado de las palabras son aprender a derivar ese significado de las palabras a partir de su contexto externo o de su estructura interna.

## ANÁLISIS CUALITATIVO

En general las sesiones de apoyo psicopedagógico se desarrollaron los días establecidos en el horario acordado, excediendo en algunas ocasiones el tiempo estimado para cada sesión. Los días de trabajo iniciaron con una breve plática que buscaba brindar a los niños un espacio para poder comentar sus experiencias, hablar acerca de sus gustos personales sobre cualquier aspecto, reflexionar acerca de qué sabían hacer bien o incluso sobre las mismas actividades trabajadas en días anteriores.

En seguida se presentaban los ejercicios y actividades con el material correspondiente del día, resaltando la comprensión de las instrucciones en cada caso. Durante su desarrollo se supervisaba el trabajo, proporcionando los apoyos pertinentes de ser necesario, se enfatizaban objetivos cubiertos en sesiones anteriores, así, como indicaciones constantes que buscaban desarrollar el respeto, la tolerancia y la solidaridad para el trabajo de su compañero.

Una vez concluida la actividad, se daba tiempo y se permitía que el alumno revisara posibles errores en las actividades realizadas y se autocorrigiera.

Finalmente, el día de trabajo concluía con comentarios acerca de ¿Qué habían obtenido de las actividades realizadas?, ¿Para qué les habían servido?, así, como proporcionando reforzamientos positivos tanto materiales (algunos dulces), como sociales (expresiones verbales positivas).

El desarrollo de cada una de las sesiones siguió la secuencia antes descrita, sin complicación alguna, sólo se cambió en dos o tres ocasiones de aula de trabajo, se retrazó el inicio de algunas sesiones de apoyo o se excedió el tiempo previsto para algunos días de trabajo.

El niño fue referido por la profesora como alumno con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura, problemática de la que aparentemente el niño no era consciente ya que desconocía al igual que Juan (caso1) qué habilidad le había costado adquirir en los últimos años (lectura, escritura, cálculo matemático) argumentando no tener problemas con ninguna.

Se observó al inicio de las sesiones de apoyo psicopedagógico como un niño tranquilo, poco expresivo, cooperador ante las actividades, aunque individualista, con baja tolerancia a la fatiga que provocaba suspender sus tareas a través del tiempo.

Para superar lo anterior, a lo largo del programa de intervención psicopedagógica se supervisó aunque en menor medida su rendimiento, se analizaban directamente en algunas ocasiones las instrucciones de actividades específicas, se hizo uso para los dos niños del modelado y moldeamiento durante algunas tareas. Otro aspecto que creo ayudó en gran medida al niño fue el tipo de material utilizado en actividades y juegos que por implicar el elemento azar en algunas ocasiones, despertó el interés y motivación del niño aumentando sus periodos de atención ante el trabajo y por tanto, mejorando su desempeño en cada una de las actividades.

Considero de igual forma que Carlos se benefició en mayor medida de las pláticas informales al inicio de cada día de trabajo ya que en el transcurso de las sesiones el niño realmente pudo hacer suyo este espacio para expresarse un poco más mostrándose conforme transcurrieron las sesiones de apoyo más participativo.

Por otro lado, pienso que el tipo de interacción que el niño mantuvo con Juan durante las pláticas, al intercambiar opiniones, al explicar actividades y recibir explicaciones, al ser consciente reflexionando acerca de las dificultades específicas de aprendizaje que compartía con él, favoreció en gran medida el adecuado clima de confianza, respeto y colaboración creado a lo largo del programa. El niño dejó así, el individualismo que en alguna medida lo empezaba a caracterizar en las primeras sesiones, aceptando la posibilidad de recibir y pedir ayuda.

Es por ello que proporcionando los apoyos pertinentes y respetando la forma de trabajo del niño, Carlos alcanzó los objetivos a cubrir en cada una de las trece sesiones de apoyo psicopedagógico en lectura.

Finalmente, sólo cabría agregar al igual que con Juan que debido a mi rol dentro de la investigación como participante completo desde la primera fase de investigación, el asistir por un periodo prolongado de tiempo durante la evaluación psicopedagógica, manteniendo en los descansos un contacto permanente con los dos niños favoreció los cambios y avances observados en Carlos a lo largo de la segunda fase de investigación.

## CONCLUSIONES

Dado el carácter capacitador de la lectura como habilidad básica que permite a los alumnos una adecuada adaptación a la vida académica y social, se ha buscado en la presente investigación apoyar a dos alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura en la superación de sus necesidades educativas especiales, considerando las múltiples y complejas interacciones entre los factores que influyen en las dificultades de aprendizaje, para lo que fue necesaria una aproximación multidimensional tanto en el diagnóstico psicopedagógico realizado con éxito en la primera fase de investigación, como en la intervención a través del diseño y aplicación de un programa que contemplara la mejora de los diferentes procesos y subprocessos en la adquisición de la lectura.

Durante el diseño del programa de intervención psicopedagógica en lectura fueron retomadas diversas aportaciones teóricas de la psicología cognitiva de los últimos años, lo cual se refleja en todas y cada una de las sesiones de apoyo en la aplicación del programa.

Como un buen inicio se buscó la necesaria creación de un adecuado clima afectivo, a través de normas y técnicas para mejorar hábitos de trabajo que permitieran entre otras cosas un ambiente propicio para el aprendizaje así como una adecuada relación instructor – alumnos. Milicic (2000) destaca al respecto la importancia de enseñar al niño a mantener tanto en la lectura como en la escritura una adecuada postura, los trabajos que se le piden deben estar a su alcance para evitarle sentimientos de incapacidad, el niño debe atender y comprender las instrucciones claramente, resumiendo al final de cada sesión con sus propias palabras lo aprendido, así como también se le deben proporcionar refuerzos positivos en las sesiones de estudio por encima de las críticas.

Una de las dificultades observadas y retomadas en la programación, fue la ejercitación de la percepción visual y auditiva a través de actividades específicas. Silva (1998) puntualiza al respecto que las áreas relacionadas con el manejo de símbolos gráficos son entre otras la discriminación de formas, coordinación visomotora, percepción figura fondo, memoria auditiva de secuencias, discriminación auditiva.

De aquí la importancia de ser incluidas en algunas sesiones individuales durante el programa, con aceptación y buenos resultados.

Como ya se ha mencionado en la adquisición y perfeccionamiento de la habilidad lectora dicha ejercitación contribuye en alguna medida en la decodificación automática precisa y rápida de las palabras que lleguen a realizar los alumnos. Sin embargo, debido a que la investigación de los últimos años señala consistentemente la estrecha relación entre lectura y habilidades fonológicas, hasta el punto que actualmente se cree que el elemento clave en las dificultades en el reconocimiento de palabras, que constituye la piedra angular de la lectura sería un déficit fonológico (Morais, 1994, en: Defior, 1996), se buscó planear y trabajar con los niños en mayor número de sesiones actividades variadas sobre habilidades fonológicas que permitieran a los alumnos la consolidación y automatización del principio alfabético, transformando, leyendo, viendo reiteradamente y asociando con su significado palabras que implicaban dificultad en su lectura para los alumnos, aprendiendo reglas etc.

Para la planeación de dichas sesiones fue necesario retomar la importancia de Postulados de Linuesa (2001) quien manifiesta que un programa en conciencia fonológica, puede realizarse cuando sólo hacemos ejercicios al nivel oral, pero cuando se utilizan letras inevitablemente estamos yendo más allá, por tanto, es preciso atender algunas claves o criterios para que ejecutándolo de forma escalonada y apropiada sea asequible al niño. Tales criterios serían las unidades lingüísticas de análisis que se realizarán (rimas, sílabas o fonemas), los tipos de tarea que se practicarán, así, como la estructura de las sílabas y su posición dentro de las palabras.

Por tanto, a lo largo de algunas sesiones se trató en alguna medida de hacer tomar conciencia a los alumnos de la estructura fonológica del lenguaje hablado, así, como en hacerles comprender que el dominio de nuestro sistema alfabético utilizado para representar por escrito la lengua hablada, se basa también en la división de unidades escritas en segmentos fonológicos.

Ahora bien, las dificultades de un lector competente como ya se ha comentado no se pueden atribuir única y exclusivamente a problemas en la decodificación ya que como bien destaca Defior (1996) el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por otra serie de factores todos ellos muy interrelacionados, habiendo una tendencia mayoritaria en la actualidad consistente en atribuir los fracasos principales a un déficit estratégico.

Es por ello, que habiendo destinado algunas sesiones enfocadas en apoyar a los niños en la consolidación de la decodificación y teniendo claro que las estrategias de comprensión como factor esencial en el proceso no son adquiridas por los alumnos de forma espontánea sólo leyendo constantemente, fueron programadas algunas sesiones en las que por medio de la instrucción directa, se enseñaron de manera explícita y se practicaron algunas estrategias de comprensión lectora. Se partió en esta planeación del supuesto que al combinar y mezclar el uso de estrategias se puede fomentar la creación de un esquema o plan de lectura que indique al alumno qué tiene que hacer con ella, qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer (Solé, 1992).

En definitiva, más que pensar en diseñar situaciones específicas para trabajar estrategias también específicas, como la enseñanza de la estructura del cuento breve tipo especial de narración, formulación de preguntas, establecer predicciones y objetivos de lectura, así, como el autocuestionamiento, fue importante considerar la estrecha relación que existe entre ellas y trabajarlas conjuntamente.

Cabe mencionar que en cada una de las sesiones destinadas al aprendizaje y uso de estrategias de comprensión lectora, se enfatizó en gran medida en la formulación de preguntas de los alumnos acerca de la estructura y contenido de los textos trabajados. Al respecto, la misma autora citada anteriormente, señala que la superestructura de los textos narrativos o expositivos y su organización ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto, entendidas como aquellas que conducen a establecer el tema del texto sus ideas principales o su núcleo argumental.

Muy acorde con las ideas antes planteadas, Tapia (1991) afirma que el alumno al hacerse preguntas, éstas deben dirigirse a los aspectos centrales del texto, requiriendo distintos niveles de comprensión, utilizando sus propias palabras y que tome conciencia de que mejora su entendimiento y su recuerdo cuando se hace este tipo de preguntas.

Dado que el objetivo era apoyar a los alumnos en la superación de sus necesidades educativas y por tanto incrementar su competencia y autonomía en comprensión lectora, fue necesario examinar el tipo de cuestiones que formulamos a lo largo de algunas sesiones ya que estas mismas permitirían a los niños regular su proceso de lectura mediante el autocuestionamiento.

Finalmente, cabría decir a favor del diseño y aplicación del programa de intervención psicopedagógica que tomó en cuenta algunas características que debe reunir un programa para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectura ya que como señalan Huerta y Matamala (1995) toda programación para llevar a cabo una intervención en relación con los niños con problemas en lectura debe tomar en cuenta el basarse en un conocimiento metalingüístico acerca de lo que es el lenguaje hablado y escrito, busco ser estructurado, jerárquico, acumulativo, exhaustivo y con sobre aprendizaje, así, como motivante.

Con respecto al avance de los alumnos se puede decir que dicho diseño y aplicación del programa de intervención psicopedagógica en lectura permitió gracias a la enseñanza directa y el trabajo constante un mayor dominio del código alfabético tanto en Juan (caso 1) como en Carlos (caso 2), por tanto, contribuyó para que en los alumnos predominara consolidándose cada día más un reconocimiento de palabras de forma directa y global.

De igual forma, como ya he comentado con anterioridad gracias a la práctica guiada en la aplicación de estrategias de comprensión lectora se apoyó en la formación e iniciación de dos alumnos como lectores autónomos ya que como manifiesta Solé (1992) al llevar a los niños a decir lo que pone el texto localizando respuestas, a leer entre líneas efectuando inferencias, a formarse una opinión, un juicio, al contrastar la información que se le aporta

con la que ya se tenía, se contribuye a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos.

Cabe destacar que los alumnos mostraron avances significativos en las subhabilidades que conforman la adquisición de la lectura gracias a la intervención, con respecto a las necesidades educativas especiales que presentaban identificadas en el diagnóstico psicopedagógico, sin embargo, el dominio total del lenguaje escrito que alcancen los alumnos convirtiéndose en lectores autónomos y activos que saben como afrontar tareas de lectura y asumen su responsabilidad ante ella, recae en una práctica continuada sistemática y extensiva que no concluye con la finalización y valioso aporte de un programa remedial adaptado a la problemática de los niños y aplicado por un psicólogo educativo en un corto periodo de tiempo.

Es aquí, donde adquiere importancia el papel de los padres de familia en el hogar y especialmente el papel del maestro en el salón de clases, ya que como claramente manifiesta Defior (1996) algunos niños no llegarán a ser lectores competentes, autorregulados, capaces de controlar su propia comprensión y de actuar estratégicamente a no ser que los profesores en su valiosa práctica profesional les ayuden a conseguirlo.

Esta tarea por lo tanto, llevaría implícito un alejamiento progresivo en algunos contextos de una enseñanza tradicional en la adquisición y consolidación de la lectura donde aún prima el adecuado reconocimiento de palabras de forma oral. En la medida en que se admita que lo importante es comprender expresarse o comunicarse, cuestiones como la exactitud con la que se lee o la fluidez tendrán una importancia escasa o menor y en la medida en que se sostenga que esas rutinas son imprescindibles para poder comprender un texto escrito ganarán en legitimidad (Sánchez,1990).

Es esencial entonces que antes de que surjan, cristalicen o reaparezcan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura en los niños, se aborden necesariamente de manera integral sus necesidades educativas, retomando los avances teóricos vigentes y hallazgos que se desprenden de la investigación psicoeducativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, R. ed. (1993). *Necesidades educativas especiales* (2ª ed.) Málaga: Aljibe.
- Bravo, V. L. (1985). *Dislexias y retraso lector. Enfoque neuropsicológico*. Madrid: Santillana.
- Bravo, V. L. (2000). Bases neuropsicológicas y diagnóstico de los trastornos del aprendizaje y de las dislexias. En : Meneghello, J. (2000). *Psiquiatría y psicología de la infancia y la adolescencia*. (pp.795-808). Buenos aires: Medica panamericana.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza editorial.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Defior, C. S. y Ortúzar, S.R. (1993). La lectura y la escritura procesos y dificultades en su adquisición. En: Bautista, R. ed. (1993). *Necesidades educativas especiales* (pp.113-137). Málaga: Aljibe.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1992). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M. E. (1995). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique.
- Esquivel, F., Heredia, C. y Gómez, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual moderno.
- García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. M., Fernández, T. L., Mustri, D. A y Puga, V. I.(2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Giné, C. (1990). La evaluación psicopedagógica. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. eds.(1990). *Desarrollo psicológico y educación. III. trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (pp.389-410). Madrid: Alianza.

- González, G. E. Ed.(1999). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- González, P. M. (1998). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura: nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Morata.
- González, M. D., Ripalda, G. J. y Asegurado, G. A. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- 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.
- Jiménez, P. y Vila, M.(1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Linuesa, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Inventario de ejecución académica; evaluación de la lecto – escritura y las matemáticas*. (versión revisada), México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. eds.(1990). *Desarrollo psicológico y educación. III. trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Milicic, M. N. (2000). *Enseñando a leer*. México: Alfaomega.
- Ministerio de educación y cultura. (1996). *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: MEC.
- Nicasio, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- OCDE. (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida: Primeros resultados del proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puigdellivol, A. I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Quintanal, D. J., Fabregat, A. M., López, N.C., López, S. J., Martín, M. F., Ortiz, M. M., Valverde, J. C. y Zaragoza, J. M. (1995). *Para leer mejor*. Madrid: Bruño.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura. adquisición dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

- Sánchez, E. (1990). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. eds.(1990). *Desarrollo psicológico y educación. III. trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E.(1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Searls, E. (2002). *Como detectar problemas de lectura y aprendizaje usando la prueba WISC – III*. México: Trillas.
- Serón, J. y Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.
- Silva, M. (1998). *Estrategias de enseñanza para atender a niños con dificultades en el aprendizaje*. México :UNAM.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Tapia, A. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### PRUEBA DE COMPETENCIA CURRICULAR EN LECTURA

#### 1.- RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

1.- Realiza la lectura de en voz alta de las siguientes palabras.

- Avión
- Camino
- Barco
- Lápiz
- Por
- El
- Para
- Con

2.- Realiza la lectura en voz alta de las siguientes palabras.

- Gas
- Sol
- Dos
- Rey
- Bicicleta
- Reglamento
- Refrigerador
- Atravesar

3.- Realiza la lectura en voz alta de las siguientes palabras.

- Cena
- Cubo
- Cine
- Gente
- Gato
- Rana
- Tijeras
- Enrique

4.- Explica el significado del siguiente par de palabras.

- a) Bienes - vienes
- b) Casa – caza

5.- Realiza la lectura de las siguientes palabras.

- Cronología
- Eclético
- Diseminar
- filántropo

6.- Realiza la lectura de las siguientes pseudopalabras.

- Camparinteo
- Yitsintime
- Semileto
- basticor

## 2.-COMPRENSIÓN LECTORA

### Lee en voz alta el siguiente texto

Justito fue a recoger moras a la orilla de un potrero. Con mucho trabajo logró llenar una lata de moras.

- Danos moras Justito, - le decían algunos niños que recién venían llegando.  
- Si quieren moras recójnlas - dijo Justito -. A mí me costó mucho trabajo llenar esta lata.

Pero los niños lo seguían molestando y pidiéndole moras.

Entonces Justito se subió a un árbol donde tuvo una vista excelente de varios animales a su alrededor como gallinas peleando el maíz así como algunas vacas comiendo alfalfa, y ahí se puso a comer las moras. De repente, una mora se le escapó de la mano. Los otros niños la vieron y corrieron como zumba a recogerla.

Justito, de un salto, se bajó del árbol y tomó la mora caída antes que nadie.

- Es mía – gritó feliz -. Nadie me la quita.  
- Pero éstas son de nosotros – dijeron los niños, empezando a recoger un montón de moras desparramadas al pie del árbol.  
“Buen dar que tengo mala suerte”, pensó Justito, tratando de recoger aunque fueran unas pocas de las moras caídas.

### Contesta las siguientes preguntas:

#### Preguntas de comprensión literal

7.- ¿Quién le pedía moras a Justito?

- a) Unos niños
- b) Un niño
- c) Unas niñas

8.-¿Dónde comenzó a comer la fruta Justito?

- a) Arriba de un árbol
- b) A la orilla de un potrero
- c) A lado de un árbol

9.- ¿Dónde llenó Justito la lata de moras?

- a) Al pie de un árbol
- b) A la orilla de un potrero
- c) A la orilla del corral

10.- ¿Qué animales observó Justito al subir al árbol?

- a) gallos y vacas
- b) vacas y patos
- c) gallinas y vacas

### **Preguntas de comprensión inferencial**

11.- ¿Cuál es la palabras que mejor describe la forma de ser de Justito?

- a) Generoso
- b) Egoísta
- c) Pleitista

12.-¿En qué lugar se encontraban dialogando Justito y los otros niños?

- a) En un parque
- b) En un bosque
- c) En una granja

13.- ¿Qué título le pondrías al cuento?

- a) La unión hace la fuerza
- b) No hay mal que por bien no venga
- c) La ambición rompe el saco

14.-¿Qué le pasó a la lata de moras?

- a) Cayó al piso y salieron todas las moras
- b) Se quedó arriba del árbol
- c) La traía Justito en la mano

### **Preguntas de comprensión crítica**

15.-¿Estás de acuerdo con Justito en que no haya querido compartir las moras?\_\_\_\_\_

¿por qué?\_\_\_\_\_

16.- ¿Si tú fueras Justito habrías compartido las moras?\_\_\_\_\_

¿por qué?\_\_\_\_\_

17.-¿Crees que Justito tenga muchos amigos? \_\_\_\_\_

¿por qué?\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### OBSERVACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL NIÑO DURANTE LA PRUEBA DE COMPETENCIA

Lee en voz alta el siguiente texto.

#### LA SELVA

Desde un punto de las riquezas que guarda la selva, se puede decir que hay ventajas y desventajas. En cuanto a las ventajas, la selva es rica en animales como el jaguar, el yacaré, los monos y los papagayos.

También posee árboles de madera muy valiosos y minerales como el petróleo y los diamantes.

Todo esto constituye una gran fuente de trabajo para el hombre. En relación a sus desventajas debe recordarse la lluvia excesiva que cae durante todo el año causando una gran humedad, miles de insectos picadores, boas y culebras venenosas. También se debe recordar que existen tribus que atacan a los hombres extraños pero que deben ser respetadas en sus costumbres, tal como lo merece todo ser humano.

**NOMBRE DEL ALUMNO:** \_\_\_\_\_

**OBSERVADOR:** \_\_\_\_\_

**TIEMPO:** \_\_\_\_\_

	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>Posición</b>			
Toma asiento correctamente recargándose sobre el respaldo.			
Mantiene una adecuada distancia ojo-papel.			
<b>Apoyos receptivos</b>			
Va marcando las palabras que lee con el dedo.			
Usa algún objeto para seguir la línea que lee.			
<b>Respeto por las claves del texto</b>			
Da la entonación correspondiente a la acentuación o signos de puntuación.			
Hace pausa después de una coma o un punto.			
<b>Velocidad de lectura</b>			
Lenta			
Normal			
Rápida			
<b>Errores específicos</b>			
Adiciones. Agrega letras a las palabras o palabras a los enunciados (cadaballo x caballo.)			
Transposiciones. Traslada o cambia de lugar las letras de una palabra o sílaba (la x al , los x sol).			
Omisiones. Omite letras en palabras o palabras dentro de enunciados (faro x farol).			
Sustituciones. Cambia letras por otras de sonido diferente(luna x tuna.)			
Inversiones. Confunde las letras de igual orientación simétrica (b x d).			
<b>Tipo de lectura</b>			
fonémica			
Silábica			
Silábico – Global			
Global			
<b>Autocorrecciones</b>			
Integra las palabras leídas en voz baja para leerlas posteriormente en voz alta.			

## ANEXO 3

### ENTREVISTA CON EL PROFESOR

#### Conducta del alumno

- 1.-¿ Ha observado dificultades en el niño para concentrarse?
- 2.- ¿El niño olvida fácilmente lo que ha aprendido un día antes en clase.?
- 3.-¿ El niño es descuidado con sus cosas personales?
- 4.-¿ Ha observado si el niño mide las consecuencias de sus actos?
- 5.-¿El niño se levanta constantemente de su asiento?
- 6.-¿ El niño muestra timidez o retraimiento?
- 7.-¿ Refleja apatía o desinterés ante las situaciones de aprendizaje.?

#### Tipo de relaciones que establece el alumno con sus iguales

- 8.-¿Cómo es su adaptación al aula con sus compañeros?
- 9.-¿Participa en juegos?
- 10.-¿Respeto las reglas del juego?
- 11.-¿Es aceptado por sus iguales?
- 12.-¿Es rechazado por sus iguales? ¿Por qué?
- 13.-¿ Molesta a sus compañeros y busca pleito?
- 14.-¿ Actúa con inseguridad y desconfianza?

#### Rendimiento escolar (lectura)

- 15.-¿Cuál es su rendimiento escolar en general?
- 16.-¿ En qué materia presenta mayores dificultades?
- 17.-¿ En el desarrollo de qué habilidades refleja mayores problemas?
- 18.-¿Qué método utiliza en la enseñanza de la lectura?
- 19.-¿Su postura es correcta al leer?
- 20.-¿Utiliza apoyos receptivos para seguir la línea que lee?
- 21.-¿Cómo es su reconocimiento de palabras?
- 22.-¿Cuál es su velocidad de lectura?
- 23.-¿Su lectura es prosódica, es decir realiza un uso correcto del ritmo y la entonación?
- 24.-¿Durante la lectura respeta signos de puntuación, realizando las pausas correspondientes.?
- 25.-¿ Comprende lo que lee?
- 26.-¿Dónde se observa una mayor recuperación de la información, en lectura oral o en silencio.?
- 27.-¿Identifica situaciones o personajes que maneja el texto de forma explícita?
- 28.-¿Identifica información implícita en el texto?
- 29.-¿Especula y realiza generalizaciones de información no establecida por el autor?
- 30.- ¿Qué tipo de textos se trabajan en la mayoría de las clases?
- 31.- ¿Cómo desarrolla usted esta habilidad básica (lectura)?

## ANEXO 4

### OBSERVACIÓN DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

**NOMBRE DEL ALUMNO:**

**OBSERVADOR:**

**MATERIA:**

**TIEMPO:**

DENTRO DEL AULA	SI	NO	OBSERVACIONES
<b>Conductas</b>			
Distraído: dificultad para concentrarse			
Desidioso: no termina las cosas que inicia			
Descuidado: no cuida sus útiles			
Desmemoriado: olvida con facilidad lo aprendido			
Impulsivo: no mide las consecuencias de sus actos.			
Desorganiza al grupo			
Intranquilo: constantemente se levanta de su asiento			
Destructivo: rompe sus útiles y materiales escolares			
Agresivo: molesta a otros niños y busca pleito.			
<b>Trabajo del alumno en las actividades de la clase</b>			
Muestra interés en la materia			
Muestra interés en sus contenidos			
Muestra interés en las actividades que implican lectura			
Muestra interés por el material de lectura.			
Se muestra cooperador ante las actividades solicitadas			
Su tolerancia a la fatiga decrece conforme realiza la lectura			
Presenta dificultades al realizar la lectura			
Termina a tiempo las actividades			
<b>Relación del alumno con el maestro</b>			
Sigue instrucciones			
Se comunica con el profesor al no entender las actividades.			
El profesor corrige sus errores y supervisa su lectura.			

El profesor lo toma en cuenta durante las lecturas en voz alta.			
El profesor lo motiva para su participación.			
El profesor propicia el apoyo entre compañeros durante la lectura.			
<b>Forma de trabajo del profesor y su interacción con los contenidos y actividades</b>			
El profesor muestra un dominio del contenido y las actividades de lectura.			
El profesor explica adecuadamente las actividades a realizar.			
El profesor corrige durante la lectura en voz alta.			
El profesor enseña estrategias de comprensión lectora			
El profesor enseña técnicas para extraer y organizar la información			
El profesor propicia la reflexión para integrar la información con el conocimiento previo			
El profesor utiliza material de apoyo para reforzar la lectura durante las actividades.			
Los materiales son interesantes para los alumnos.			
Los materiales ( lecturas ) ayudan a abordar los contenidos.			
Las lecturas adicionales son adecuadas para la edad de los niños.			
<b>FUERA DEL AULA</b>			
<b>Relación entre iguales</b>			
Convive con sus compañeros			
Es aceptado por sus compañeros			
Es amigable			
Juega con otros niños			
Se muestra cooperador con sus iguales			
Pelea con sus compañeros			
Se muestra antipático			

## ANEXO 5

### ENTREVISTA CON LOS PADRES

#### 1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Nombre del padre: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_

Escuela primaria en la que está inscrito el menor: \_\_\_\_\_

Clave: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

#### 2.-CONDICIONES PRE ,PERI Y POST NATALES.

Número de embarazos anteriores al del paciente: \_\_\_\_\_

¿Se deseaba el embarazo? \_\_\_\_\_

¿Fue del sexo esperado? \_\_\_\_\_

Duración del embarazo: \_\_\_\_\_

Enfermedades durante el embarazo: \_\_\_\_\_

Problemas emocionales durante el embarazo: \_\_\_\_\_

¿Qué tipo de parto fue? Parto normal ( ) cesárea ( ) fórceps ( ) otros ( )

Condiciones de parto: Casa ( ) Hospital ( ) Otros ( )

¿Qué enfermedades ha tenido el niño? \_\_\_\_\_

¿Ha sufrido algún accidente? \_\_\_\_\_

¿Cuál fue la reacción de la familia? \_\_\_\_\_

#### 3.-LENGUAJE

¿Cuál fue la edad de aparición del balbuceo? \_\_\_\_\_

¿Cuál fue la edad de aparición de las primeras sílabas (monosílabos). \_\_\_\_\_

¿Cuál fue la edad de aparición de las primeras palabras? \_\_\_\_\_

¿Actualmente el niño presenta algún problema de lenguaje? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son los fonemas que no pronuncia correctamente? \_\_\_\_\_

¿Expresa sus ideas de forma clara? \_\_\_\_\_

¿Atiende y comprende indicaciones de forma verbal? \_\_\_\_\_

#### 4.-DINÁMICA FAMILIAR

¿Cómo es la relación de los padres entre si? \_\_\_\_\_

¿Cómo es la relación del padre con los hijos? \_\_\_\_\_

¿Cómo es la relación de la madre con los hijos? \_\_\_\_\_

¿Cómo es la relación del niño con sus hermanos? \_\_\_\_\_  
Tiempo que comparte el padre con el niño. \_\_\_\_\_  
Tiempo que comparte la madre con el niño. \_\_\_\_\_  
¿Coopera el niño con las actividades del hogar? \_\_\_\_\_  
¿Cuáles son las actividades que realiza la familia los fines de semana? \_\_\_\_\_  
¿Cuáles son las actividades que realiza el niño en sus ratos libres? \_\_\_\_\_  
¿El padre lee en sus ratos libres? ¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_  
¿La madre lee en sus ratos libres? ¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_  
¿Hay personas que leen libros en casa? \_\_\_\_\_

## 5.- MÉTODOS DE DISCIPLINA

¿Cuáles son las diferencias de criterio entre los padres en cuanto a normas de disciplina?  
¿Quién corrige habitualmente al niño? \_\_\_\_\_  
¿Cuáles son las formas de castigo:  
Corporal ( ) Verbal ( ) Encierro ( ) Explicaciones ( ) privaciones ( ) otros: \_\_\_\_\_  
¿Cuál es la actitud de la madre o del padre ante las travesuras del niño? \_\_\_\_\_  
¿Actitud del niño ante el castigo? \_\_\_\_\_  
¿Cuáles son los premios y recompensas utilizados para estimular la conducta infantil? \_\_\_\_\_  
¿Cómo reacciona cuando se le niega algo? \_\_\_\_\_  
¿Qué miembro de la familia se relaciona con el niño en forma más cercana? \_\_\_\_\_  
¿Imita el niño a algún miembro de la familia? \_\_\_\_\_  
¿Qué lugar ocupa el niño entre sus hermanos? \_\_\_\_\_  
¿Cuántos hermanos tiene? \_\_\_\_\_  
¿Cómo se relaciona el niño con sus primos u otros niños de su colonia? \_\_\_\_\_  
¿Cómo es la relación entre el niño y los abuelos? \_\_\_\_\_

## 6.- ANTECEDENTES ESCOLARES

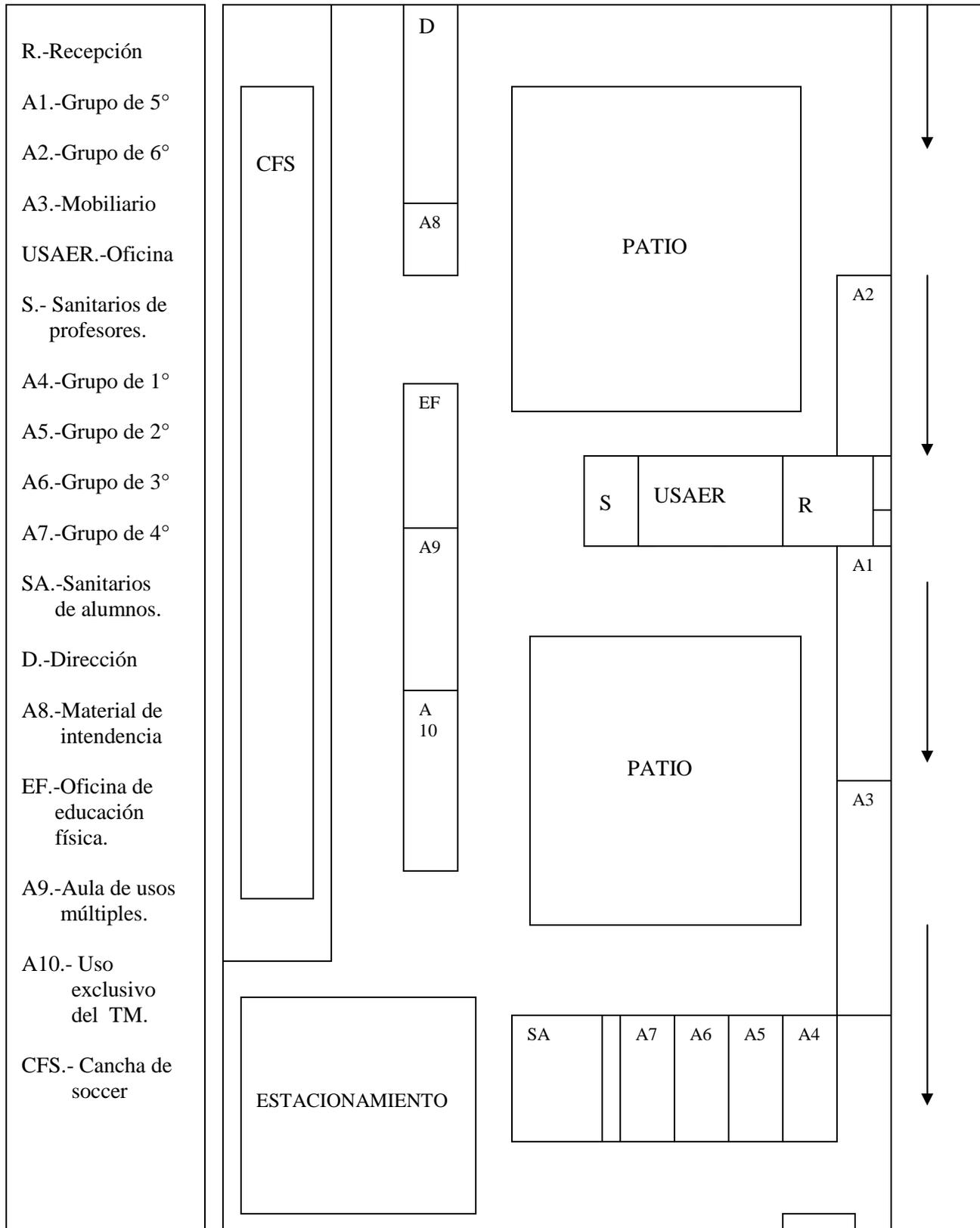
¿Asistió a preescolar? Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ oficial \_\_\_\_\_  
Particular \_\_\_\_\_ Años cursados \_\_\_\_\_  
¿Durante su estancia en preescolar, recibió algún tipo de apoyo? \_\_\_\_\_  
Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
¿Ingresó a primaria al inicio del curso? \_\_\_\_\_  
¿Cómo es su rendimiento escolar? \_\_\_\_\_  
¿En qué materias presenta mayores dificultades? \_\_\_\_\_  
¿En la adquisición de qué habilidad refleja mayores problemas, lectura, escritura o cálculo? \_\_\_\_\_

## 7.- LECTURA

¿Cómo fue su proceso de adquisición de la lectura durante los primeros dos años? \_\_\_\_\_  
¿Cuál es su actitud al afrontar las tareas que implican lectura? \_\_\_\_\_  
¿Cómo se le apoya en las tareas de lectura en casa? \_\_\_\_\_  
¿El niño tiene acceso a libros en el hogar? \_\_\_\_\_  
¿El niño muestra interés y curiosidad por la lectura? \_\_\_\_\_  
¿Qué tipo de lecturas le interesan? \_\_\_\_\_  
¿Cómo se ha motivado el interés por la lectura durante los primeros años de escolaridad? \_\_\_\_\_

## ANEXO 6

### PLANO DE DISTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA



## ANEXO 7

### PRUEBA DE COMPETENCIA CURRICULAR EN LECTURA (POSTEST)

#### 1.-RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

2.- Realiza la lectura en voz alta de las siguientes palabras

- Iglú
- Tren
- Grúa
- Clip
- Tablas
- Sombrero
- Escritorio
- Tlapalería

3.-Realiza la lectura en voz alta de las siguientes palabras.

- Cecilia
- Cama
- Cinco
- Gelatina
- Gusano
- Radio
- Caracol
- Enrollar

4.- Explica el significado del siguiente par de palabras.

- a) cierra – sierra
- b) asar – azar

5.- Realiza la lectura de las siguientes palabras.

- Jeroglífico
- Microcefalia
- Parvedad
- Imprimátur

6.-Realiza la lectura de las siguientes pseudopalabras.

- Teolendactro
- Licondestil
- Malistactro
- Pintrafge

## 2.-COMPRENSIÓN LECTORA

### Lee en voz alta el siguiente texto

Un día Benito encontró un objeto tirado en la calle.

- Que grande - dijo Benito-. Me voy a quedar con él.

Era una herramienta muy vieja. Su mango estaba a punto de quebrarse.

“Se lo voy a llevar a mi papá. Va a estar feliz”, pensó Benito.

El papá miró la herramienta durante mucho rato, sin expresión alguna en su rostro. No parecía muy feliz.

- ¿Ves algo en esta herramienta, Benito? –le preguntó el papá.

- es grande – respondió Benito.

- Yo veo muchas cosas – dijo el papá-. Veo a un hombre que ha trabajado muchos días con esta herramienta. Con él ha clavado muchas tablas; ha hecho andamios; ha enderezado muchos clavos; ha viajado con él por muchas partes. Hoy ese hombre echa de menos esta vieja herramienta; la ha buscado por todas partes y no la puede encontrar.

- ¿Y por qué no se compra otra?

- A lo mejor no puede, Benito. Pero dime, ¿Te imaginas algo más acerca del hombre que perdió esta herramienta?

- Sí, debe ser alguien que trabaje en una construcción.

- Eso mismo creo yo.

- Hay una construcción como a dos cuadras de la calle en la que la encontré.

- ¿Quieres ir conmigo a esa construcción a ver si encontramos al hombre que perdió esta herramienta.

- Vamos, papá. Ojalá encontremos a ese hombre.

### Contesta las siguientes preguntas.

#### Preguntas de comprensión literal

7.-¿Quiénes son los personajes principales del cuento?

- a) El hombre trabajador
- b) Benito y su papá
- c) Benito y el trabajador

8.-¿En qué condiciones se encontraba la herramienta que encontró Benito?

- a) Estaba nueva
- b) Estaba vieja
- c) Era grande

9.-¿Dónde se imaginó Benito que trabajaba el hombre que perdió la herramienta?

- a) En una carpintería
- b) En una herrería
- c) En una construcción

10.-¿ A quién le llevó la herramienta que encontró Benito?

- a) A un hombre
- b) A su papá
- c) A un trabajador

### **Preguntas de comprensión inferencial**

11.-¿Cuál era el estado de ánimo del papá al mirar la herramienta que había llevado su hijo?

- a) Tristeza
- b) Coraje
- c) Angustia

12.-¿Qué fue lo que encontró Benito tirado en la calle?

- a) Un utensilio
- b) Una herramienta
- c) Un martillo

13.-¿A qué se debía el estado de ánimo del papá al mirar la herramienta?

- a) Le habría gustado trabajar de obrero en la construcción
- b) Lo habría perdido un trabajador esforzado
- c) Quería que su hijo fuera honrado

14.- ¿En qué se basaba el papá de Benito para pensar que el hombre que había perdido la herramienta la echaba de menos.?

- a) En nada pero quería dar una lección a su hijo
- b) En nada pero quería imaginar de quien sería la herramienta
- c) En nada pero quería quedarse con la herramienta que llevó Benito

14.-¿Al final del cuento Benito aprendería la lección?

- a) Sí aprendió la lección
- b) No entendió a su papá
- c) Sí y no hizo caso

### **Preguntas de Comprensión crítica**

15.- ¿Si tú fueras Benito te habrías llevado la herramienta? \_\_\_\_\_  
¿por qué? \_\_\_\_\_

16.-¿Si tú fueras el papá de Benito habrías devuelto la herramienta? \_\_\_\_\_  
¿por qué? \_\_\_\_\_

17.-¿Sacaste alguna lección de la lectura? \_\_\_\_\_  
¿cuál? \_\_\_\_\_

## ANEXO 8

### OBSERVACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL NIÑO DURANTE LA PRUEBA DE COMPETENCIA (POSTEST)

Lee en voz alta el siguiente texto

#### OFICIOS Y PROFESIONES

- Escriban una composición – dijo la profesora-. El tema es: ¿Qué voy a ser cuando grande?

- Eso ya lo hicimos el año pasado – dijo Damián.

- Sí, pero ahora ustedes han crecido y pueden escribir algo distinto.

¿Qué contestarías tú, Marcelo?

- Yo cuando sea grande voy a ser ingeniero movilizador elevador de masas.

-¿Qué dijiste, Marcelo? – preguntó la profesora.

- Dije que iba a ser ascensorista: ingeniero movilizador elevador de masas.

- Marcelo nos tomó el pelo – dijo la profesora-. Imitemos su idea.

Digan ustedes en forma divertida, igual que Marcelo, lo que piensan ser cuando grandes, o el nombre de un oficio o profesión.

Todos los niños se pusieron a inventar respuestas. Estas son algunas:

- Ingeniero sanitario eliminador de residuos ambientales – dijo Claudio-.

¿Saben lo que quiere decir? Obrero municipal de los que trabajan en el camión de la basura.

- Movilizador social de comunicaciones escritas: cartero – dijo Andrés.

Pablo contestó:

- Distribuidor autorizado de productos lácteos destinados al consumo humano: lechero.

Esta es la respuesta de Paz:

- Purificadora hidráulica de productos textiles elaborados: lavandera.

Francisco escribió:

- Cirujano especializado en cortes anatómicos provechosos para el estómago humano: carnicero.

Adivinen ustedes qué querían decir los niños que escribieron las siguientes

Respuestas:

Ingeniero de manutención de áreas verdes

Arquitecto especializado en viviendas caninas

## ANEXO 9

### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LECTURA

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 1

**Tiempo estimado:** 30 min.

**Fecha:**

Objetivo operativo	Actividades	Material
<p>- Que los alumnos logren mejorar su postura al sentarse, regulen su respiración y puedan relajarse antes de leer o escribir a través de una serie de ejercicios.</p>	<p>Actividad 1 Instructor .- Pide a los alumnos de pie apoyen su espalda completa sobre la pared, posteriormente indica 6 órdenes que los alumnos deben cumplir; 1ª Tomar asiento 2ª Separar levemente las rodillas 3ª Enderezar la cabeza 4ª Echar los hombros hacia atrás 5ª La espalda debe quedar apoyada completamente sobre el respaldo de la silla 6ª Los dos brazos deben sujetar una lectura a 30 cm de su campo visual. En este momento muestra un dibujo presentado en una lámina, acerca de la posición correcta e incorrecta al tomar asiento (Fig.1) e iniciar una actividad de lectura afirmando que una mala postura puede producir problemas en la columna y hace más difícil la visión debido a que se altera la distancia entre los ojos y el material impreso. Enseguida dará algunas órdenes a seguir al escribir; 1ª En la posición en que se encuentran colocar los dos brazos sobre el escritorio. 2ª Inclinar la hoja hacia el lado izquierdo. 3ª Colocar la mano izquierda en la parte superior de la hoja, sujetándola 4ª La mano derecha debe quedar libre para tomar el lápiz.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Historieta</li><li>- Dibujo impreso en una hoja de rotafolio (Figura 1)</li></ul>

	<p>Actividad 2</p> <p>Instructor.- Pide a los alumnos que desde su lugar inhalen aire profunda y lentamente, mantengan el aire por 5 segundos, para continuar exhalando también lentamente.</p> <p>El ejercicio se repite por 2 ocasiones más de forma consecutiva.</p> <p>Finalmente, explicará que a través de la respiración y relajación se logra la oxigenación del organismo que facilitará su capacidad de atención, los tranquilizará y disminuirá su tensión antes de iniciar cualquier actividad académica.</p>	
--	---	--

**NOTA:** Estos ejercicios que tienden a mejorar la postura y regular la respiración se enseñarán explícitamente en la primera sesión, pero además se enfatizará mucho en su uso, durante las actividades en todas y cada una de las sesiones que conforman el programa de intervención psicopedagógica en lectura.

**Nombre del alumno:** Juan

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 2

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que el alumno ejercite su percepción visual y atención a través de la actividad del cazador, las figuras superpuestas y buscando su igual.</p>	<p>Actividad 1 Instructor.- Presenta al alumno la primera actividad y solicita que encuentren y colorean los cinco animales que se han escondido al paso del cazador. El alumno debe realizar la actividad.</p> <p>Actividad 2 El instructor presenta la segunda actividad de la sesión, solicitando al alumno que pinche con alfileres o palillos sobre la hoja las figuras, de modo que perfore a la vez un círculo, un triángulo y un cuadrado. En este momento proporciona un ejemplo. El alumno debe realizar la tarea.</p> <p>Actividad 3 El instructor presenta a los alumnos la última actividad que consiste en observar cuál es la letra con la que inicia cada fila en la tabla de izquierda a derecha y posteriormente colorear todos los cuadros de la fila que contengan la misma letra.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Actividad 1 impresa en una hoja tamaño carta.</li> <li>- Actividad 2 impresa en una hoja tamaño carta.</li> <li>- Actividad 3 impresa en una hoja tamaño carta.</li><li>- Colores de madera</li><li>- Palillos de madera o alfileres.</li></ul>

**Nombre del alumno:** Juan

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 3

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que el alumno ejercite su percepción visual y atención a través de la reproducción de un diseño y al identificar palabras escondidas.</p>	<p>Actividad 1 Instructor.- Proporciona al niño el diseño de un pingüino , reproducido en una hoja cuadriculada tamaño carta, de igual forma proporciona otra hoja cuadriculada sin diseño donde el niño debe realizar una copia. 1° Debe realizar una numeración del N°1 al 24 de un cuadro de arriba hacia a bajo. 2° Debe realizar una numeración del N° 1 al 17 de izquierda a derecha que formará el marco o cuadrante que le servirá de apoyo para reproducir el diseño. En todo momento se proporcionarán los apoyos necesarios para su adecuada realización.</p> <p>Actividad 2 Se le presenta una sopa de letras indicándole que en esa aglomeración de letras sin sentido alguno, se esconde un cierto número de palabras escritas en diferentes sentidos que debe encontrar. Será importante sugerirle que busque la letra inicial de la palabra en cuestión y vea si su prolongación en cualquiera de los sentidos (Derecha, izquierda, arriba, abajo etc) forman la palabra. Al finalizar se platicará un poco con el niño, preguntándole si en el entorno ha visto letreros con esas características de orientación.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diseño de un pingüino impreso en una hoja cuadriculada tamaño carta.</li><li>- Hojas cuadriculadas sin diseño.</li><li>- Lápiz y goma.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sopa de letras impresa en una hoja tamaño carta</li></ul>

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 4

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos ejerciten su percepción auditiva a través de ejercicios para desarrollar la memoria auditiva de secuencias</p> <p>- Que los alumnos trabajen el reconocimiento de palabras por vía no léxica a través de tareas que implican la segmentación e identificación de sílabas y fonemas.</p>	<p>Al iniciar la sesión se conceden 10 min.. Para la ejercitación de la percepción auditiva (memoria auditiva de secuencias)</p> <p>Instructor.- Antes de iniciar las actividades explica a los alumnos que los grupos consonánticos son una combinación de dos consonantes que juntas emiten un sonido singular como es el caso de “bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tl, tr.” A continuación pregunta si algunas combinaciones las han visto constantemente juntas en palabras durante sus lecturas.</p> <p>Alumnos.- Participan contestando la pregunta.</p> <p>Instructor.- Menciona que estos grupos consonánticos junto a una vocal forman una sílaba de tres letras.</p> <p>Actividad 1</p> <p>Proporciona a los alumnos una plantilla con palabras y dibujos que en su estructura poseen sílabas con grupos consonánticos en diferente ubicación al inicio, en medio o al final, enseguida pide a los niños que dividan las palabras en sílabas y encierren en un círculo con color el grupo consonántico correspondiente.</p> <p>Actividad 2</p> <p>Proporciona a los alumnos una serie de palabras agrupadas por filas, algunas palabras en su estructura poseen grupos consonánticos y otras no, sin embargo estas palabras llevan las consonantes en otra posición de su estructura.</p> <p>Una vez que los alumnos tienen la actividad con las palabras agrupadas se les indica que deben leerlas y subrayar la sílaba que posee el grupo consonántico en caso de que exista en la palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoja impresa con ejercicios para ejercitar, la memoria auditiva de secuencias.</li> <li>- Dos hojas con palabras y dibujos que en su estructura poseen grupos consonánticos en diferente posición al inicio en medio o al final.</li> <li>- Dos hojas con palabras agrupadas por filas que poseen en su estructura sílabas con grupos consonánticos y otras sin ellos, pero con las consonantes en diferentes ubicación.</li><li>- Gis</li><li>- Colores y goma</li></ul>

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 5

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos ejerciten su percepción auditiva a través de ejercicios para desarrollar el cierre auditivo y la discriminación auditiva.</p> <p>- Que los alumnos trabajen el reconocimiento de palabras por vía no léxica a través de tareas que impliquen adición y omisión de sílabas y fonemas.</p>	<p>Al iniciar la sesión se conceden 10 min. Para la ejercitación de la percepción auditiva (cierre auditivo, discriminación de sonidos).</p> <p>Actividad 1 El instructor selecciona una serie de sílabas colocándolas en una ruleta de cartoncillo sobre el pizarron. En voz alta y con ayuda de los alumnos se leen las sílabas una por una. Los alumnos pasarán por turnos a girar la ruleta y escribirán en el pizarron 2 palabras que empiecen con la sílaba seleccionada en la ruleta. El instructor proporciona ayudas sobre el proceso, si es necesario dará ejemplos de algunas palabras e indicará el turno de participación. Una vez que los alumnos han pasado a girar la ruleta 5 veces coloca un segundo plato dentro del anterior y pide que los alumnos pasen a girar nuevamente la ruleta por turnos. Los alumnos deben leer la palabra o pseudopalabra formada en 5 ocasiones en que toque su turno.</p> <p>Actividad 2 El instructor presenta la segunda actividad proporcionando una hoja de papel con palabras escritas en dos columnas. Posteriormente, pide a los alumnos que con una línea unan las palabras de la columna izquierda que se esconden en las palabras de la columna derecha. Destaca que para realizar la actividad, tendrán que quitar sílabas o sólo letras. Como opción podrían formar la palabra con letras móviles y de ahí omitir sílabas o grafías.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoja impresa con ejercicios para ejercitar la percepción auditiva.</li><li>- Ruleta de cartón con 10 sílabas en su contorno de diferente estructura (CV, VC, CCV) simulando un pastel.</li><li>- Gis</li> <li>- Dos hojas de papel con palabras escritas en columnas.</li><li>- Letras móviles de cartón</li><li>- Colores de madera</li></ul>

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 6

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos trabajen el reconocimiento de palabras por vía léxica a través del juego de los lotos y la lotería de palabras asociando el patrón de signos gráficos con su significado.</p>	<p><b>Juego 1</b> Instructor .- Presenta el primer juego conocido como lotos diciendo a los alumnos que entre sus manos posee dos bloques de 15 tarjetas uno con palabras y el otro con su correspondiente dibujo. Enseguida mezcla todas las tarjetas de manera que imágenes y palabras queden hacia abajo. Los alumnos por turnos deben voltear un par de tarjetas hasta encontrar la correspondiente pareja (Dibujo – Palabra). Gana el alumno que logre acumular el mayor número de parejas. Las palabras presentadas poseen en su estructura sílabas de diverso tipo como CV, VC, CVC, CCV.</p> <p><b>Juego 2</b> Instructor: Presenta el segundo juego conocido como lotería de palabras, presentando una hoja modelo en la que figuran dibujos y sus palabras correspondientes que en su estructura poseen sílabas de diverso tipo. Proporciona enseguida una hoja de papel dividida en 9 espacios, pidiendo a los alumnos que escriban 9 palabras tomadas de la hoja modelo. Posteriormente, presenta a los alumnos una serie de tarjetas con dibujos indicando que irá sacando una por una y en el momento en que los alumnos observen el dibujo, deberán identificar la palabra en su plantilla, leerla correctamente y tacharla. Gana el alumno que primero logre tachar las 9 palabras que conforman su plantilla.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dos bloques con 15 tarjetas de 5 x 5 uno con palabras impresas y el otro con dibujos impresos.</li><li>- Gis</li> <li>- Hoja modelo dividida en 27 cuadros, en cada cuadro una palabra y su correspondiente dibujo.</li><li>- Tarjetas con los dibujos de la hoja modelo</li><li>- Dos hojas divididas en 9 cuadros cada una</li><li>- marcadores</li></ul>

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 7

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos trabajen el reconocimiento de palabras por vía léxica y agilicen su fluidez lectora a través del juego de (Flash cards) y la técnica del vaciado, memorizando patrones de signos gráficos.</p>	<p><b>Juego 1</b> Instructor.- Presenta el juego de flash cards diciendo a los alumnos que posee una serie de tarjetas con palabras escritas en ellas. Enseguida, menciona que las presentará a los dos alumnos periódicamente durante algunos segundos. Los alumnos deben poner mucha atención, tratar de memorizar lo que dice la palabra en el momento de la presentación y expresar lo que dice verbalmente. Gana el alumno que identifique el mayor número de palabras. Las palabras presentadas en general son largas y poseen en su estructura sílabas directas, indirectas, complejas y con grupos consonánticos.</p> <p><b>Actividad 2</b> Proporciona un pequeño texto a cada uno de los alumnos con palabras que pueden desprenderse de la hoja. Enseguida, solicita a los alumnos realicen la lectura oral del texto. Concluida la lectura desprende de la hoja algunas palabras. De esta forma, quedará sólo la estructura del texto. En este momento el instructor indica a los alumnos que deben realizar una segunda lectura leyendo de memoria las palabras que faltan y por último, escribirlas en los espacios correspondientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tarjetas de 15 cm de largo x 5 cm de ancho con palabras impresas.</li> <li>- Dos textos impresos con la lectura “un encargo” que contiene palabras desprendibles.</li></ul>



**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 9

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos conozcan la organización del cuento corto, generen preguntas sobre su estructura, formulen predicciones sobre el contenido, y autorregulen su comprensión a través de un modelo de E – A que tiene tres componentes básicos: introducción, explicación directa y práctica guiada.</p>	<p>1.-Introducción Instructor.- Informa a los alumnos del objetivo de lo que estamos estudiando “organización del cuento corto”. Explicará por qué estudiarán la estructura del cuento cuándo y dónde pueden usar ese conocimiento.</p> <p>2.-Explicación directa Proporcionará una visión general de la estructura de este tipo de texto narrativo usando un mapa de cuento sobre una lectura. Fig.2 Explicará apoyándose del mapa que pueden encontrar en cada parte del cuento (ambientación ,problema / lección, episodios, final). Posteriormente, elaborará preguntas que le permitan identificar en el cuento información perteneciente a cada parte de la estructura y las escribirá debajo de cada cuadro del mapa de cuento. A partir de la lectura del título del cuento “El perro y el Pollito” formulará predicciones, anticipando así su contenido. Enseguida, expresará en voz alta que leerá en silencio pensando a lo largo de su lectura en las preguntas elaboradas en un inicio. Una vez concluida la lectura que deben seguir también los alumnos en silencio establecerá un diálogo con ellos pidiendo su participación para contestar las preguntas planteadas sobre el contenido y estructura del cuento en la siguiente secuencia: Pregunta – Respuesta de los alumnos – relectura de una parte del cuento – Respuesta de los alumnos ampliada por el instructor.</p> <p>Finalmente, el instructor expresará que le recordó lo que leía asociando experiencias previas, relacionadas con su vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas de rotafolio con Figura 2</li><li>- Marcadores.</li><li>- Cuento “El perro y el pollito”</li></ul>

### 3.-Práctica guiada

Instructor.- indicará a los alumnos que ahora aplicarán lo aprendido en un segundo cuento corto conocido como “el pescado grande y el pescado chico”.

Alumnos.- Primero elaborarán preguntas que les permitan identificar en el cuento información perteneciente a cada parte de la estructura. (En caso de presentar dificultades al elaborar preguntas se les sugerirá utilizar las elaboradas en el mapa de cuento).

Se les indica a los alumnos que a partir de la lectura del título deberán formular predicciones anticipando el contenido del cuento.

Se le indicará a los alumnos que deben leer en silencio para confirmar o rechazar sus predicciones autointerrogándose durante la lectura con las preguntas elaboradas en un inicio.

Enseguida, entre los dos alumnos deberán plantearse las preguntas y contestarse por turnos cada una de ellas.

El instructor ampliará las respuestas, invitando a leer un fragmento específico del texto de ser necesario.

Por último, comentarán qué les recordó lo que leían retomando experiencias previas, o qué harían asumiendo el papel de los personajes del cuento.

- Cuento “El pescado grande y el pescado chico”
- Pizarron
- Gis

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 10

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos desarrollen la estrategia de anticipación a través de la técnica de complementación cloze.</p> <p>- Que los alumnos trabajen la inferencia, destreza de pensamiento crítico a través del juego leyendo y pensando analizando dos historias cada uno.</p>	<p>El instructor entrega al niño una copia del cuento “El gato y el ratón” y se plática brevemente sobre su contenido haciendo predicciones a partir de la lectura del título y pidiendo la participación de los niños.</p> <p>Se les informa enseguida que la narración está incompleta, por lo que en cada línea que se observa falta una palabra.</p> <p>Posteriormente, les pide leer en silencio y escribir las palabras que vayan bien con la historia si logran adivinarla.</p> <p>Al terminar el instructor lee en voz alta, deteniéndose en los espacios en blanco para escuchar las respuestas de los niños y discutir entre ellos las anticipaciones así como las razones de su adecuación o inadecuación, tomando como correcta toda palabra que no altere el sentido del texto.</p> <p>Finalmente, se comentará acerca de las acciones realizadas por los personajes del cuento, así, como la lección que nos deja la lectura realizada.</p> <p>Instructor.- presenta una lista con historias sobre causas que ocurren todos los días con una serie de preguntas sobre ellas.</p> <p>Enseguida, solicita que cada alumno por turnos tire dos dados sobre la mesa y lea posteriormente el número de historia correspondiente a la suma del resultado de los dados.</p> <p>Alumnos.- Tiran los dados, leen la historia y contestan las preguntas en cada caso.</p> <p>Las respuestas a las preguntas no están en las historias, puede haber más de una respuesta correcta o más de una manera de explicar la respuesta.</p> <p>Cada alumno colocará la inicial de su nombre en cada historia al contestar las preguntas.</p> <p>De no contestar en su turno, el siguiente alumno puede contestar la pregunta.</p> <p>Gana el juego el alumno que logre contestar correctamente las dos historias correspondientes.</p>	<p>- Dos hojas con el cuento impreso “El gato y el ratón” en esta aparecen espacios en blanco que corresponden a diversas palabras de diferente categoría gramatical.</p> <p>- Lápiz</p> <p>- Lista de historias</p> <p>- Dos dados</p> <p>- Lápiz</p> <p>- gis</p>

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 11

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos activen su conocimiento previo acerca de la organización del cuento a través de la actividad conocida como secuenciación del cuento.</p> <p>- Que los alumnos trabajen la inferencia, destreza de pensamiento crítico a través del juego leyendo y pensando analizando dos historias cada uno.</p>	<p>Instructor.-Proporciona un cuento corto conocido como “Marisol” y solicita la lectura de los alumnos en silencio. Una vez concluida la lectura, recoge el cuento y proporciona la misma lectura dividida en secciones. Posteriormente, solicita a los alumnos ordenen en una secuencia las secciones del cuento que se les ha proporcionado (de forma individual ) desde la ambientación, problema / lección, episodio y final. En todo momento se supervisa y apoya en la realización de la actividad. Finalmente, sigue un análisis en donde por medio de preguntas hechas a los alumnos se les cuestiona por qué deben pensar que ese es el comienzo, medio o final en cada episodio del cuento, qué indicios les permitieron darse cuenta de ello, además cómo creen que se sentirá el protagonista principal al final de la historia y cuál es la lección que obtienen del cuento. Los alumnos deben organizar el cuento , contestar las preguntas planteadas verbalmente y contrastar su respuesta con la de su compañero.</p> <p>Instructor.- presenta una lista con historias sobre causas que ocurren todos los días con una serie de preguntas sobre ellas. Enseguida solicita que cada alumno, por turnos tire dos dados sobre la mesa y lea posteriormente, el número de historia correspondiente a la suma del resultado de los dados. Alumnos.- Tiran los dados, leen la historia y contestan las preguntas en cada caso. Las respuestas a las preguntas no están en las historias, puede haber más de una respuesta correcta o más de una manera de explicar la respuesta.</p> <p>Cada alumno colocará la inicial de su nombre en cada historia al contestar las preguntas.</p> <p>De no contestar en su turno, el siguiente alumno puede contestar la pregunta. Gana el juego el alumno que logre contestar correctamente las dos historias correspondientes.</p>	<p>- Dos hojas con el cuento impreso conocido como “Marisol”</p> <p>- El mismo cuento dividido en ___secciones.</p> <p>- Lista de historias</p> <p>- Dos dados</p> <p>- Lápiz</p> <p>- gis</p>

**Nombre de los alumnos:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier Aguilar Méndez

**Sesión:** 12

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos activen su conocimiento previo acerca de la organización del cuento, generando preguntas acerca de su estructura, formulando predicciones sobre el contenido y autointerrogándose durante su lectura a través de la actividad conocida como organización del cuento.</p> <p>- Que los alumnos trabajen la inferencia, destreza de pensamiento crítico a través del juego leyendo y pensando analizando dos historias cada uno.</p>	<p>Instructor.- Proporciona a los alumnos un cuento corto conocido como “Los dos amigos y el oso”.</p> <p>Solicita a los alumnos crear preguntas que les permitan identificar en el cuento información perteneciente a cada parte de la estructura.</p> <p>Posteriormente, indica a los alumnos que antes de leer expresen algunas ideas que ayudarán a comprender mejor lo que quiere decir el autor. Por ello Después de leer el título pregunta ¿De qué piensan que va a hablar el cuento?.</p> <p>Enseguida, solicita la lectura por turnos en voz alta.</p> <p>Posteriormente, se indica a los alumnos que realizarán una relectura en silencio autointerrogándose mientras van leyendo con las preguntas formuladas en un inicio y que al final contarán el cuento con sus propias palabras, como si se lo estuvieran contando a un amigo que nunca lo leyó.</p> <p>Los alumnos deben realizar la lectura en voz alta, relectura en silencio y hacer la renarración con sus propias palabras.</p> <p>Finalmente, comentarán acerca de las acciones realizadas por los protagonistas, así como la lección obtenida de la lectura.</p> <p>Instructor.- presenta una lista con historias sobre causas que ocurren todos los días con una serie de preguntas sobre ellas.</p> <p>Enseguida solicita que cada alumno, por turnos tire dos dados sobre la mesa y lea posteriormente, el número de historia correspondiente a la suma del resultado de los dados.</p> <p>Alumnos.- Tiran los dados, leen la historia y contestan las preguntas en cada caso.</p> <p>Las respuestas a las preguntas no están en las historias, puede haber más de una respuesta correcta o más de una manera de explicar la respuesta.</p> <p>Cada alumno colocará la inicial de su nombre en cada historia al contestar las preguntas.</p> <p>De no contestar en su turno, el siguiente alumno puede contestar la pregunta.</p> <p>Gana el juego el alumno que logre contestar correctamente las dos historias correspondientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dos hojas con el cuento impreso “Los dos amigos y el oso”</li><li>- Pizarron</li><li>- gis</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lista de historias</li><li>- Dos dados</li><li>- Lápiz</li><li>- gis</li></ul>

**Nombre del alumno:** Juan y Carlos

**Instructor:** Javier

**Sesión:** 13

**Tiempo estimado:** 60 min.

**Fecha:**

<b>Objetivo operativo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>
<p>- Que los alumnos afiancen la comprensión y expresión de los elementos del cuento a través de la actividad conocida como marcos narrativos.</p> <p>- Que los alumnos trabajen la inferencia, destreza de pensamiento crítico a través del juego leyendo y pensando analizando dos historias cada uno.</p>	<p>Instructor .- Proporciona un cuento corto conocido como “La viejita y los quesos” y solicita la lectura oral de los alumnos. Posteriormente, proporciona un marco narrativo que es una secuencia de espacios conectados entre si por elementos lingüísticos.</p> <p>Los alumnos llenarán el marco narrativo, apoyándose con el texto y del intercambio de ideas con su compañero. El instructor proporcionará los apoyos necesarios en cada momento.</p> <p>Instructor.- presenta una lista con historias sobre causas que ocurren todos los días con una serie de preguntas sobre ellas.</p> <p>Enseguida solicita que cada alumno, por turnos tire dos dados sobre la mesa y lea posteriormente, el número de historia correspondiente a la suma del resultado de los dados.</p> <p>Alumnos.- Tiran los dados, leen la historia y contestan las preguntas en cada caso. Las respuestas a las preguntas no están en las historias, puede haber más de una respuesta correcta o más de una manera de explicar la respuesta. Cada alumno colocará la inicial de su nombre en cada historia al contestar las preguntas. De no contestar en su turno, el siguiente alumno puede contestar la pregunta. Gana el juego el alumno que logre contestar correctamente las dos historias correspondientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dos hojas con el cuento impreso conocido como “La viejita y los quesos”</li><li>- Dos marcos narrativos impresos en hojas.</li> <li>- Lista de historias</li><li>- Dos dados</li><li>- Lápiz</li></ul>



**Ejercicios destinados a ejercitar la Memoria auditiva de secuencias.- Utilizados en la cuarta sesión de apoyo psicopedagógico.**

Los alumnos deben repetir una serie de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico ya sea prendas de vestir, juegos, electrodomésticos.

Ejemplo:

- 1.- suéter, blusa, pantalón, calcetín, bufanda
- 2.- columpio, resbaladilla, volantín, barras
- 3.- sala, comedor, cocina, patio, baño, recamara
- 4.- licuadora, lavadora, batidora, tostador, refrigerador

Los alumnos deben repetir una serie de frases de modo que cada palabra se repita en el orden que le corresponde.

Ejemplo:

- 1.- Debemos respetar a nuestros compañeros.
- 2.- Las clases comienzan cuando suena la campana.
- 3.- Es importante cuidar los útiles escolares forrándolos con plástico.
- 4.- Los árboles que existen en los bosques proporcionan oxígeno a todos los seres vivos.

El instructor dicta una serie de 4 o 5 órdenes, enseguida los alumnos deben repetir las órdenes y luego realizarlas

- Toma un gis
- Dirígete hacia el pizarron
- Escribe el nombre de tu mejor amigo
- Encierra el nombre en un círculo verde

**ACTIVIDAD 1.- Utilizada en la cuarta sesión de apoyo psicopedagógico.**

Divide las siguientes palabras en sílabas y encierra en un círculo el grupo consonántico.



**Membrillo**

---



**Prisa**

---



**Estrella**

---



**Platillo**

---



**cocodrilo**

---



**Escritorio**

---



**Flojera**

---



**microbús**

---



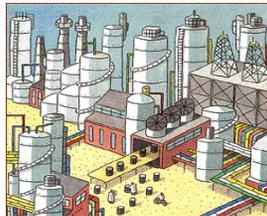
**Petróleo**

---



**Trolebús**

---



**fabrica**

---



**dragón**

---



**Trabalenguas**

---



**Florero**

---



**Reglamento**

---



**desastre**

---



**Tigre**

---



**cuadro**

---

## ACTIVIDAD 2 .- Utilizada en la cuarta sesión de apoyo psicopedagógico.

Sigue la lectura por fila y subraya las palabras que contengan grupos consonánticos en su estructura.

### EJEMPLO:

<u>Blanco</u>	bolsa	tablas	balde	sable	sale
Bombero	sombrero	víbora	obrero	cebra	cebolla
Clip	cima	bicicleta	avioneta	closet	calvo
Escritorio	cartero	crisantemo	cementerio	cruz	carpa
Dromedario	dardo	dragón	vagón	cuadrado	cuaderno
Florero	farol	flecha	fecha	rifle	fila
Frasco	costura	cofre	rifa	fiesta	fresa
Galgo	globo	gol	regla	Galindo	gala
Grúa	oruga	grillete	billete	grifo	fomi
Papel	pluma	plumero	pulpo	planta	palanca
Tlapalería	teléfono	telar	tlalpan	tlacuache	talacha
Tractor	tortuga	tronco	tuerca	tren	torta

**Ejercicios destinados a ejercitar la percepción auditiva.- Utilizados en la quinta sesión de apoyo psicopedagógico.**

- Cierre auditivo

El instructor pronuncia el inicio de una palabra, y los alumnos deben completarla.

Ejemplo:

1.- Cuahu.....

2.-Mi.....ne.....

3.-Xochi.....

4.-Teles....co.....

5.-Embarca.....

6.-Li....cua.....

- Discriminación de sonidos aislados

El instructor pronuncia fonema por fonema y los alumnos deben repetirlos, integrar los sonidos y decir que palabra forman.

Ejemplo:

1.- L.....e.....n.....t.....e

2.- T.....i.....e.....rr.....a

3.- C.....a.....j.....ó.....n

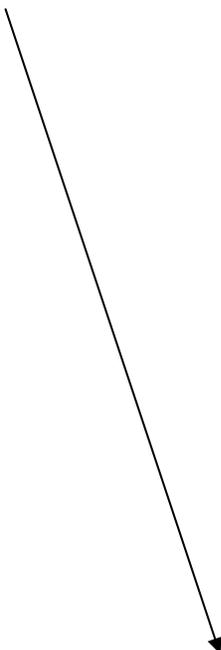
4.- S.....a.....l.....o.....n.....e.....s

**ACTIVIDAD 2.- Utilizada en la quinta sesión de apoyo psicopedagógico.**

Une con una línea las palabras de la columna izquierda que se esconden en las palabras de la columna derecha.

**EJEMPLO:**

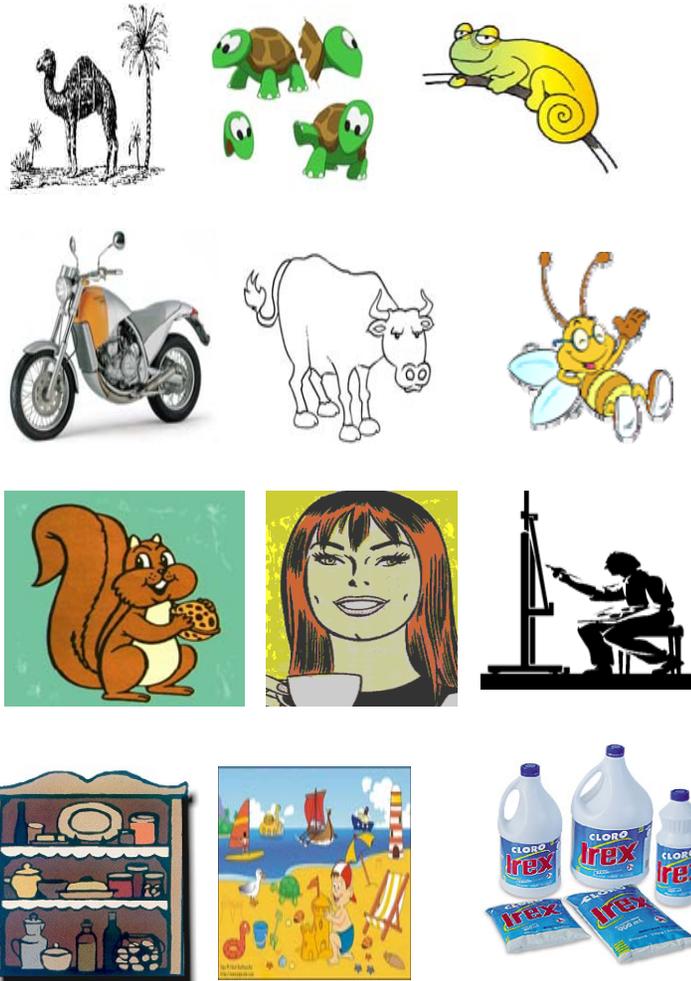
1.-LENTO	TRONO	11.-PATIO	BLANCO
2.-RATA	PLUMA	12.-DAMA	GIRASOL
3.-DADO	RINICERONTE	13.-FAMA	PASITO
4.-PESO	PLATO	14.-LORO	CALADO
5.-CAMA	JARANA	15.-OSA	PLANTA
6.-RANA	JICAMA	16.-PATA	ROSA
7.-PATO	PRESO	17.-CALDO	CLORO
8.-CERO	SOLDADO	18.-PASTO	FLAMA
9.-PUMA	RAQUETA	19.-SOL	DRAMA
10.-TONO	FRIOLENTO	20.-BANCO	TAPATIO



**JUEGO 1.- Utilizado en la sexta sesión de apoyo psicopedagógico.**

Bloque de tarjetas con 15 palabras que en su estructura poseen Sílabas de diferente composición.

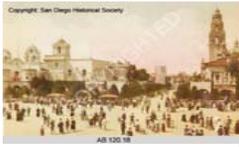
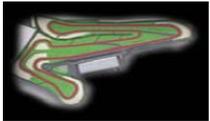
Bloque de tarjetas con 15 palabras correspondientes a cada dibujo



**CAMELLO  
SOMBRERO  
SONRISA  
TORTUGA  
CANGREJO  
TORO  
ABEJA  
MOTOCICLETA  
CAMALEÓN  
ALACENA  
PLAYA  
ARTISTA  
ARDILLA  
MICROSCOPIO  
CLORO**

**JUEGO 2.- Utilizado en la sexta sesión de apoyo psicopedagógico.**

Hoja modelo dividida en 27 cuadros

 <p><b>Carreta</b></p>	 <p><b>Chango</b></p>	 <p><b>ratón</b></p>
 <p><b>Guacamaya</b></p>	 <p><b>Caballo</b></p>	 <p><b>Pantera</b></p>
 <p><b>Zorrillo</b></p>	 <p><b>Plaza</b></p>	 <p><b>carretera</b></p>
 <p><b>gallo</b></p>	 <p><b>oruga</b></p>	 <p><b>lechuga</b></p>

Hoja dividida en 9 cuadros


**JUEGO 1.- Utilizado en la séptima sesión de apoyo psicopedagógico.**

CARPINTERIA	ZANAHORIA	COLMENA	REY	TRIANGULO	ENCENDEDOR
SONIDO	ENCICLOPEDIA	HELICOPTERO	BALÓN	ALBERCA	CAMIONETA
APLAUSO	CALCETINES	AMBULANCIA	ZORRILLO	AUTOMOVIL	
CIELO	MAMUT	JITOMATE	GUANAJUATO	GIRASOL	
GASOLINA	PINTURA	PLANETA	JINETES	FERROCARRIL	
FIESTA	MARIPOSA	NIDO	PANADERIA	CANGREJO	

## ACTIVIDAD 2.- Utilizada en la séptima sesión de apoyo psicopedagógico.

### UN ENCARGO

Un hombre partió de viaje al extranjero.

Todos sus amigos le **hacían** encargos.

- Tráeme un lindo **traje** de seda
- Tráeme una **muñeca** que hable para mi hija.
- Tráeme un auto de **control** remoto

**Todos** hicieron encargos; pero sólo **uno**, el del auto de Control **remoto**, le dio plata **para** que lo comprara.

Cuando **el** viajero regresó, sólo traía **el** auto de control remoto  
¿**y** qué paso con nuestros **encargos**? – preguntaron los amigos.  
como **eran** tantos, anoté cada **uno** en un papel distinto.

**Un** día vino un viento **y** se me volaron todos, menos el del auto de **control** remoto.

¿Y por qué **no** se te voló el **papel** del auto?

Porque el encargo del auto lo tenía sujeto con la plata que mi amigo me había dado.

### UN ENCARGO

Un hombre partió de viaje al extranjero.

Todos sus amigos le \_\_\_\_\_ encargos.

- Tráeme un lindo \_\_\_\_\_ de seda
- Tráeme una \_\_\_\_\_ que hable para mi hija.
- Tráeme un auto de \_\_\_\_\_ remoto

\_\_\_\_\_ hicieron encargos; pero sólo \_\_\_\_\_, el del auto de Control \_\_\_\_\_, le dio plata \_\_\_\_\_ que lo comprara.

Cuando \_\_\_\_ viajero regresó, sólo traía \_\_\_\_ auto de control remoto  
- ¿\_\_ qué paso con nuestros \_\_\_\_\_? – preguntaron los amigos.  
- como \_\_\_\_\_ tantos, anoté cada \_\_\_\_\_ en un papel distinto.

\_\_\_\_ día vino un viento \_\_ se me volaron todos, menos el del auto de \_\_\_\_\_ remoto.

¿Y por qué \_\_\_\_ se te voló el \_\_\_\_\_ del auto?

Porque el encargo del auto lo tenía sujeto con la plata que mi amigo me había dado.

**ACTIVIDAD 1.- Utilizada en la octava sesión de apoyo psicopedagógico.**

Escribe en cada columna las palabras que identificaste

Camello	caballo	cine	casa	cebolla	cirujano
Cena	candado	cerillo	cuchara	capitán	colmillo
Cereza	canasta	cigarro	camisa	cebra	contagioso
Cuchillo	cepillo	corcholata	celebrar	cocina	ciudadano
Cama	catarro	ceniza	cero	cinturón	canguro

**“ C “ suave**

**“ C “ fuerte**

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_
- 7.- \_\_\_\_\_

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_
- 7.- \_\_\_\_\_

**ACTIVIDAD 2 .-Utilizada en la octava sesión de apoyo psicopedagógico.**

Encerrar en un **círculo rojo** el dibujo o la palabra que contenga el fonema /G/ sonando como /J/ y encierre en un **triángulo azul** los dibujos o palabras que contengan el fonema /G/ sonando de forma normal.



**gemelos**



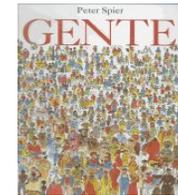
**Gaviota**



**gimnasio**



**gusano**



**gente**



**Golosinas**



**garganta**



**geografía**



**granero**



**gimnasia**



**guanábana**



**gasolina**



**gelatina**



**gerente**



**girasol**



**germinar**



**gitanos**



**genio**

**ACTIVIDAD 3.-Utilizada en la octava sesión de apoyo psicopedagógico.**

Pon la grafía “r” según corresponda y escribe además si el sonido que emite en la palabra es suave o fuerte.



   ino  ceronte



ma    iposa



   ayo



tije    as



   ompecabezas



en    eda   



   aqueta



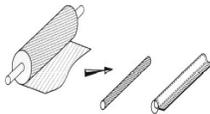
pe    ico



   egulado   



cama    ón



En    olla   



al    ededo   



esfe    a



   ecogedo   



go    ila



Pa    aguas



en    eja   



en    iquece

**Cuento utilizado durante Explicación directa de la estructura del cuento corto en la novena sesión de apoyo psicopedagógico.**

### **EL PERRO Y EL POLLITO**

Había una vez dos niños que tenían dos animales regalones:

Un perro salchicha alemán y un pollito recién nacido. (Pare)

Un día el perro se quiso burlar del pollito. (Pare)

- ven a almorzar a mi casucha – le dijo al pollo - . Tengo un almuerzo muy rico. (Pare)

El pollo fue feliz. Pero el almuerzo era sólo huesos: costillas de cordero lechón. (Pare)

El pollo no pudo comer nada. (Pare)

- ven mañana a almorzar conmigo – le dijo al perro salchicha. (Pare)

Al día siguiente, el perro llegó a almorzar al gallinero del Pollito. (Pare)

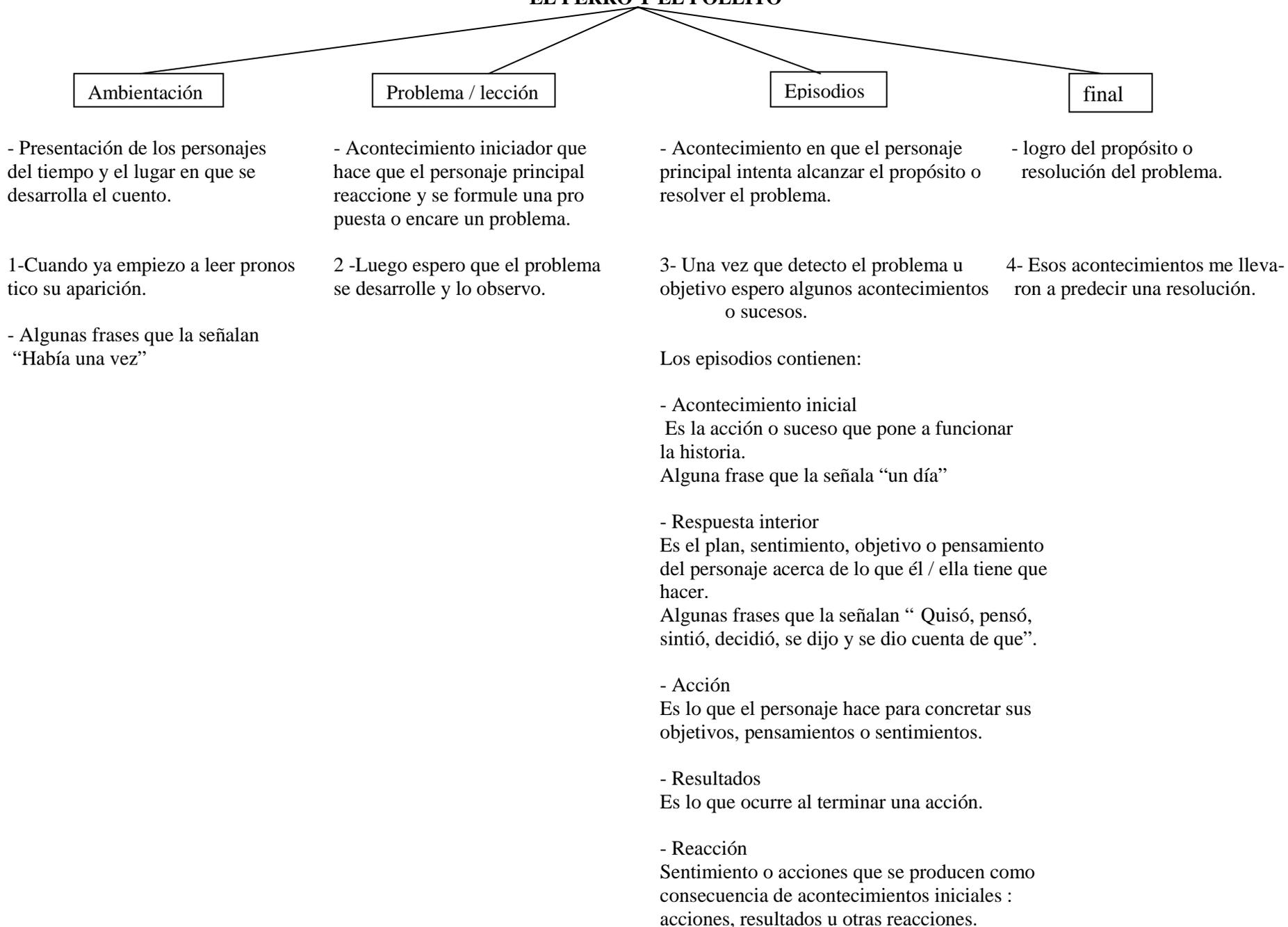
“voy a comer una comida exquisita que bueno porque tengo mucha hambre ”, pensaba el perro salchicha. (Pare)

- sírvete – le dijo el pollo- . (Pare) Tengo un rico plato de trigo. (Pare)

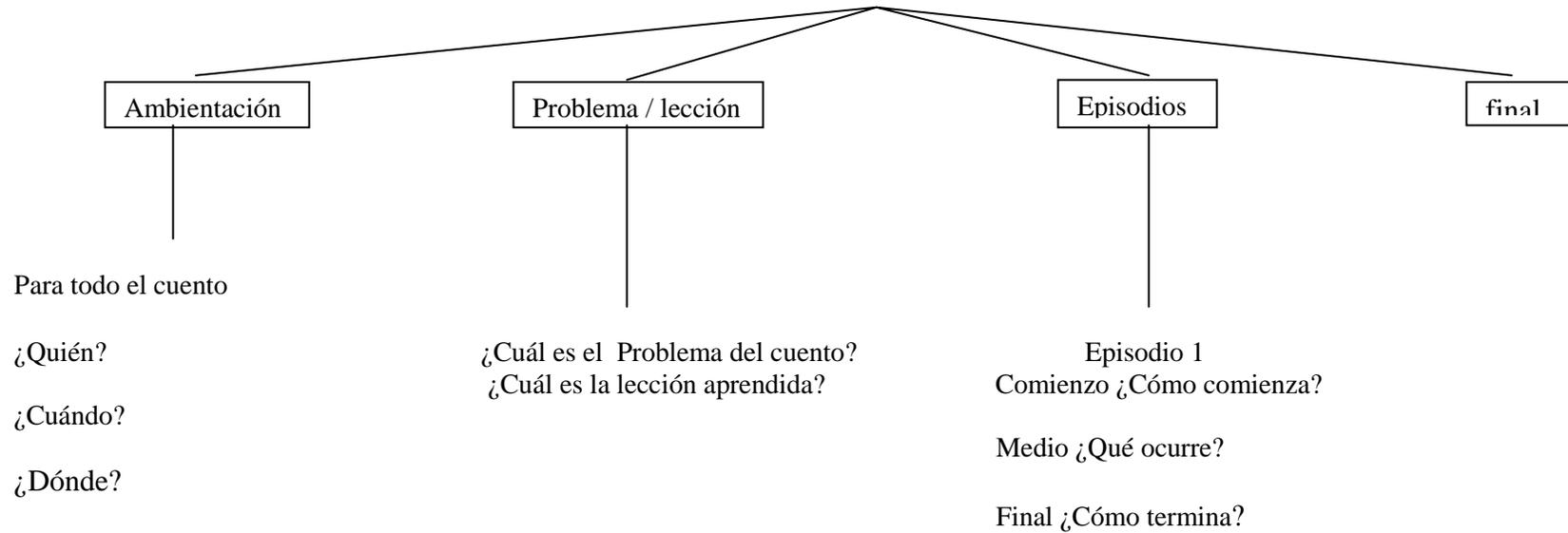
- gracias; no tengo hambre – dijo el perro, y partió a ver si encontraba algo de comer por ahí. (Pare)

Figura, 2 que muestra el mapa de cuento utilizado durante la novena sesión.

### EL PERRO Y EL POLLITO



## EL PERRO Y EL POLLITO



### Preguntas

- 1.-¿Quiénes son los personajes principales?
- 2.-¿Dónde y cuándo tiene lugar la historia?
- 3.-¿Cuál es el problema del cuento?
- 4.-¿Qué hizo el personaje principal?
- 5.-¿Cómo termina la historia?
- 6.-¿Cómo crees que se siente el protagonista?
- 7.-¿Sacaste alguna lección de la lectura?

**Cuento utilizado durante la Práctica guiada en la novena sesión de apoyo psicopedagógico.**

**EL PESCADO GRANDE Y EL PESCADO CHICO**

En la poza de la laguna rodeada de gran vegetación con enormes árboles vivían dos pescados. (Pare) Uno era grande y robusto. (Pare) El otro era flaco y chico. (Pare) Cuando aparecía algo de comer, el pescado gordo siempre llegaba primero. (Pare) El pescado chico estaba cada día más flaco ya que no obtenía nada de comida. (Pare) El pescado grande estaba cada día más gordo.

Un día llegaron unos pescadores y echaron sus redes en la laguna. (Pare) Sin darse cuenta, los dos pescados quedaron atrapados. (Pare) El pescado grande quiso salir. (Pare) Fue imposible: estaba tan gordo que no cabía por los huecos de la red. (Pare) El chico tampoco podía pasar. (Pare) Pero había un hueco un poquito más grande que los demás. Por ahí se arrancó el chico. (Pare)

- Ahora tienes la poza para ti – gritó el pescado grande, mientras los pescadores lo subían al bote. (Pare)

- chao, pescado – le respondió el chico. (Pare)

**Cuento utilizado en la décima sesión de apoyo psicopedagógico.**

**EI GATO Y EL RATON**

Un ratón se cayó a un tonel de vino y chillaba como loco para que alguien lo sacara.

En eso pasó un \_\_\_\_\_

-¿Quieres que te saque? \_\_\_\_\_ preguntó el gato al \_\_\_\_\_

- Sácame, por favor, que \_\_\_\_\_ estoy ahogando – respondió el \_\_\_\_\_

- Te voy a sacar, \_\_\_\_\_ antes prométeme que siempre \_\_\_\_\_

a ponerte a mis \_\_\_\_\_ cuando te llame.

- Te \_\_\_\_\_ prometo – dijo el ratón.

\_\_\_\_\_ el gato sacó al \_\_\_\_\_ del tonel de vino \_\_\_\_\_

lo dejó irse, porque \_\_\_\_\_ día no tenía hambre.

\_\_\_\_\_ días después, el gato \_\_\_\_\_ muerto de hambre.

- Ratón, \_\_\_\_\_ acá – gritó con voz \_\_\_\_\_ fuerte.

- No pienso – le \_\_\_\_\_ el ratón, bien escondido \_\_\_\_\_ su cueva.

-¿ Es así \_\_\_\_\_ cumples tus promesas, ratón? ¿ \_\_\_\_\_ no me

prometiste el \_\_\_\_\_ día, cuando estabas en \_\_\_\_\_ tonel de

vino, que \_\_\_\_\_ pondrías a mis pies \_\_\_\_\_ vez que te llamará?

-Claro que te lo prometí – respondió el ratón, pero había bebido tanto vino que no

supe lo que te prometía.

## Cuento utilizado en la sesión once de apoyo psicopedagógico.

### MARISOL

A María Soledad le decían Sole o Marisol. A ella no le gustaba ninguno de esos tres nombres: quería llamarse Francisca. María Soledad nunca estaba contenta con lo que tenía. No le gustaba su nombre, ni los nombres cariñosos con que la llamaban su mamá y sus hermanas. No le gustaba su pelo, ni el color de sus ojos y de su piel.

-A mí nadie me quiere – decía María Soledad -. Si yo tuviera el pelo rubio y liso y me llamara Francisca, todos me querrían. Y para colmo, tengo los ojos negros y a mí me gustaría tenerlos azules.

- No seas tontita. Sole – le dijo una vez su mamá-. Todos te queremos.

- Me dijiste tontita – rezongó María Soledad y se fue a llorar a su pieza.

En el colegio, María Soledad no tenía amigas, sin darse cuenta, ella no aceptaba el cariño de sus compañeras. Cada vez que alguien era simpático con ella, María Soledad decía que ella no servía para nada. Sus compañeras terminaron por cansarse y dejarla sola.

Un día, muy de mañana, la mamá se levantó muy abrigada y recorrió las camas de sus hijos para taparlos, porque hacía mucho frío. La hermana chica y los dos hermanos de María Soledad dormían profundamente en sus camas. La mamá los abrigó con mucho cariño. Pero cuando llegó a la cama de María Soledad....nunca lo hubiera imaginado!.... la cama estaba vacía.

- María Soledad- llamó, sin alzar mucho la voz para no despertar a los otros niños. nadie respondió.

La mamá miró en el baño, debajo de la cama y en los closets. María Soledad no estaba por ninguna parte. La mamá despertó a su marido.

Entre los dos buscaron a la niña por toda la casa. María Soledad no apareció.

El papá y la mamá salieron rápidamente de la casa, miraron por el patio y por la calle. No había huellas de la niña.

A todo esto despertaron los hermanos, y ellos también se pusieron a buscar a María Soledad.

El papá se paseaba como un león buscando por todas partes. A la mamá se le empezaron a caer algunas lágrimas. Los hermanos estaban tristes, muy tristes.

¿Qué le podía haber pasado a María Soledad? Cuándo ya llevaban una hora buscando a la niña despertó también Jimena, la hermana mayor. Se levantó, se puso zapatillas y bata y preguntó lo que pasaba.

- La Sole se hizo humo- le dijo uno de sus hermanos. – la Sole está en su cama dijo la Jimena y corrió las frazadas y las sábanas de la cama de su hermana. Y ahí estaba María Soledad acurrucada al final de la cama dormida.

Cuando despertó estaba en brazos de su mamá, que se la comía a besos y rodeada por su papá y sus hermanos, que la miraban con mucho amor. Así fue como se dio cuenta que todos la querían mucho.

## Cuento utilizado en la sesión doce de apoyo psicopedagógico.

### LOS DOS AMIGOS Y EL OSO

Dos amigos , Jaime y Eduardo, andaban de paseo por la cordillera. (Pare)

De repente, los atacó un oso enorme. (Pare)

Jaime arrancó y se subió a un árbol. Eduardo se tendió en el suelo y trató de hacerse el muerto. (Pare)

El oso se acercó gruñendo hacia el amigo que estaba tendido en el suelo. (Pare) Tenía muchas ganas de darle un zarpazo. (Pare)

Pero el amigo que estaba en el árbol ayudó al otro. (Pare) Tomó una fruta del árbol y se la tiró al oso en su gran espalda. (Pare)

El oso se olvidó del que estaba tendido y partió a atacar al que estaba en el árbol. (Pare) El amigo que estaba tendido aprovechó que el oso se alejaba y se subió a otro árbol. De ahí le tiró, también él, una fruta al oso para que dejara tranquilo a su amigo. (Pare)

El oso empezó a correr de un árbol a otro. Cada vez que atacaba a uno de los amigos, le llegaba un tremendo frutazo por la espalda. (Pare)

- así no vale – dijo el oso-. (Pare) Van a ver cuando los encuentre en un sitio sin árboles. (Pare)

Y el oso se fue sobándose la espalda, que tenía muy adolorida por los frutazos que le habían dado. (Pare)

(Pare)

## Cuento utilizado durante la sesión trece de apoyo psicopedagógico.

### LA VIEJITA Y LOS QUESOS

Una viejita llamada Matilde vivía en un ranchito cerca del Pueblo de San José. Tenía una cabra que daba mucha leche. Con la leche de la cabra y con gran dedicación y entusiasmo hacía muchos quesos y los vendía en el mercado.

Julián su vecino también se dedicaba a hacer quesos pero sus cabras daban menos leche que la cabra de la viejita.

Todos los días mientras ordeñaba sus cabras Julián se preguntaba muy molesto y enojado: - ¿Cómo hará la viejita para hacer tantos quesos con la leche de una sola cabra?

Una noche mientras todos dormían Julián entró al corral de la casa de la viejita, dejó una cabra de su rebaño y se llevó la cabra de Matilde.

Por la mañana, cuando Matilde se levantó a ordeñar su cabra se dio cuenta de que se la habían cambiado.

Sin embargo esta cabra dió tanta leche como la otra.

Al medio día Matilde encontró a Julián en el mercado y le dijo:

-¿Así que hiciste muchos quesos con la leche de mí cabra?

- No respondió Julián – sólo me dió leche para un queso

- Ya ves te llevaste mí cabra pero no mí secreto, ya que el secreto no está en la cabra.

**Marco narrativo utilizado en la sesión trece de apoyo psicopedagógico.**

### **LA VIEJITA Y LOS QUESOS**

En este cuento participan \_\_\_\_\_

Este cuento se desarrolla en \_\_\_\_\_

Lo se porque el autor utiliza las palabras

\_\_\_\_\_

Otros indicios que muestran donde se desarrolla el cuento son:

\_\_\_\_\_

El problema era \_\_\_\_\_

Inició el problema cuando \_\_\_\_\_

Se que ahí dio inicio el problema porque

\_\_\_\_\_

En seguida sucedió que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

El cuento terminó cuando \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lo se además porque \_\_\_\_\_

Finalmente creo que el personaje se sintió \_\_\_\_\_

Lo se porque se menciona \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La lección que me dejó el cuento fue

\_\_\_\_\_





