



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**ACADÉMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA  
DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA  
PARA NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTAN:**

**RANGEL REYNA MARÍA ANGÉLICA  
TREJO GONZÁLEZ REYNA ISABEL**

**ASESORA:  
ARAMBURU CEÑAL CELIA**

**MÉXICO, D. F. MAYO, 2008.**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Al término de esta etapa de nuestras vidas, queremos expresar un profundo agradecimiento a quienes con su apoyo y comprensión nos alentaron a lograr esta hermosa realidad:*

### **A nuestros maestros (as)**

*A todos y cada uno de nuestros guías, por sus enseñanzas, por la orientación que siempre nos otorgaron durante el desarrollo de nuestras formación.*

*... y en especial a **Elizabeth, Alma, Nayeli, y José** por todas sus aportaciones para mejorar nuestro trabajo, por hacer que nos enamoráramos cada día más del mismo y sobre todo por sus alentadoras palabras, las cuales quedarán guardadas como momentos maravillosos que van fortaleciendo nuestra humildad.*

### **A nuestros amigos (as)**

*A quienes siempre estuvieron presentes durante todo este tiempo, a quienes nos escucharon, nos animaron y nos motivaron para seguir adelante.*

*A Blanca y Yuri, por brindarnos su amistad, por sus valiosos comentarios y sobre todo por mantener, entre todas, ese apoyo constante tanto en lo profesional como en lo personal, porque hemos aprendido mucho de ustedes y sin duda forman parte de este gran logro.*

### **A la UPN**

*Y en especial al área de Psicología Educativa, por permitirnos ser parte de una generación de triunfadores y de gente productiva para nuestro país.*

### **A Celia**

*Por hacer que parezca imposible y brindarnos las herramientas para hacerlo posible, por tu constancia, apoyo y sobre todo por la confianza que depositaste en nosotras, por tus palabras de aliento en los momentos más difíciles y porque además de ser una excelente persona, eres una excelente maestra que al enseñarnos hiciste que naciera en nosotras el gran deseo de aprender.*

---

*A la vida*

*Por la oportunidad de vivirla y por permitirnos llegar a este momento tan especial. Por los triunfos y obstáculos que se nos han presentado y nos han permitido desarrollar nuestra fortaleza y valorar cada día.*

*A todos, porque ahora podemos decir por experiencia propia que:*

***“Más se estima lo que con más trabajo se gana”***

*-Aristóteles-*

*Simplemente...*

***¡ G R A C I A S !***



*Angie e Isa*

---

*He llegado al final de este camino y con seguridad puedo decir que los aprendizajes obtenidos durante este proceso, marcarán mi camino, debido a que este objetivo se presentó con diversas pruebas y obstáculos.*

*Sin duda los mayores agradecimientos son para mis padres porque a ellos les debo todo lo que soy; porque sin escatimar esfuerzo alguno, han sacrificado gran parte de su vida para formarme y educarme y porque la fuerza que siempre me impulsó fue la de su amor y los valores que me inculcaron. Porque gracias a su apoyo y consejos he llegado a realizar la más grande de mis metas, la cual constituye la herencia más valiosa que pudiera recibir.*

***A ti padre:***

*Por tu cariño, tu comprensión y tu preocupación, así como el apoyo que me brindaste para culminar mi carrera profesional y por tu gran ejemplo de seguir adelante a pesar de todos los obstáculos.*

***A ti madre (†):***

*Por ser la luz en la oscuridad, por la perseverancia y esencia de tu ser al ayudarme a crecer, por la inmensidad de tu corazón, por el esfuerzo que no te agradecí, por tus consejos, por la motivación constante que me permitió ser una persona de bien, pero más que nada por tu amor y por cultivar e inculcar ese sabio don de la responsabilidad.*

***A mis hermanos: Gloria, Alejandro, Ana y Martha***

*Por su comprensión, por sus aportaciones y comentarios; por el apoyo incondicional y moral que siempre me han brindado, por guiarme y alentarme acertadamente ante los obstáculos. Porque aun sin darse cuenta cada uno de ustedes han sido un gran ejemplo para mí; pero sobre todo por ser los hermanos más maravillosos y por ser parte de este logro, ya que sin su ayuda nunca lo hubiera podido lograr.*

***A mis sobrinos: Kassandra y Alejandro***

*Por ser los pequeños luceros que han alegrado mi corazón, porque han sido la fuente de mi inspiración y por demostrarme que vale la pena llegar a donde uno se lo propone, porque ustedes forman parte muy importante de esta culminación.*

***Y en especial a ti Isa:***

*Por la paciencia y comprensión de tu parte, porque juntas vivimos momentos y retos inesperados y difíciles más no por eso imposibles; porque yo no creo en la suerte de haberte conocido, pero si creo que el haberte conocido me permitió saber que eres una gran persona con un gran corazón; porque juntas vivimos una gran amistad la cual se basó en el compartir y no en el competir. Por el logro de este gran objetivo, gracias compañera, colega y amiga. Además quiero expresar un especial agradecimiento a Jesús, por su apoyo durante todo este proceso.*

***A todos les dedico esta tesis, porque gracias a ustedes ahora se que:***

---

**“Detrás de cada línea de llegada, hay una de partida y porque detrás de cada logro, hay otro desafío”**

-Madre Teresa de Calcuta-

## **Con todo mi amor y agradecimiento**

**Angie**

*El concluir mi carrera profesional y convertirme en licenciada, ha sido una de mis más grandes metas y hoy la veo realizada; no cabe duda que cuando uno se propone algo, por muy difícil que sea, el sacrificio, empeño y tenacidad que se ponga en ello, siempre nos conducirá a lograrlo.*

*Ante todo, quiero agradecer a Dios y a la Virgencita por iluminar mi camino y darme las fuerzas necesarias para no permitir que los malos momentos, durante la carrera, obstaculizaran mis proyectos.*

*Gracias a mi familia y amigos por el apoyo que me han brindado, en especial a mis padres, por sus enseñanzas y cuidados, porque han hecho de mí y de mis hermanos personas de bien y porque hoy por hoy, no puedo responsabilizarlos de mis fracasos, sino de mis éxitos:*

### **A ti papá**

*Por tu apoyo, porque a lo mejor sin pensarlo, me has ayudado a valorar muchas cosas de la vida, has formado en mí la perseverancia para cumplir mis propósitos con responsabilidad y honradez.*

### **A ti mami**

*Por la confianza que siempre has depositado en mí, por apoyarme invariablemente en las decisiones que tomo, por tu sacrificio, esfuerzo, cariño y comprensión en todo momento.*

### **A mis hermanos: Tony, Memo, Francisco, Vero y Jorge**

*Por el cariño y apoyo que me han dado todos y cada uno de ustedes, porque sé que siempre están en el momento justo, por preocuparse y mantenerse al tanto de mis planes, pero sobre todo por ser mis hermanos.*

*...Por los sentimientos que no puedo escribir, sólo quiero decirles que ¡los quiero mucho!, gracias por su ayuda, he aprendido mucho de todos y sin duda sé que cuento con ustedes.*

*Tal vez no lo haya expresado, pero quiero decirles que estoy orgullosa de ustedes: mi familia, significan mucho para mí y quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes...*

### **A ti Jesús**

*Porque eres una persona que todo lo comprende, das lo mejor de ti mismo sin esperar nada a cambio... por estar a mi lado, escucharme y ayudarme, por tus palabras de aliento en el momento preciso, por quererme, aguantarme y apoyarme siempre, gracias, ¡te quiero mucho!.*

### **A mis amigas y amigos**

*Siento haberlos tenido un tanto abandonados, gracias por su comprensión, apoyo y cariño que me han manifestado, también quiero compartirles este triunfo que para mí representa, ya que sus sonrisas, afecto, motivación y palabras de aliento justamente en el momento que lo necesitaba (“en mis ratos de estrés”...) me ayudaron a tener entusiasmo por seguir adelante.*

**Y no al final, sino aparte, quiero darte las gracias a ti Angie**

---

*Como siempre lo he dicho, en esta vida no hay casualidades, sino causalidades... Gracias amiga, compañera de tesis y colega, por luchar junto conmigo, venciendo los obstáculos que se nos presentaron, por compartir conmigo angustias, nervios, emociones, estrés, desveladas y todos los “show’s” que pasamos en el transcurso de la tesis; también por tu apoyo y comprensión, porque juntas fuimos adquiriendo la seguridad que nos permitió progresar y lograr nuestro propósito. ¡Si se pudo, ¡Felicidades! Gracias también a tu familia, por sus atenciones.*

*Quiero dedicar esta tesis a todos ustedes.*

*Con amor*

*Reyna Isabel*

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	4
<b>OBJETIVOS</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: EDUCACIÓN ESPECIAL, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA E INTEGRACIÓN EDUCATIVA</b> .....	7
1.1. Educación especial: antecedentes y recorrido socio-histórico.....	7
1.1.1. El modelo médico y el modelo estadístico.....	11
1.1.2. El periodo de las instituciones.....	12
1.2. Necesidades educativas especiales.....	14
1.2.1. Objetivo de las necesidades educativas especiales.....	17
1.3. Evaluación psicopedagógica.....	18
1.3.1 Funciones del psicopedagogo.....	21
1.4. Integración educativa.....	24
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EDUCACIÓN BÁSICA: PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL DE TERCER GRADO</b> .....	29
2.1. Educación básica.....	29
2.2. Plan y programas de estudio de la asignatura de español de tercer grado.....	31
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b> .....	36
3.1. Dificultades de aprendizaje.....	36

---

---

3.1.1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje.....	39
3.1.2. Las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta.....	40
3.2. Lectura.....	42
3.2.1. Aprendizaje de la lectura.....	45
3.3. Comprensión lectora.....	48
3.3.1. Evaluación de la comprensión lectora.....	50
3.4. Estrategias de aprendizaje.....	52
3.4.1. Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora.....	54
3.4.2. Estrategias cognitivas.....	56

**Página**

## **CAPÍTULO IV**

<b>MÉTODO.....</b>	<b>61</b>
4.1 Objetivos.....	61
4.2. Sujetos.....	61
4.3. Escenario.....	61
4.4. Instrumentos.....	62
4.4.1. Observación exploratoria y plática con el docente.....	62
4.4.2. Taller de lectura empleado como Pre-test.....	62
4.4.3. Entrevista con el docente.....	63
4.4.4. Entrevista con los padres.....	64
4.4.5. Entrevista con el niño.....	64
4.4.6. Observación categorial.....	64
4.4.7. Revisión de cuadernos.....	65
4.4.8. Pruebas estandarizadas.....	65
4.4.9. Fichas de comprensión lectora y técnica de cloze.....	66
4.5. Procedimiento.....	66

## **CAPÍTULO V**

<b>RECOLECCIÓN, INFORME PSICOPEDAGÓGICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>69</b>
5.1. Informe psicopedagógico.....	73
5.2. Propuesta de intervención.....	78
5.3. Desarrollo del programa de estrategias de comprensión lectora.....	80

## **CAPÍTULO VI**

<b>RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....</b>	<b>100</b>
6.1. Comparación de los ejercicios aplicados en la evaluación inicial y final (pre-test y post-test).....	101

---

<b>CONCLUSIONES</b> .....	103
<b>SUGERENCIAS</b> .....	108
<b>REFERENCIAS</b> .....	111
<b>A N E X O S</b>	



# RESUMEN

## **RESUMEN**

Aunque en la actualidad existen reformas para que los niños con problemas de aprendizaje, con o sin discapacidad, sean integrados al aula regular, cuando dicha discapacidad no es visible, el contexto en general, resulta por demás agresivo, comienza un rechazo por presentar alguna conducta problemática (Klinger, 1997).

Tal es el caso de los niños con dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora; la mayoría de los alumnos desarrollan sus habilidades en dicha área, interactuando con textos escritos, no obstante, es un proceso mental complejo que en algunos menores no ocurre de forma natural y puede tener ritmos diversos con problemáticas complejas (Smith, 1995).

Al respecto, Monereo (2002) menciona que la comprensión es un proceso en el cual se realiza una actividad constructiva, el lector intenta hacerse una representación mental del texto; este proceso se lleva a cabo de diferentes formas, ya que cada persona construye su propia representación en función de sus conocimientos, del tipo de texto y del propósito con el que lee.

El evaluar a un alumno con dificultades de aprendizaje, (Bautista, 1993) supone determinar el tipo de enseñanza o estrategias a utilizar para asegurar su integración escolar; considerando a éstas últimas, como una guía de acciones a seguir, son conscientes e intencionales y dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (Castillo, 1998).

Por lo tanto, el objetivo del presente proyecto de investigación radicó en diseñar, aplicar y evaluar un programa psicopedagógico de estrategias que permitieran a dos niños de tercer grado de primaria favorecer la comprensión lectora.

El escenario donde se llevó a cabo la intervención, fue en una escuela pública de educación básica; participaron dos sujetos con dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora, identificados por medio de un taller de lectura empleado como pre-test, corroborando dicha dificultad a través de una evaluación psicopedagógica a cada sujeto, haciendo uso de instrumentos como: observación exploratoria, taller de lectura (pre-test), observación categorial, entrevistas: profesor, padres y niños, revisión de cuadernos, pruebas estandarizadas: WISC, Bender, Frostig y fichas de comprensión lectora y Técnica de Cloze.

Con base en el análisis de los datos, se diseñó el programa de intervención que consta de 12 sesiones, se aplicó al grupo en general a fin de contribuir a la integración educativa; posteriormente, se aplicaron los ejercicios empleados como post-test; permitiendo valorar los cambios promovidos de las dificultades de aprendizaje en ambos sujetos, lo que determinó la efectividad del mismo.



## ***Introducción***

En primera instancia es importante mencionar que el desarrollo psicosocial del niño se lleva a cabo en diferentes ambientes, como primer acercamiento a la sociedad el niño se enfrenta y convive en la familia, siendo éste el lugar donde se adquiere un sentido de confianza y es considerada la unidad social que refleja en sí misma los grandes problemas de la sociedad global en que se vive.

Posteriormente, el niño comienza a desarrollarse fuera del ámbito familiar interactuando con diferentes componentes que conforman la sociedad: el niño va adquiriendo habilidades, conocimientos y capacidades que le permiten formar una identidad propia, desarrollarse como ser humano y prepararse para la vida.

Dentro de la sociedad se encuentra la escuela que como una unidad esencial y como institución social imparte una educación más formal colaborando en la socialización del niño (Oliver, 2003), una vez que la familia ha delimitado características básicas del desarrollo psicosocial comienzan a suceder procesos complejos y diversos de socialización, tal es el caso de la reproducción de textos, siendo entonces la misma sociedad quien deja esta función a la institución escolar, la cual transmite conocimientos que le permiten al niño integrarse a la sociedad, preparándolo para desempeñarse en diversas instancias sociales y respondiendo a las necesidades que tenga cada niño.

En este mismo punto debe considerarse que la finalidad de la educación escolar reside en proporcionar a los niños los conocimientos que le permitan desarrollarse dentro y fuera del ámbito escolar.

Al respecto, durante el tercer grado de primaria, los niños deben fortalecer el aprendizaje de la lectura, así como desarrollar la confianza y seguridad para hacer uso de la expresión oral y escrita; sin embargo, hay niños que tienen problemas en relación a sus iguales y requieren de ayuda psicopedagógica.

Por ello, el presente trabajo tiene como propósito principal presentar una propuesta psicopedagógica que consistió en el diseño, aplicación y evaluación de un programa de estrategias de comprensión lectora que permitieran a dos niños de tercer grado de primaria favorecer la comprensión lectora.

Se identificó, dentro del contexto escolar, por medio de un taller de lectura a manera de pre-test, a dos sujetos con posibles dificultades de comprensión lectora; posteriormente, se llevó a cabo una evaluación psicopedagógica a cada sujeto, para conocer las habilidades y dificultades con las que contaban.

Con base en los resultados, se diseñó un Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (PECL) que se aplicó al grupo en general dentro del aula escolar, a fin de contribuir a la integración educativa.

Subsiguientemente, se llevó a cabo un pos-test, que consistió en aplicar los ejercicios utilizados en el taller de lectura empleado como pre-test, lo cual permitió valorar los cambios de las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora en ambos sujetos; determinando la efectividad de dicho programa.

Para lo anterior, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se lleva a cabo el recorrido de la educación especial a la integración educativa, se presentan antecedentes socio-históricos de la educación especial, desde la antigüedad hasta la época actual, se relata cómo ha ido evolucionando el concepto y se describen los modelos alternativos de intervención: el médico y el estadístico; así como el inicio de instituciones especializadas encargadas de asistir a los sujetos que requieren de una educación especial para que sean considerados como parte activa de la sociedad.

Consecuentemente se conceptualiza, por diversas fuentes, el término “necesidades educativas especiales”, considerando que no todos los alumnos con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje tienen las mismas necesidades educativas, y resaltando que el objetivo radica en identificar las necesidades que repercuten en el desarrollo del individuo y por tal motivo requieren de atención.

Así mismo se describe la evaluación psicopedagógica y sus características, lo cual accederá a poder orientar el proceso escolar y tomar decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno, y así, favorecer su desarrollo personal; tomando en cuenta las funciones del psicopedagogo, ya que son de gran importancia toda vez que es el profesional que trabaja y orienta la intervención. Una vez determinado dichas funciones, se abordan los principios de: normalización, individualización y sectorización que enmarcan lo referente a la integración educativa y, junto con este concepto, se señalan tipos de integración.

Para tener una visión general de la educación se encuadra, en el segundo capítulo, a la educación básica, así como el contenido del plan y programas de estudio de la asignatura de Español de tercer grado, permitiendo contar con un marco de referencia acerca de la enseñanza, y establecer el trabajo de intervención.

Por otra parte, en el capítulo tercero se explica lo relativo a las dificultades de aprendizaje: dónde situarlas, los tipos, causas y clasificación; así como los problemas de conducta que están relacionados con la problemática psicoeducativa. Aunado a lo anterior, se detalla el proceso de la lectura, la comprensión y evaluación de la misma, considerada como una herramienta que si no se posee, puede generar dificultades, no sólo en el contexto educativo, sino en todos los ámbitos donde se desarrolla el individuo.

De esta forma y siguiendo con el propósito de mejorar las condiciones de lectura por medio de impactar en la comprensión lectora, se presentan las estrategias de aprendizaje y tipos, destacando y explicando las estrategias de comprensión lectora y las estrategias <cognitivas, insistiendo en que éstas pueden ser instrumentos claves para reforzar la comprensión lectora, y así, “aminorar” dificultades en la lectura de los alumnos identificados con esa problemática después del pre-test.

Por ello, en el cuarto capítulo, se hace mención del método que se llevó a cabo durante la intervención: se destacan los objetivos; las características de los sujetos que participaron; el escenario; y los instrumentos utilizados: observación exploratoria, ejercicios del taller de lectura (pre-test y post-test), observación categorial, entrevista a docente, padres y sujetos, revisión de cuadernos y pruebas estandarizadas (WISC-RM, Frostig, Bender y Fichas de comprensión de lectura y Técnica Cloze), así como el procedimiento del mismo.

Posteriormente, en el capítulo quinto se muestra un análisis de la recolección de los datos obtenidos, que permitieron identificar a dos sujetos, se incluye su informe psicopedagógico, destacando la propuesta de intervención y el desarrollo de la misma dentro del aula escolar.

En definitiva, en el sexto capítulo se presentan los resultados de dicha intervención y se muestra gráficamente la comparación de los ejercicios aplicados en la evaluación inicial y final (pre-test, post-test), mismos que fueron considerados para determinar la efectividad del programa. Finalmente, se formulan conclusiones y sugerencias.

### ***Planteamiento del problema de investigación***

El propósito fundamental de la educación básica reside en proporcionar a los niños conocimientos básicos que garanticen el desarrollo de habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, cálculo básico, así como algunos conceptos culturales considerados como imprescindibles que les permitan hacer frente a las exigencias de la sociedad en la que se desenvuelven. Aunado a lo anterior, el objetivo que marca la Secretaría de Educación Pública en la asignatura de Español de tercero de primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita; sin embargo, hay que tener en cuenta que en el proceso educativo, la institución escolar se enfrenta con niños con problemas para lograr dicho objetivo, su proceso de aprendizaje es más lento por causa de alguna dificultad de aprendizaje o como consecuencia de alguna necesidad educativa especial, y por ende su desempeño y aprovechamiento escolar se ve afectado.

Aunque en la actualidad existen reformas educativas para que los niños con problemas de aprendizaje, con o sin discapacidad, sean integrados al aula regular, cuando dicha discapacidad no es visible, el contexto en general, resulta por demás agresivo, ya que comienza un rechazo por falta de la capacidad para comportarse como los niños promedio. Tal es el caso de los niños que tienen dificultad de aprendizaje en el área de comprensión lectora: la mayoría de los alumnos desarrollan sus habilidades lectoras en la medida que interactúan con los textos escritos, no obstante, para un gran número de niños, este proceso no ocurre de forma natural y puede tener ritmos diversos con problemáticas complejas.

Sin embargo, seguimos estando en un momento crítico para la educación e integración de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Por tal motivo, se considera necesario diseñar y aplicar un programa psicopedagógico de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en niños de tercero de primaria, ya que en la etapa evolutiva por la que transitan, entre los siete y once años de edad, se debe dar un progreso en la obtención del vocabulario, las estructuras y las estrategias pragmáticas se van perfeccionando y son esenciales para su competencia como hablantes y escritores adultos.

Por ello, en el campo de la Psicología Educativa se considera que las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora, pueden ser modificadas con el uso de diversas estrategias, ya que a partir de esta etapa de la enseñanza básica los niños han aprendido a decodificar y ya son capaces de traducir las palabras impresas a su nivel oral, lo que resulta una herramienta extracognitiva para el uso que cada sujeto dará en un futuro y permitiéndoles, no solamente, poder comprender de mejor manera los textos, sino darle un sentido para su vida a la lectura, ayudándolos a integrarse a los grupos escolares a lo largo de su carrera académica. Consideramos que la lectura es una herramienta clave, toda vez que está relacionada con todas las asignaturas del currículum de educación básica.

De este modo, el planteamiento del problema es: ¿el uso de las estrategias de autorregulación, de organización, de ideas claves, de predicción, de exploración, de recuperación, de resumen y de apoyo; pueden modificar las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora en alumnos de tercer grado de educación básica?

## **Objetivos**

### **Objetivo general:**

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa psicopedagógico de estrategias que permitan a dos niños de tercer grado de primaria favorecer la comprensión lectora.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar en un grupo de tercero de primaria a dos niños con posibles dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora, por medio de un taller de lectura, empleado como pre-test.
- Realizar una evaluación psicopedagógica a los dos sujetos identificados.
- Diseñar un programa de estrategias de comprensión lectora para los dos sujetos de tercer grado de primaria.
- Aplicar, dentro del aula escolar, el programa de estrategias que permita a los dos sujetos favorecer la comprensión lectora.
- Valorar los cambios promovidos de las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora, posterior a la aplicación del programa, para determinar su efectividad.



## **Capítulo I**

### ***De la educación especial a la integración educativa: educación especial, necesidades educativas, evaluación psicopedagógica e integración educativa.***

Tradicionalmente el término de educación especial ha sido utilizado para designar una educación diferente a la ordinaria, relacionada con la educación general; de tal forma que al niño que presentaba problemas o dificultades dentro del contexto escolar y que en algunos casos eran diagnosticados con alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía, eran segregados a la unidad o centro específico.

Así pues, la integración de alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad, supone diversos cambios en la estructura educativa como la organización, currículo, profesionales especializados, entre otros que coadyuven al logro de la integración educativa. Todo esto reflejado durante la transición de la educación especial a la integración educativa, la cual espera una concepción y una práctica educativa distinta, en donde la educación especial fluya a la par de la educación general, en la cual la homogeneidad de paso a la diversidad.

A continuación se presenta el recorrido socio histórico que marca la transición de la educación especial a las necesidades educativas.

#### ***1.1 Educación especial: antecedentes y recorrido socio histórico***

La escuela especial puede ser rastreada a través de la historia que la registra, en la civilización occidental, de acuerdo con Muntaner citado por Vain en el 2003, la historia de la educación especial se puede abordar desde dos perspectivas: una se refiere a los conocimientos e investigaciones acerca de la temática y la otra a las actitudes e intereses sociales de la problemática.

Al respecto, la Enciclopedia General de la Educación (2000) menciona que la educación especial no tiene una historia larga, pero es lo suficientemente ilustrativa, pues desde ella se puede conocer cómo se han ido desarrollando los conocimientos teórico-prácticos en esta materia. Vemos pues, que antes de 1800, la educación especial no existe: este periodo estuvo dominado por el pesimismo y el negativismo, ya que antiguamente se practicaba el infanticidio. Es en esta época donde predominaban las explicaciones de tipo mítico y misterioso para referirse a perturbaciones de tipo mental; no podían ser científicamente interpretadas dado el desconocimiento de la anatomía, la fisiología y la psicología de aquella época (Lus, 1995).

Con el surgimiento de La Biblia (finales del siglo IV y principios del siglo V a.n.e) se comienza a considerar que los débiles mentales son un castigo de Dios hacia los padres herejes, incluso se llegó a creer que los deficientes podían ser el resultado de los pecados

cometidos por los padres y éstos no debían modificar la voluntad divina, sino que debían de resignarse con su situación. Esta época se caracterizó por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales, ingresándolos en orfanatos, manicomios, prisiones y otro tipo de instituciones estatales, allí eran encerrados junto a delincuentes, ancianos y pobres (Bautista, 1993).

Aunque en todas las épocas las concepciones religiosas han ejercido una gran influencia en relación con los niños débiles mentales, en el siglo VI de nuestra era, aún no se tenía una explicación científica acerca de la actividad psíquica, por lo que se mantenía la influencia religiosa, adoptando que cualquier trastorno psíquico era producto de la acción de tenebrosas fuerzas ocultas; mostrando la sociedad rechazo y segregación hacia las personas deficientes (Enciclopedia General de Educación, 2000).

Esta marginación se debía a que la sociedad creía peligrosos e improductivos, a los deficientes mentales, que también eran considerados como: atrasados, locos, criminales, poseídos por el diablo, indigentes vagabundos, perezosos, incapaces, libertinos, prostitutas, estafadores o delincuentes. Cabe mencionar que durante esta etapa se practicaba la matanza de niños en la antigua Grecia (especialmente en Esparta y Roma).

Al respecto, Séneca expresó: "Nosotros matamos a los monstruos y ahogamos a los niños que nacen enfermizos y deformes. Actuamos de esta manera, no llevados por la ira sino por las normas de la razón: aislar lo inservible de lo sano". Por su parte Sansonovich en 1981 afirma que dichas matanzas se cometían fundamentalmente con los niños que tenían deformaciones físicas graves y evidentes, que no podían participar en las actividades laborales, ya que las deficiencias psíquicas se advertían sólo a una mayor edad (Enciclopedia General de Educación, 2000).

Siguiendo con la historia, la Revolución Industrial marca cambios en las costumbres de convivencia de la sociedad con personas diferentes, pues para 1800 resultaba perjudicial su presencia, por lo que eran reclusos y reconocidos como idiotas y, en determinados sectores, se reconocían como deficientes mentales. Por su parte la sociedad, trató de extraer de ellos algún provecho, por ejemplo: en la antigua Roma y luego en otros países existía la costumbre de tener, en los ricos palacios, a deficientes para divertir a los amos y a sus invitados, llamándolos bufones.

Con el Renacimiento (1453 al 1517) surge el nacimiento de los estados modernos y la penetración social de las ideas humanistas; el poder de la iglesia, sin desaparecer, va debilitándose y comienza a haber cambios importantes en las concepciones científico y médicas. Comenzaron a abrirse en Inglaterra los primeros hospitales para enfermos mentales; es entonces, que se comienza a prestar atención a la suerte de estas personas, destacándose Juan Amos Comenius (1592-1670) con su obra la "Didáctica Magna", aporte teórico-científico en el tema de la Pedagogía muy importante en su época y además fue el primer pedagogo que planteó la necesidad de atender a la educación de los débiles mentales y en relación con esto expresó: "... es cierto que alguien podría dudar que la educación es necesaria para los torpes, a fin de librarlos de esta torpeza natural." (Enciclopedia General de Educación, 2000).

En relación con lo anterior, la medicina empieza a interesarse por identificar y describir a los enfermos mentales, aunque éstos aún se consideraban intratables, por lo que se vincula a la enseñanza del deficiente: al respecto, el pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) promovió la necesidad de educar a los torpes, aunque no se dedicó a todo tipo de deficiencias.

En esta etapa, como se ha comentado anteriormente, se observa prioridad en la ayuda a los deficientes, creándose las primeras instituciones pedagógicas-curativas; es así como surge la Pedagogía Terapéutica que es una disciplina dedicada a establecer sistema de medidas médico-pedagógicas encaminadas a la corrección del defecto.

Cabe mencionar, que no siempre las tendencias médicas y pedagógicas en el trabajo con los deficientes estaban de acuerdo, ni se apoyaban mutuamente, por lo que se agudizó la polémica de a quién correspondía la prioridad en la educación de los deficientes: a los médicos o a los pedagogos. Estas condiciones sociales y científicas determinaron que a finales del siglo XIX y principios del XX se definieran dos tendencias para comprender la esencia y carácter de las deficiencias: la primera consideraba la deficiencia como un resultado de factores que perjudicaban al organismo en distintas etapas del desarrollo, esta tendencia, defendida generalmente por los médicos; la segunda consideraba que las deficiencias podían aparecer por determinados factores psicológicos y pedagógicos, la cual era defendida generalmente por pedagogos.

Más adelante surge la tendencia psicométrica, considerada como un avance científico de las ciencias psicológicas y pedagógicas; destacando Binet en 1905, con la creación de la primera prueba de inteligencia, teniendo como principios diferenciar entre el alumnado aquellos que poseen un nivel intelectual normal y los que no lo poseen, a los que dicho autor llama débiles mentales (Jiménez y Vila, 1999).

Según la Enciclopedia General de Educación (2000) a partir de 1917 surge, en gran parte de Europa, una nueva actitud ante las personas con deficiencias y comienza la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, cuyas consecuencias fueron el detectar a numerosos alumnos con dificultades para seguir el ritmo normal de la clase.

A partir de este momento, surge la pedagogía diferencial, siendo ésta una educación especial institucionalizada basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual. En esta época proliferan las escuelas especiales y las clasificaciones de los niños y niñas; los centros se multiplican y se diferencian en función de las distintas etiologías.

Durante la primera mitad del siglo XX, los conceptos de deficiencia, disminución o handicap incluían las características de innatismo y estabilidad; las personas con estas características lo eran fundamentalmente por causas orgánicas que se producían en los comienzos de su desarrollo y que eran difícilmente modificables. Dicha concepción motivó a un gran número de investigaciones que trataron de organizar en distintas categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse.

La obligatoriedad de la enseñanza propició un mayor número de alumnos en las escuelas, los cuales podían tener dificultades tanto en el aprendizaje como en la enseñanza y, por lo tanto, la intención fue clasificar y formar grupos homogéneos así como la creación de aulas especiales dentro de la escuela ordinaria; con programas, métodos y servicios diferenciados en cada una de las aulas, lo que deriva en un subsistema educativo paralelo, especializado denominado: Sistema de Educación Especial. A partir de este momento, las escuelas especiales se extienden en todos los países industrializados y el riesgo fue paralelismo; sin embargo, se inician cambios importantes en la pedagogía: los profesionales empiezan a cuestionarse más ampliamente el origen constitucional y la incurabilidad de los trastornos, abriéndose caminos con más fuerzas en el campo de las deficiencias.

Ciertamente, continuaban teniendo vigencia los datos cuantitativos proporcionados por los tests de inteligencia, pero a la vez, se empezaban a tener en cuenta las influencias sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual más deficiente. Se abrió paso la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por la ausencia de estimulación adecuada, por procesos de aprendizajes incorrectos o por situaciones familiares inadecuadas (Bautista, 1993).

Por tanto, queda atrás la idea de que la deficiencia se ubicaba sólo en el niño o niña y se comienza a percibir que el ambiente y las condiciones escolares también crean obstáculos al desarrollo de los alumnos y alumnas. Aunque no eran las ideas de la gran mayoría de los profesionales, se comenzó a pensar en que no es el niño o la niña quien debe adecuarse a un sistema educativo, preconcebido a exigencias generales, únicas y rígidas de la institución escolar, sino que ésta debe ofrecer variedad de opciones educativas que se adecuen a las necesidades y capacidades de cada educando.

En definitiva, se pretende que los métodos estén en función del educando y que éste debe educarse en condiciones lo más normalizadas posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con compañeros de su edad y que permitan integrarse y participar mejor en la sociedad; comenzando así, la lucha por eliminar la categorización y las diferentes etiquetas de que eran víctimas los niños y niñas con determinadas necesidades educativas. Para esto, en los años 60 hubo un intento de emplear el concepto de necesidades educativas especiales, pero dicho concepto no fue capaz de modificar inicialmente las concepciones dominantes de la época (Vain, 2003).

Marchesi (2001) menciona que en los años 70 se produce un movimiento de enorme fuerza, apoyado en consideraciones que provienen de diferentes campos, lo que impulsa un cambio en la concepción de la deficiencia. Algunas de las tendencias radicaban en una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de las deficiencias; una nueva perspectiva, centrada en los procesos de aprendizaje y métodos de evaluación enfocados en las dificultades a las que se enfrentan los alumnos para su progreso; profesores y profesionales expertos que accedan a la enseñanza, tomando en consideración alumnos con ritmos diferentes de aprendizaje. Todo esto con la finalidad de favorecer la escolarización de los alumnos con deficiencias, proporcionando un medio idóneo que modifique la perspectiva social.

Sin embargo, (Bautista, 1993) las instituciones especiales sólo se mantenían para atender a niños con severas o complejas discapacidades, por lo que la medicina empieza a interesarse por identificar y describir a los enfermos mentales, aunque éstos aún se consideraban intratables, es entonces que surge el modelo médico, el cual aborda una alternativa a la educación especial.

### *1.1.1. El modelo médico y el modelo estadístico*

Muntaner en 1998, señala que a comienzos del siglo XIX, se inicia un movimiento encabezado fundamentalmente por médicos que comienzan a trabajar con el propósito de encontrar alternativas de intervención en relación con la discapacidad en general. Una contribución importante en este movimiento es la de Gaspar Itard, en 1801, que proporciona la descripción de su metodología en el tratamiento del niño de Aveyron a quien le otorgó el nombre de Víctor y que presentaba una grave conducta antisocial y una falta de desarrollo en sus capacidades, por un aislamiento prolongado de la sociedad. Deja un mensaje esperanzador para el ser humano, incluso en las peores condiciones, ya que hay que tomar en cuenta las capacidades de aprendizaje de los individuos para que sea un aprendizaje real y la probabilidad de aprender no desaparezca (Vain, 2003).

En el mismo punto, (Enciclopedia General de Educación, 2000) sobresalen tres personajes, que partiendo de la medicina, pusieron de manifiesto la primacía y conveniencia del tratamiento pedagógico:

- Bourneville pone mayor énfasis en la atención educativa, médica-social. A él se le debe la reivindicación de que es un deber absoluto del estado obligar a las administraciones locales a tomar las medidas necesarias para ejecutar la ley, prestando atención a los niños idiotas, imbeciles y retrasados susceptibles de una mejoría.
- Decroly propone estimular el desarrollo de las capacidades del niño, siendo su objetivo preparar al niño para la vida, incidiendo sobre el medio que fortalece esa educación; no se conforma con facilitar al niño deficiente un medio adecuado ante el que pudiera permanecer pasivo, sino que él consideraba necesario estimularle, en un medio físico y en la instrucción o educación con un tratamiento mental y social que desarrolle sus aptitudes intelectuales considerando sus características, para sacar partido de sus capacidades que conlleve a la integración del niño retrasado a la vida social.
- Montessori propone una educación sensorial y moral, siendo su contribución más importante la demostración de validez de la educación sensorial y motora, con base en un proceso posterior a la educación moral e intelectual; afirma que el objetivo fundamental de su método es conducir al niño de la mano para educar desde su sistema muscular a su sistema nervioso y sensorial; desde los sentidos a las nociones; desde las nociones a las ideas y desde las ideas a la moralidad, sin olvidar la preparación de la higiene implicado en lo médico.

Así pues, el prestar atención educativa, sensorial y moral a niños deficientes y estimular sus capacidades en un medio físico son perspectivas encaminadas a una ideología pedagógica que proporciona al niño una educación más integral.

Ahora bien, cuando la escuela primaria toma carácter de obligatoria y gratuita gente que no había recibido ninguna educación ingresa al sistema educativo, en el que hasta el momento sólo la nobleza había tenido acceso, a través de algunos preceptores o por ser parte de la población urbana de alguna parroquia, pero al ingresar más niños a las escuelas surge un nuevo problema, debido a que algunos niños no aprendían como esperaba la institución escolar; es entonces que Binet fue llamado para estudiar dicho problema en ese contexto, dando pie al surgimiento del modelo estadístico, el cual reemplaza al modelo médico patológico.

Al respecto, (Lus, 1995) señala que Binet en 1905, junto con su colaborador Th. Simon, creó la escala métrica de la inteligencia de cuya aplicación nace el concepto de nivel mental, advirtiendo la falta de constancia del retardo mental y se comenzaron a buscar pruebas de medición más exactas. Como respuesta a esto, surge la noción de cociente intelectual (CI), creado por Stern, en 1915, cuya cifra se obtiene de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicada por 100; De este modo, la deficiencia mental, según Binet y Th.Simon, se puede clasificar en: idiocia, imbecilidad, debilidad mental, etc., conociendo así, el grado de dificultades con las que cuentan los niños en el momento de utilizar pruebas de medición.

La sociedad se concientiza acerca de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención es concebida en un principio como de carácter asistencial, ya que se tenía la ideología de proteger a la persona normal de la no normal: se consideraba ésta última un peligro para la sociedad con una actitud inversa de proteger de la sociedad al minusválido o disminuido. Es entonces que se constituyen centros en las afueras de las poblaciones, argumentando que así se proporcionaba una vida más sana y alegre, tranquilizando la conciencia colectiva, ya que se otorgaban cuidados a estas personas; es así como a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se inicia el periodo de las instituciones especializadas de las personas con deficiencias (Bautista, 1993).

### ***1.1.2. El periodo de las instituciones***

Bautista en 1993, menciona que al iniciarse el periodo de las instituciones se considera que surge la educación especial como un movimiento amplio, que indicaba su consolidación institucional como sistema incorporado a otro nacional.

Al respecto, (García, 1996) la institucionalización se prolonga debido a que las actitudes negativas para los deficientes estaban muy arraigadas; al uso y abuso de la psicometría desde el comienzo del presente siglo; a que el deficiente era considerado un elemento perturbador, antisocial y particularmente fecundo por su sexualidad incontrolada (alarma eugenésica); además, a que muchos profesionales que en determinado momento se comprometieron con planteamientos renovadores, abandonaron el campo de la deficiencia; y a la desviación de recursos de otros sectores a causa de las dos guerras mundiales y la gran depresión de los años 30 que paralizó el desarrollo de los servicios sociales.

A pesar de lo anterior, se considera una época de progreso, ya que a lo largo del siglo XIX se crean escuelas especiales para ciegos y sordos; a finales del siglo se inicia la atención de deficientes mentales en instituciones creadas para ello. Se ha observado que en la época actual proliferan las clases especiales y las clasificaciones de niños según etiquetas: los centros se multiplican y se diferencian en función de las etimologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, con dificultades de aprendizaje, etc. Estos centros especiales y especializados, segregados de los centros ordinarios, con sus propios programas, técnicas y especialistas, constituyeron y constituyen un subsistema de educación especial diferenciado del sistema de educación general y como vemos hay grandes riesgos del aislamiento ya que la exclusión y marginación se siguen presentando (Bautista, 1993).

González (2000) señala que a partir de 1959 el rechazo iniciado por las asociaciones de padres contra las escuelas especiales tuvo manifestaciones positivas, pues se incorpora el concepto de normalización y como consecuencia de su generalización, se produce en el medio educativo la modificación de las prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras. De tal manera que hay un cambio de orientación ya que se pretende incorporar a estos sujetos en condiciones lo más normal posible.

Bautista (1993) menciona que Mayor, sostiene la necesidad de una institucionalización para niños con severas o complejas discapacidades que requieren a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidado, cuyos padres no pueden prestarle la atención debida; así como niños con graves dificultades de aprendizaje por déficit sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severos trastornos emocionales, que exigen una atención educativa continua y especializada.

Al respecto, González (2000) menciona que el sistema educativo español y mexicano debe contemplar tanto la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios como en centros de educación especial y elaborar modalidades de intervención intermedia entre el aula ordinaria de un centro ordinario y el aula de un centro específico; esto con ciertas premisas que serán importantes para un avance significativo en la integración escolar al aula regular y específica de los alumnos con discapacidades.

Por lo tanto, se debe escolarizar al alumno con discapacidad en un ambiente lo menos restrictivo posible; es decir, brindarle los medios necesarios para que se pueda desarrollar en medida de sus capacidades; la escuela ordinaria debe adaptarse a todos y cada uno de los alumnos mediante las modificaciones físicas y/o materiales pertinentes en su organización y currículo; se debe tomar en cuenta que los centros educativos especiales, son centros del sector educativo, deben estar abiertos al entorno comunitario y tener coordinación con los centros ordinarios; por su parte los alumnos ingresados en dichos centros, no son para todo su periodo de escolarización; es decir, podrán transitar a otro contexto escolar cuando ello fuera posible, enfrentándose a otras situaciones que supongan una mayor integración escolar.

Lo anterior permite visualizar la importancia y la necesidad de una intervención escolar del niño con necesidades educativas especiales, tanto al aula regular como al aula específica, ya que ello permitirá el desarrollo del niño en un ambiente menos restrictivo, logrando una mejor educación que coadyuve a su desenvolvimiento, dentro y fuera de ésta, según sus

posibilidades. Vemos pues, como en el transcurso del tiempo se han mejorado las condiciones sociales del niño con discapacidad, siendo la institucionalización un gran avance.

Al respecto, el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (2000) menciona que México tardó en contraer políticamente este compromiso, hasta que finalmente asumió las propuestas de la ONU, por lo tanto en el contexto de una educación para la diversidad, en los últimos años, ha surgido en nuestro país una política educativa cuyo principal objetivo radica en lograr la integración de las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a la escuela regular dirigido principalmente a la educación básica.

Cabe mencionar en este apartado que uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el informe de Warnock de 1978, ya que introduce una serie de conceptos que cambian el eje de la educación especial, permitiendo no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Del señalado informe surge el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que es algo importante para la atención a la diversidad de los alumnos y por lo tanto, para la adaptación e integración de los mismos al aula regular (Vain, 2003).

En suma, la educación especial ha transitado por distintas etapas a lo largo de la historia, creando modelos alternativos de intervención como: el modelo médico y el estadístico, así como el inicio de instituciones especializadas y encargadas de asistir a los sujetos que requieren de una educación especial, con la finalidad de que sean considerados como parte activa de la sociedad. Así pues, ha prevalecido la igualdad y la no discriminación de los ciudadanos; dando surgimiento a las necesidades educativas especiales, que es un concepto clave y fundamental en la integración educativa; sin embargo, no bastaba con los cambios que se dieran en las escuelas, era necesario precisar una respuesta educativa a la diversidad de los alumnos, basada fundamentalmente en la defensa de sus derechos a la integración y en la necesidad de acometer una reforma profunda que hiciera posible una educación de calidad para todos ellos sin ningún tipo de exclusión. A continuación se ampliará la discusión entorno a las necesidades educativas especiales.

## ***1.2. Necesidades Educativas Especiales***

El concepto de Necesidades Educativas Especiales surge a partir de las reuniones de la UNESCO y de las declaraciones de Jometien en Tailandia y de Salamanca, ya que antes se consideraba que los alumnos con necesidades educativas especiales no podían participar en actividades de un salón regular.

La UNESCO (1983) promovió el concepto de necesidades educativas especiales, entendiendo a éste como una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos y sociales apropiados a su edad, tienen por objeto promover su progreso hacia esos niveles que permitan ampliar el

horizonte de estudio y trabajo, evitando incluso connotaciones segregadoras que pueda tener la educación especial (Enciclopedia General de Educación, 2000).

Klinger en 1997, menciona que las necesidades educativas especiales son consideradas como las limitaciones tanto físicas como motoras, las cuales pueden presentar los alumnos; además, se consideran dentro de este término las minorías étnicas y grupos marginados; pero en general, se refiere a personas con algún retraso escolar o con conducta problemática.

Dentro del término de necesidades educativas especiales, se debe considerar que no todos los alumnos con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje tienen las mismas necesidades educativas, ya que esto dependerá de cada niño, así como de su contexto y sus necesidades. El valorar a un alumno con alguna necesidad educativa especial, supone analizar su potencial de aprendizaje con el que cuenta en ese momento y así, determinar qué tipo de enseñanza es la más adecuada para asegurar su integración al ámbito educativo regular y no sólo al ámbito educativo especial (Bautista, 1993).

Las necesidades educativas especiales son los recursos y ayudas pedagógicas que hay que proporcionar al alumno para compensar sus dificultades de aprendizaje y ayudarlo a progresar en relación con las capacidades expresadas en el currículo escolar.

López (1983) alude el concepto de necesidades educativas especiales como la acción educativa hacia las personas que presentan alguna característica diferente; por lo tanto, este conjunto de acciones específicas ayudarán a desarrollar y potencializar las habilidades de los alumnos con alguna necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, y que además presentan algún tipo de problema de aprendizaje.

González (2000) menciona que la educación de alumnos con necesidades educativas especiales se define como la atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial; que estén en situación de riesgo social, en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural que no les permiten seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, el sujeto con necesidades educativas especiales no es capaz de seguir la dinámica de la clase, ya que encuentra dificultades para realizarse en su medio social, en su desarrollo con el medio en el que se encuentra inmerso, por lo que necesita apoyos o atenciones educativas especiales y son relativas, contextuales y dinámicas.

Se ha recorrido un largo camino donde siempre han existido diferentes clasificaciones para estos sujetos: individuos sordos, ciegos, deficientes mentales, multideficientes, con grado de pérdida de visión, de audición, de cociente intelectual, etc., considerados muchas de ellas desde un punto de vista clínico; sin embargo, es necesario un enfoque psicoeducativo para lograr una atención educativa de calidad.

Dichas necesidades abarcan a sujetos con cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa: debemos tener presente que es muy difícil anunciar un cuadro general de inadaptaciones porque es complicado establecer diagnósticos diferenciales, dado

que la mayoría de los trastornos están asociados con otros y requiriendo de ayudas pedagógicas o servicios para el logro de sus fines educativos de manera regular y consistente.

Así pues, lo que va a determinar al sujeto de educación especial no será ya su deficiencia, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los mismos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes.

Vain (2003) menciona que el informe Warnock, publicado en 1978, justifica la tendencia a prohibir la segregación de los niños que necesitan educación especial, por razones como: la dificultad de incluir a un niño en una categoría determinada; el hecho que pueda dejar secuelas lógicas (estereotipos); la implicación de que expertos y profesores esperan un bajo rendimiento del individuo; la disminución de la autoestima del niño que afecta en su desarrollo psicosocial; el predominio del diagnóstico, basado en la problemática; es decir, sus carencias en vez de capacidades y la importancia del desarrollo conseguido sobre el no logrado.

Estas razones, desde el punto de vista integral, le permiten al sujeto un desarrollo óptimo; tomando en cuenta que el origen de las necesidades educativas especiales puede atribuirse a diversas causas relacionadas fundamentalmente con el contexto social y cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos, con condiciones personales asociadas o bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales o a una discapacidad psíquica, sensorial, motora o trastornos graves de conducta, además de las condiciones educativas dentro del núcleo familiar en el que se desenvuelve el menor; por lo tanto, se elimina el enfoque de los defectos y se enfatiza el enfoque de los ajuste y ayudas psicopedagógicas.

González (2000) hace referencia al Real Decreto 696 del 28 de abril acerca de la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales: trata de mencionar que no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, por lo tanto requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios educativos similares y diferentes: esta reformulación legal a significado, en muchos países, repensar la norma del servicio y modificar la legislación educativa para que se generen las condiciones de una política hacia la inclusión de los alumnos en las condiciones lo más normal posible.

Cabe mencionar que existe la diferencia entre autores sobre el tema, ya que algunos ponen mayor énfasis en unas causas y otros en otras, pero todos admiten que, (González, 2000) las necesidades educativas especiales se derivan de causas de origen biológico, psicológico y sociológico. Así, no se niega el origen biológico (hereditario, desnutrición o ingestión de fármacos), psicológico y sociológico de las necesidades educativas especiales, ya que se trata de una problemática compleja que debe ser detallada para generar mejores condiciones de aprendizaje y desarrollo. Por lo que se considera necesario conocer el objetivo de las necesidades educativas especiales y así determinar la atención adecuada que cada individuo requiera.

### ***1.2.1. Objetivo de las Necesidades Educativas Especiales***

Las necesidades educativas especiales tienen por objeto identificar el tipo de atención prioritaria que requiere el individuo en el desarrollo de su aprendizaje; algunas de estas necesidades se podrán atender a través de medios de acceso al currículo, modificando el contexto o realizando adaptaciones significativas.

González (2000) menciona los siguientes decretos que hacen una descripción del objetivo de la educación especial:

- a) El Real Decreto 696/1995 en España del 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, pretende la progresiva transformación del sistema educativo para garantizar que estos alumnos puedan alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general y de esta manera conseguir una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, familiar, social y laboral.
- b) En el mismo Decreto pero el 28 de febrero, comenta en el artículo primero que el objetivo es regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo.

Estos ejemplos de legislación en España, ilustran cambios importantes en las políticas educativas. Al respecto, en México sucedieron cambios legislativos desde 1993 al modificar el artículo tercero constitucional. Es a partir de entonces, que en dicho artículo se enmarca la obligatoriedad de la educación básica, la cual deberá ser impartida por el Estado donde se contemple el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y donde además promueva y atienda todos los tipos y modalidades educativas. Para este fin, el gobierno federal y las autoridades educativas de las entidades federativas se comprometen a ampliar las oportunidades educativas atendiendo, no sólo los servicios escolares en sus modalidades usuales, sino también a formas diversas de educación a distancia, con la finalidad de que todos tengan acceso a la educación básica.

Después de lo anterior, a fin de seguir detallando y describiendo consideraciones relacionadas con las necesidades educativas especiales, se enmarca la Declaración de Salamanca que enfatiza el compromiso de que todos los individuos tengan los mismos derechos educativos: dicho asunto fue tratado en la cumbre de Jomiten y como consecuencia en 1994 se llevó a cabo esta declaración, en donde se reafirma el principio de una educación para todos, en la cual firmaron varios países y organizaciones con la intención de lograr una colaboración entre la educación regular y la educación especial, por medio de los diversos modelos de asesoría, llevando a cabo un trabajo en conjunto con profesores, padres de familia, terapeutas y psicólogos para resolver problemas en relación con estos alumnos.

Vain (2003) menciona que la Declaración de Salamanca, cuyo nombre técnico es Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, define a éstas como el principal sector de este marco de acción y que las escuelas deberán dar

cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo para lo que se establece que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que tendrán que integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

En suma, las necesidades educativas especiales son requerimientos pedagógicos que deben ser identificadas en el sujeto para proporcionarle una atención especializada, de acuerdo a sus necesidades integrales, como consecuencia de causas psicológicas, biológicas y/o socioculturales, a fin de solventar sus necesidades de aprendizaje y la resolución de tareas académicas; por lo que se considera importante mencionar aspectos relacionados con la evaluación psicopedagógica, ya que ésta permite identificar tanto las dificultades como capacidades con las que cuenta el menor, y así llevar a cabo una intervención que le permita un desarrollo individual e integración grupal en el ámbito escolar.

### ***1.3. Evaluación psicopedagógica***

La evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos es un componente de intervención psicopedagógica, en donde se fundamentan las decisiones orientadas a la previsión y solución de las posibles dificultades del alumno. Por tanto, ésta debe de ser coherente con el origen social del desarrollo y del aprendizaje, con una visión de las diferencias individuales y tipos de apoyo que deben procurarse al alumno (Giné, 2001).

Dicha intervención debe centrarse en aspectos particulares, abarcar áreas académicas, clínicas y psicológicas, para así poder detectar el problema que altera la rutina diaria del alumno; además, se debe tomar en cuenta las habilidades y las necesidades con las que cuenta el niño al momento de realizar la intervención, esto con la finalidad de integrar al niño al ámbito escolar (Collabed, 2002).

Beltran en 1993, menciona que para Marchesi los modelos y prácticas de intervención psicopedagógica han ido cambiando a lo largo del tiempo y continúan siendo objeto de discusión y reflexión; además, argumenta que no se ha alcanzado un acuerdo suficientemente

amplio sobre el estatus científico y profesional de los psicólogos de la educación, psicólogos escolares o psicopedagogos.

La evaluación psicopedagógica es un proceso compartido de recolección y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite identificar las necesidades educativas de determinados alumnos (as) que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayuda que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como para el desarrollo de las instituciones (Giné, 2001).

Por su parte Bassedas en 1998, menciona que el diagnóstico psicopedagógico es un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, con la finalidad de brindar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado; para llevarlo a cabo se deben considerar los diferentes ámbitos en que se desenvuelve el niño, por medio de diferentes instrumentos como: entrevista con los padres, el maestro y el niño, la observación del niño dentro del aula, etc. Lo anterior, con la intención de conocerlo más a fondo.

La evaluación psicopedagógica, por lo tanto permite emitir hipótesis realistas acerca de la zona de desarrollo potencial del menor y permite plantear objetivos y estrategias de reeducación adecuados.

El diagnóstico es amplio, continuo y diverso; depende tanto del alumno, como de las necesidades educativas especiales y/o dificultades de aprendizaje que posee, ya que, dependiendo de la dificultad sospechada en la primera entrevista, en función de los datos amnésicos del desarrollo del niño y de la conducta cotidiana en el medio familiar y escolar, se seleccionan las pruebas estructuradas según la edad del niño y las funciones cognitivas que se quieren evaluar como: inteligencia, atención y control directivo, memoria, lenguaje, gnosias, praxias y lecto-escritura.

Condemarin (1998) refiere que uno de los elementos importantes de la evaluación psicopedagógica es la recolección de datos generales y específicos de los niños respecto a la historia familiar, de salud y desarrollo, siendo indispensable el conocer dichos aspectos, ya que permitirán trabajar en su educación; es conveniente que estos datos se registren en una entrevista con los padres, previa al contacto con el niño. Esta información es básica, permitirá al educador la comprensión y el manejo de muchas conductas infantiles, si se escriben los datos de identificación del niño, del padre, de la madre, de los hermanos y de él mismo, tomando en cuenta el desarrollo, se podrá detectar los logros psicomotores y el desarrollo del lenguaje, entre otros aspectos.

Al respecto, (García, 2000) a continuación se enmarcan los elementos para realizar un proceso evaluativo:

1.- Datos personales: en este apartado se indican los antecedentes del niño evaluado como: nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste y

grado que cursa, así como los datos de los padres: domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación.

2.- Motivo de la evaluación: aquí se enfatiza la razón por la que se determinó evaluar al niño y la persona o institución que solicitó el servicio; así como las acciones que se han realizado para ayudar al niño en cuestión.

3.- Apariencia física: en este segmento se registran rasgos físicos del niño y alguna señal en particular, ya que estos son indicadores sobre el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que se tiene en su persona, la atención que recibe de sus padres, permitiendo tener una imagen global de la persona de quien se habla.

4.- Conducta durante la evaluación: en este apartado se reconocen las condiciones en las que se lleva a cabo la evaluación, se reporta la actitud, el comportamiento, el interés y la cooperación que muestra el alumno ante las tareas asignadas y la relación que se establece entre él y el examinador; además, se señala el compromiso por parte de los padres y el menor, así como la asistencia y puntualidad en las sesiones.

5.- Antecedentes del desarrollo: este apartado se refiere a los datos para tener una idea completa de las características del alumno y atenderlo de una mejor manera:

- Embarazo: se registran las condiciones bajo las cuales se desarrolló el embarazo, duración, lugar donde fue atendido el parto y características del mismo:
- Antecedentes heredo-familiares: se registra si presenta o ha presentado algún problema de visión y/o audición.
- Desarrollo motor: se registra el desarrollo psicomotor, el control de esfínteres durante el día y la noche, la edad en que logró bañarse, vestirse, etc.
- Desarrollo del lenguaje: se registra la información referente al desarrollo de su competencia comunicativa.
- Historia médica: se registra el estado de salud que ha tenido hasta la fecha el niño, especificando si ha padecido algún problema, los estudios que se han realizado, los tratamientos recibidos y los resultados obtenidos.
- Historia escolar: se considera la edad en la que el niño inició su vida escolar, años que ha cursado hasta la actualidad, tipo de escuela donde ha asistido, sus dificultades y logros, la relación que establece el niño con su maestro, compañeros y el interés que muestra en la escuela.
- Situación familiar: se registran las características del ambiente familiar y socio-cultural.

6.- Situación actual: para determinar las necesidades educativas especiales de los niños se debe tomar en cuenta el contexto educativo en el que se encuentran, por lo que se sugiere evaluar:

- Aspectos generales del alumno: para ajustar la respuesta educativa y conocer a profundidad cómo ha sido el desarrollo en las siguientes áreas: área intelectual, profundizar en las capacidades intelectuales básicas; área de desarrollo motor, conocer

las habilidades funcionales para moverse, para adecuar las instalaciones de la escuela, adaptar el mobiliario y los materiales que se utilizan; área comunicativo-lingüística, conocer su competencia comunicativa; área de adaptación e inserción social, conocer la independencia y responsabilidad social, esperados para su edad y grupo social; aspectos emocionales, conocer la percepción de su contexto, así como su autoestima.

- Nivel de competencia curricular: para determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las áreas curriculares, verificar en qué medida desarrolla las capacidades básicas para el grado en que se encuentra, considerando las áreas sobre las que es preciso realizar una evaluación a profundidad, la situación de partida de alumno y el momento en que se realiza la evaluación.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender: para conocer cómo se enfrenta y responde el alumno a las tareas escolares, indagando las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad, sus preferencias ante diferentes agrupamientos para realizar tareas escolares, sus intereses, su nivel de atención, las estrategias que emplea para la resolución de tareas, los estímulos que le resultan más positivos y lo que lo motiva a aprender.
- Información relacionada con el entorno del alumno: se registra lo concerniente con: el contexto escolar, identificando factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño dentro del aula, siendo éste el contexto inmediato; contexto socio-familiar: identificando factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje.

7.- Interpretación de resultados: la interpretación es un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en los instrumentos para darles un sentido global y comprender su significado.

8.- Conclusiones y recomendaciones: los resultados deben contemplar el planteamiento sobre la situación del niño y las orientaciones del trabajo a realizar.

Una vez obtenidos los datos de identificación de los padres y de los hermanos, así como el tipo de interacción familiar y escolar del niño, antecedentes familiares y de salud es importante tener en cuenta las funciones que el psicopedagogo desempeña en el proceso de la evaluación psicopedagógica, ya que permitirá integrar la historia global del niño y le ayudará a comprender las causas de los problemas y determinar las posibilidades de acción; por lo que en el siguiente apartado se hace mención de dichas funciones.

### ***1.3.1 Funciones del psicopedagogo***

El psicopedagogo es el profesional que esta en contacto con los alumnos, lo cual le permite identificar a aquellos que presentan alguna dificultad en el ámbito escolar; por tanto su rol es importante y determinante para brindar una orientación adecuada, enfocada a las necesidades de cada individuo.

Al respecto, García en el 2000, refiere que las funciones del psicopedagogo son:

1. Identificar los recursos existentes en el sector.
2. Reconocer la institución escolar y asesorar al equipo de profesores para la elaboración y desarrollo del proyecto educativo y curricular del centro.
3. Colaborar con los profesores y con los profesores de apoyo, para realizar con mayor eficacia la programación educativa y las funciones de tutoría, orientación de los alumnos, información de lo padres y apoyo pedagógico.
4. Evaluar a los alumnos que requieran apoyos o adaptaciones curriculares.
5. Desarrollar programas específicos de orientación educativa y profesional para los alumnos.
6. Fomentar la colaboración entre el centro educativo y los padres.

Dichas funciones se deben llevar a cabo dentro de los diversos ámbitos de la evaluación psicopedagógica, donde es imprescindible la colaboración de los profesionales con los mediadores presentes en los contextos de desarrollo: padres y profesores. Así pues, de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, se justifica la toma de decisiones educativas, antes mencionadas.

Por otra parte, Giné en el 2001, menciona que en la evaluación psicopedagógica intervienen los siguientes ámbitos:

- a) El alumno: donde el objetivo es conocer en qué medida las condiciones personales del mismo, incluidas las asociadas a algún tipo de discapacidad, pueden afectar a su proceso de desarrollo y a su aprendizaje.

Se deben explorar los aspectos referidos al grado de desarrollo alcanzado, examinando la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los profesores y sus compañeros. El análisis se debe centrar en la naturaleza de las demandas del medio escolar, reflejadas en el currículo, en relación con las características de los alumnos, para identificar el tipo de ayudas requeridas.

Además, se deben conocer las condiciones personales de discapacidad, ya que los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades, presentan peculiaridades que inciden en su proceso de desarrollo personal, por lo que es preciso conocerlas a fondo para ajustar la respuesta educativa y proporcionarles la ayuda necesaria, por tanto se precisa conocer la naturaleza de la discapacidad, los aspectos etiológicos, neurológicos y aspectos de salud en general.

- b) El contexto escolar: donde una adecuada evaluación del proceso de aprendizaje de un alumno, debe tener en cuenta el conjunto de experiencias a lo largo del proceso de escolarización mediatizadas por determinadas variables que afectan al centro en su conjunto y por los procesos de enseñanza llevados a cabo en el aula.

Se tiene que explorar en qué medida la existencia o no de un proyecto educativo curricular toma en cuenta la diversidad de los alumnos y pueda afectar a la calidad de

la enseñanza que reciben; además, observar aspectos institucionales relevantes para la respuesta educativa: la organización de las actividades de enseñanza, cómo se atienden las diferencias individuales en el centro, cómo se identifican las necesidades educativas, los criterios que se utilizan para la distribución de los espacios y tiempos, así como las decisiones adoptadas en relación a la metodología y evaluación del alumno.

Con respecto al análisis de la práctica docente en el aula, se tiene que evaluar la actividad para conocer si el profesor facilita el aprendizaje de sus alumnos, para lo cual se debe valorar si la unidad didáctica ha sido planificada, si se llevan a cabo actividades de inicio, la forma en que el profesor explica los contenidos, la metodología que sigue, si se llevan a cabo actividades de comprobación de comprensión del alumno de los contenidos, los ajustes que realiza, la participación que se pide al alumno en clase, si se utilizan o no estrategias de aprendizaje y la relación maestro-alumnos.

Para tener la información relevante, se debe analizar detenidamente los indicadores y transformarlos en pautas de observación en el aula; con una metodología observacional que proporcione información cualitativa sobre la naturaleza de las experiencias de los alumnos en el aula, que contribuya a comprender las dificultades de los alumnos y el tipo de ajustes a realizar. De la misma manera, se debe considerar la colaboración entre el profesor y el psicopedagogo, estableciendo una doble dirección de la elaboración de las pautas de observación, que emergen de la experiencia de ambos y de la observación propiamente dicha.

- c) La familia: es un ámbito fundamental para identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos y tomar decisión en relación con la respuesta educativa. Su objetivo consiste en conocer en qué medida las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares influyen en la dirección del desarrollo de estos alumnos, analizando las variables del entorno familiar, con la finalidad de poder mejorar las prácticas educativas familiares.

Al respecto Beltrán (1993), menciona que dentro de las funciones que debe cumplir el psicopedagogo es hacer uso de diversos modelos de intervención, los cuales han sido formulados a lo largo de las últimas décadas y son:

- Modelo psicométrico, cuyo objetivo es conocer las capacidades y aptitudes de los escolares y brindar orientación académica y profesional. Los instrumentos que se emplean principalmente, son los test psicométricos; los servicios de orientación impulsados por la Ley General de Educación en 1970 dependieron de este modelo.
- Modelo clínico, derivado de la educación especial y presenta un perfil clínico; su función principal es el diagnóstico de los alumnos con algún tipo de deficiencia, la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración junto con los maestros de programas de desarrollo individual. Cabe mencionar que la ley de Integración Social de los Minusválidos, impulsó este modelo en el campo educativo en la década de los ochenta.

- Modelo pedagógico, basado en la intervención psicopedagógica, su función principal es la colaboración con los profesores en toda su programación educativa, tanto en el nivel del centro como en el aula concreta. La progresiva implantación de este modelo se ha producido en los últimos años debido a la crisis de la psicometría en la escuela, a la integración de los alumnos con minusvalías en la escuela ordinaria, al avance de las teorías constructivas y al desarrollo de la reforma educativa, que incorpora un modelo constructivo para definir el nuevo currículum.

En suma, la incorporación del psicopedagogo al sistema educativo reclama la definición de sus funciones para cada ámbito, tomando en cuenta que se debe disponer de instrumentos para la valoración del alumno, así como conocer la naturaleza de las experiencias que se le brindan en la escuela y en la familia; por tanto, la finalidad de la evaluación psicopedagógica yace en orientar el proceso educativo en su conjunto, la toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su desarrollo personal, social y académico, propiciando en éste último la integración educativa. Al respecto, en la Declaración De Salamanca se manifiesta el propósito de eliminar los sistemas paralelos de educación, lo cual requiere de un concepto clave, denominado integración educativa que es un proceso que permite a los alumnos ser integrados a aulas regulares.

#### ***1.4. Integración educativa***

Las necesidades educativas especiales requieren de una integración basada en los principios de: normalización, descentralización e individualización que permitan que el alumno desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo y lo más normalizado posible (Bautista, 1993).

La filosofía de la normalización surge en 1969, junto a las críticas de la segregación emergiendo una serie de logros en la mayor parte de los países desarrollados, dicha filosofía fue promulgada por Bank Milkkelsen, director de los servicios sociales destinados a los deficientes mentales en Dinamarca. Este principio promueve que la vida de un individuo discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, tanto si viven en una institución como en la sociedad (Bautista, 1993).

En los años sesenta se presentan un conjunto de acontecimientos, nuevas corrientes de pensamiento, asociacionismos de padres, declaraciones de los derechos del deficiente mental, programas de atención, etc. que cuestionan la calidad de los servicios prestados a las personas con deficiencias, proponiendo prácticas alternativas basadas en los principios de normalización e integración.

Posteriormente, este principio se enriqueció por Bengt Nirje (1969-1976) director de la Asociación Sueca pro-niños deficientes. La formulación de Nirje como la de Milkkelsen se orientan al campo de la deficiencia mental: el primero enfatiza los medios y métodos para conseguir el objetivo pretendido hacia el ritmo y costumbres de vida humana, es decir, la

posibilidad de vivir en un mundo normal y heterogéneo; el segundo se dirige al objetivo de la normalización (Enciclopedia General de Educación, 2000).

Así pues, el término de normalización se refiere a ofrecer a los deficientes mentales, pautas de vida y condiciones para la vida diaria lo más parecida posible a las circunstancias y modo de vida de la sociedad. Al respecto Mikkelsen menciona que la normalización es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo (Bautista, 1993).

Estos principios no sólo buscan adaptar las condiciones de vida del deficiente, para ajustarlas a las de la sociedad, sino que pretenden al mismo tiempo modificar las mismas condiciones sociales establecidas. Sólo una sociedad diferente puede integrar a personas diferentes; se trata de ofrecer condiciones y formas de vida a todas las personas, que se aproximen a las circunstancias y al estilo de vida considerado como normal en la sociedad, a fin de que puedan desarrollar al máximo su personalidad e interactuar con las personas de su entorno social.

La normalización del entorno supone acercar los servicios al lugar donde se produce la demanda; sectorizar significa acercar los servicios al lugar, regiones y/o localidades donde se produce la demanda, descentralizar los servicios ya que las necesidades de las personas deben ser satisfechas allí donde se producen y no en lugares especiales y distantes (González, 2000).

Sin embargo, (Monereo, 2002) la normalización pasa forzosamente por la sectorización, obligando a un individuo o a su familia a trasladarse y fijar su residencia en el lugar donde se encuentran los servicios que precisa, rompiendo los vínculos de unión del sujeto con su comunidad natural, descontextualizándolo y obstaculizando la normalización de sus experiencias vitales.

El principio de sectorización consiste en planificar la oferta educativa, aplicando la normalización geográfica y basándose en estudios de necesidades. Este principio ha llevado a los centros ordinarios, profesorados especialistas en pedagogía terapéutica y audición de lenguaje; ha creado equipos especializados de sector y ha dispuesto a que sean éstos los que vayan de forma itinerante por los centros y no los alumnos con hándicaps; esto es consecuencia de una mayor valorización educativa, del hecho de socialización de todos los niños, incluidos los deficientes. Así pues, los principios de sectorización y normalización permiten sustituir los centros específicos por aulas específicas en centros ordinarios y con ellas aproximar la respuesta educativa especializada a la necesidad (Sánchez, 1997).

El principio de individualización es un principio pedagógico imprescindible en todo proceso de enseñanza y sobre todo cuando se trabaja con alumnos que por definición se apartan significativamente de los procesos estandarizados de desarrollo, de conducta, de control, etc. Este principio no puede llevar al individualismo tal que imposibilite los procesos de socialización; se debe adecuar los procesos a sus posibilidades, ritmos y características, pero sin perder de vista que estamos en un contexto social y que la socialización de los deficientes es uno de los grandes objetivos de la integración (Sánchez, 1997).

En la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales se debe tomar en cuenta la capacidad que tenga la escuela para poder integrar y responder a las necesidades de los alumnos, así como la administración de los recursos de las instituciones; no basta con que estos alumnos asistan a las escuelas ordinarias, sino que se debe llevar a cabo el objetivo principal que consiste en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo anterior, con la intención de que el alumno desarrolle al máximo sus posibilidades, lo cual supone un cambio tanto en el currículum, los profesores y la propia institución; por lo tanto, la integración requiere de un apoyo o trabajo en conjunto con personal preparado y capacitado, que tengan buena voluntad de realizar un proyecto incluyente, con experiencia y tiempo, para que la escuela sea de calidad en donde se pueda integrar a todos los alumnos y se eviten desigualdades sociales, económicas, culturales etc. (Klinger, 1997).

Bautista (1993) hace referencia que desde 1993 el Sistema Educativo Nacional se comprometió a unir esfuerzos orientados a la integración social, educativa y laboral de personas con algún signo de discapacidad y de necesidades educativas especiales; por lo cual se modificó el artículo 3º Constitucional donde señala que: todo individuo tiene derecho a recibir educación y ésta será gratuita; además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria; el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas; es decir, que cualquier mexicano independientemente de su condición tiene derecho a recibir los servicios de educación básica.

La Ley General de Educación, en su artículo 41, trata sobre los derechos de los niños en el Distrito Federal y plantea la integración escolar de niños con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con actitudes sobresalientes, donde se procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social, (Bautista, 1993) tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.

Bautista en 1993, refiere que Soder, delimita los diversos tipos en que se presenta la integración:

- Integración física: la actuación educativa se lleva a cabo en Centros de Educación Especial contruidos junto a Centros Ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.
- Integración funcional: articula en tres niveles de menor a mayor integración:
  - a) Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
  - b) Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.
  - c) Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con los mismos objetivos educativos.
- Integración social: supone la inclusión individual de un alumno considerado deficiente en un grupo-clase ordinario.
- Integración a la comunidad: es la continuación durante la juventud y vida adulta de la integración escolar.

Lo anterior enmarca que no existe una fórmula para que se presente la integración; ya que se deben considerar diversos elementos que proporcionen la ayuda al sujeto de acuerdo a sus necesidades para su desarrollo académico y personal.

Por su parte, (Vain, 2003) el informe Warnock publicado en 1978 distingue tres formas de integración:

- a) La integración física o local: existe cuando las clases especiales se encuentran en escuelas ordinarias compartiendo el mismo entorno físico, pero su funcionamiento y organización es independiente.
- b) La integración social: se da cuando los niños asisten a clases especiales dentro de un centro ordinario, pero participan con los demás en actividades extracurriculares.
- c) La integración funcional: se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en los programas educativos y en aulas ordinarias.

A pesar de las clasificaciones anteriores, (Bautista, 1993) la integración escolar es una y se presenta 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.

En síntesis, en la integración educativa se deben considerar los principios de normalización, descentralización e individualización, ya que estos permitirán guiar la intervención adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula regular; para lo cual se debe tomar en cuenta el ciclo escolar donde se encuentra el individuo; por ello, en el siguiente capítulo se encuadran aspectos de la educación básica, ya que la organización de ésta, toma en cuenta la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán la vida del individuo.



## **Capítulo II**

### ***Educación básica: plan y programa de estudios de la asignatura de Español de tercer grado***

La educación básica transmite conocimientos elementales como: leer, escribir, cálculo básico y ciertos conceptos culturales necesarios para comprender y hacer frente a los cambios sociales; dichos contenidos son medios fundamentales para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral; es decir, el término básico no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Al respecto, el plan y programa de estudios representa un medio imprescindible que coadyuva a la organización de la enseñanza, homogeneiza aspectos educativos, según la etapa evolutiva del individuo, a fin de lograr un aprendizaje permanente. Siendo el tercer grado, la etapa donde el alumno fortalece el proceso de lectoescritura y desarrolla habilidades comunicativas, siendo éste el propósito principal que marca el plan y programa de estudios de la asignatura de Español, de tercer grado de primaria.

#### ***2.1. Educación básica***

En el Sistema Educativo Nacional se estima que en el ciclo escolar 2001-2002 están matriculados en la escuela básica casi uno de cada cuatro mexicanos y la población atendida representa el 79% del total de estudiantes del sistema escolarizado. El Programa Nacional de Educación, en su tercera parte, menciona que la educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas; es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar (Programa Nacional de Educación SEP, 2001-2006).

Dentro de la Educación Básica, la educación primaria es una de las fases que garantiza gratuidad y obligatoriedad en todos los casos y asegura la correcta alfabetización; es decir, que enseña a leer, escribir, cálculo básico y algunos de los conceptos culturales considerados imprescindibles y tiene como finalidad proporcionar a todos los alumnos una formación común que haga posible el desarrollo de las capacidades individuales motrices, de equilibrio personal, de relación y de actuación social con la adquisición de los elementos básicos culturales. Por su parte, los niños deben comenzar la educación primaria coincidiendo con el año natural en el que cumplen seis años y normalmente finalizan a los doce.

En el Programa Nacional de Educación SEP (2001-2006) se hace mención que la educación primaria, ha sido a través de nuestra historia, el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos.

El artículo Tercero Constitucional formuló el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecerla; cabe mencionar que dicho artículo ha sido reformado

cinco veces: la primera en 1934; la segunda en 1946; la tercera en 1980; la cuarta en 1992, y la quinta en 1993. Lo cual responde a las políticas de diferentes administraciones, que han transcurrido desde entonces y que proveen al Estado Mexicano de un elemento que le otorga el dominio sobre la educación y supera las diferencias ideológicas, políticas y religiosas de los diversos sectores del país, al sobreponer a todos el amor a la patria.

Por su parte, los planes y los programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país; de esta manera son la piedra angular en la integración educativa; uno de los propósitos centrales radica en estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente.

El nuevo plan de estudios para la educación primaria, elaborado por la Secretaría de Educación Pública, cuya aplicación se inició en todo el país en septiembre de 1993, alude que el plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

Por otra parte, el plan de estudios (SEP, 1993) y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

- a) Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales: lectura y escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad, las cuales permitan al alumno aprender permanentemente y con independencia; es decir, que los conocimientos adquiridos le permitan al niño actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- b) Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México, esto a fin de que el niño haga frente y comprenda las diversas circunstancias sociales.
- c) Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, así como la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad, lo que les permitirá una interacción con su medio inmediato; es decir, mantener contacto con personas de su medio escolar, familiar y social.
- d) Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo; es decir, que adquieran formas para valorar aspectos socioculturales, así como adopten modos de preservación de la salud, como el ejercicio.

Al respecto, la mayor parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita, por lo que es cada vez más necesario que los niños sean capaces de desarrollar de manera eficaz las habilidades de lectura y escritura, lo que les permitirá resolver dificultades que se les presenten no sólo en el ámbito escolar, sino en su vida cotidiana; dichas habilidades serán

indispensables para hacer frente a las exigencias de la sociedad. Por tal motivo, para el propósito del presente trabajo, en el siguiente apartado se enmarca el contenido del programa de estudios de la asignatura de Español de tercer grado de primaria.

## ***2.2. Plan y programa de estudios de la asignatura de Español de tercer grado***

En el tercer grado de educación básica, la consolidación del aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la expresión oral son tareas a las que dedican especial atención los docentes. Habría que considerar el enfoque comunicativo y funcional que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la enseñanza del Español que consiste en dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana: el hablar, escuchar, leer y escribir son maneras de comunicar el pensamiento y las emociones (SEP, 2001-2006).

A continuación, se mencionan algunos elementos que constituyen el Programa de Educación Primaria en tercer grado en el área de Español, con la intención de asumir como marco de referencia los conocimientos, capacidades y habilidades que se espera que el alumno de éste nivel tenga, que son precisos para su aprendizaje y contribuyen a la integración educativa.

Con respecto a la distribución del tiempo de trabajo en la materia de Español, se dedican 240 horas anuales de las cuales se distribuyen seis horas a la semana (SEP, 2001-2006. pág. 14).

El propósito central del programa de Español en la educación primaria radica en propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita, en particular que los niños logren el aprendizaje inicial de la lecto-escritura con agilidad; desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez; aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen distintos propósitos, así como reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y construir estrategias apropiadas para su lectura; adquieran el hábito y el gusto de la lectura, formarse como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, puedan valorarlo y criticarlo; desarrollen habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos; conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las aplique como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación y que sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo (SEP, 2001-2006. pág. 21).

Los programas de Español para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos; líneas que se combinan de tal manera que muchas de las actividades de enseñanza que integran los contenidos contienen la practicidad de más de un eje, adquiriendo gradualmente mayor complejidad. Con la inclusión de estos ejes en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula.

Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el docente puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando; en actividades que representen un interés verdadero para ellos; de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia; sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos; a las bibliotecas; a los medios de difusión masiva, etc.

Aunque las situaciones comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varias de ellas. De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y auto corrección de la ortografía; los ejes son:

**Lengua hablada:** considerada un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social, política y en las actividades educativas; al inicio de este eje, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo, en los intereses y vivencias de los niños; después se van introduciendo actividades más elaboradas como: la exposición, la argumentación y el debate, las cuales implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. Todo esto con la intención de que adquiera la habilidad para comunicarse verbalmente, con claridad, coherencia y sencillez.

**Lengua escrita:** es la adquisición de la lectura y la escritura, ya que es necesario que los alumnos perciban la función comunicativa de ambas competencias; es por ello que resulta valioso que desde los primeros grados el niño ejercite la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación.

**Recreación literaria:** cuando el sujeto sea capaz de leer, realizará esta actividad compartiéndola con sus iguales, interesándose en los materiales literarios, analizando la trama, la forma y su estilo. Así pues, las actividades de este eje se llevan a cabo de manera colateral con el de la lengua escrita.

**Reflexión sobre la lengua:** en este eje se incluyen contenidos básicos de gramática y lingüística, los cuales resultan difíciles de aprender, como normas formales o como elementos teóricos, si se ven de forma aislada a la lengua hablada y escrita; sólo se adquieren si se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas (SEP, 2001-2006. págs. 23-27).

En la presentación de los programas, se hace referencia en primer lugar a los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas situaciones comunicativas que el docente puede seleccionar para conducir al alumno a adquirir el conocimiento y desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente, que le permita hacer frente a las exigencias de la sociedad.

A continuación, siguiendo con el objetivo del presente trabajo, se enmarcan los ejes temáticos de tercer grado de primaria:

- **Lengua hablada:** se pretende que el alumno adquiera las capacidades de la expresión orales; es decir, que se exprese con fluidez al participar en diálogos, narraciones, descripciones y comentarios sobre un tema, que participe en discusiones con apego a las normas de intervención que se hayan acordado, que exponga temas con el apoyo de diversos recursos y que realice entrevistas.
- **Lengua escrita:** necesaria en la adquisición de la lectura y escritura, para que el alumno perciba la función comunicativa de dichas competencias debe ejercitarse en la elaboración y corrección de sus propios textos, leer en voz alta diversos textos, redactar textos y mensajes, identificar y usar las reglas ortográficas, como por ejemplo el uso de la coma, signos de interrogación y admiración, letras: r y rr, c y q, b y v, g y j, etc., e identificará las partes o datos de una carta, de un libro y de un periódico.
- **Recreación literaria:** se refiere al sentimiento de participación y recreación, así como el placer de disfrutar la lectura; el niño debe descubrir lo anterior a temprana edad; construir textos literarios: cuentos, fábulas y poemas, con distintas versiones en forma individual y colectiva, que represente cuentos y que aprecie y explore el significado de coplas, adivinanzas, chistes, dichos, versos y leyendas populares.
- **Reflexión sobre la lengua:** se agrupan contenidos gramaticales y lingüísticos que tienen que aprenderse conjuntamente con la lengua hablada y escrita; el alumno usará sustantivos, adjetivos calificativos, pronombres personales, sinónimos, antónimos y homónimos, así como verbos y tiempos verbales: presente, pretérito y futuro, identificará el sujeto y predicado en oraciones, contará con mayor vocabulario: incrementando la elaboración de campos semánticos y reconocerá oraciones exclamativas e interrogativas (SEP, 2001-2006. págs. 34-36).

Los ejes temáticos antes descritos, marcan situaciones comunicativas y adquieren sentido para conducirse a la práctica de las capacidades comunicativas que promueven el aprendizaje.

Por otra parte, los materiales de apoyo de la asignatura de Español para el tercer grado proporcionados por la SEP, tanto para el alumno como para el docente, se relacionan y se complementan entre sí, se tratan de: libros para el alumno (libro de lecturas y libro de actividades), libro para el maestro y fichero de actividades didácticas.

Con respecto a los libros de texto gratuito de Español, mismos que están apegados al enfoque comunicativo y funcional, el alumno estará en contacto con la lengua oral y escrita, de tal manera que su aprendizaje escolar no estará alejado de su realidad social; ya que desde el ciclo escolar 1993-1994 el objetivo fundamental de la reforma del currículo y los nuevos libros de texto ha sido que los niños mexicanos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia, para lo cual los nuevos materiales pretenden:

El libro de lectura busca brindar una variedad de temas interesantes para un niño de ocho años, además que el docente encuentre oportunidades para relacionarlos con temas de otras asignaturas del grado, con la intención de globalizar contenidos y así generalizar los conocimientos del alumno.

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

El libro para el maestro, cuyo objetivo es que los profesores reconozcan su propia creatividad y la variedad de estilos de trabajo que pueden llevar a cabo, de acuerdo con los propios intereses y necesidades, tanto del profesor como de los alumnos, puesto que las propuestas didácticas son abiertas y ofrecen amplias posibilidades de adaptación a las formas de trabajo del profesor.

El fichero de actividades didácticas contiene una diversidad de actividades vinculadas con el entorno social del niño, sin olvidar los cuatro componentes o ejes de la asignatura, antes mencionados (Programa Nacional de Educación SEP, 2001-2006).

En suma, el propósito que marca la SEP en la Educación Básica radica en brindar a los alumnos una formación común que les permita desarrollar diversas capacidades; en relación a la asignatura de Español de tercer grado, el objetivo reside en propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita. Dichos propósitos se establecen de forma universal, pero hay que tener en cuenta que todos los niños aprenden de manera diferente, dependiendo de sus capacidades y habilidades, por lo que hay niños que sin tener una discapacidad se les dificulta el proceso de aprendizaje en alguna área específica, por lo que se enfrentan a dificultades de aprendizaje. Al respecto, en el siguiente capítulo se detallará lo referente a las dificultades de aprendizaje, la lectura, la comprensión lectora y las estrategias asociadas a ella, toda vez que el presente trabajo se enfoca a las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.



### ***Capítulo III***

#### ***Dificultades de aprendizaje: comprensión lectora y estrategias de aprendizaje***

El alumno con dificultades de aprendizaje, tienen repercusiones psico-sociales que afectan no solo en ámbito escolar, sino también en el ámbito familiar e individual propiamente; es decir, el presentar dificultades de aprendizaje constituye una devaluación de su auto concepto, repercutiendo en sus relaciones sociales e integración escolar.

Así pues, no es suficiente que se pretenda que el niño supere sus dificultades de aprendizaje, sino que se logre una modificación en todos los contextos en los que se desenvuelve; es decir, se debe evitar las comparaciones y tratar de crear las condiciones que permitan al niño lograr sus metas y donde además las instituciones escolares organicen las aulas tomándolos en cuenta, así como las interacciones que se dan dentro de este contexto en donde se realicen las actividades; por lo que es necesario llevar a cabo un trabajo orientado, no sólo a la mejora del rendimiento de los niños, sino también a las modificaciones que se le deben hacer a los diferentes contextos, con la finalidad de que la integración sea cada vez mejor.

##### ***3.1. Dificultades de aprendizaje***

De 1930 a 1960 es una época en la que se llevan a cabo gran cantidad de investigaciones en relación con las Dificultades de Aprendizaje y coincide con la puesta en práctica de la escolarización obligatoria en los países más avanzados del mundo occidental, (Molina, 1997) esos treinta años es el período más productivo, no sólo por el número de publicaciones relacionadas con el tema, si no por el rigor de las mismas.

Kirt (1963) menciona que las denominaciones existentes hasta entonces hacían hincapié en las bases neurofisiológicas que supuestamente tenían afectadas los niños, pero no en los síntomas más directamente relacionados con las auténticas dificultades de aprendizaje. En su lugar propuso Learning Disabilities, como un concepto más apto para identificar a los niños que tenían alteraciones del lenguaje, del habla, de la lectura, de la escritura o de las matemáticas, sin poseer deficiencias sensoriales ni tampoco retraso mental, ni privación sociocultural; de grado en grado, esta denominación tuvo gran aceptación (citado en Santiuste, 2000).

Posteriormente, en la década de los sesenta se incluye la terminología de disfunción cerebral mínima, coincidiendo con el establecimiento del Council for Exceptional Children (la mayor organización mundial de educadores especializados); a la par, una nueva sección denominada: División for Children whit Learning Disabilities.

En el año 1968 comenzó a publicarse el Journal of Learning Disabilities, en ese mismo año, el Comité establecido por las leyes federales de los Estados Unidos asistía y asesoraba al

Bureau of Education for the Handicapped y se publicó su primer informe anual el día 31 de enero, en el que se incluía la primera definición oficial sobre las dificultades de aprendizaje, la cual se refiere a que los niños con trastornos específicos de aprendizaje, exhiben alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o la utilización de los lenguajes hablado o escrito, manifestándose en diversos trastornos, sin incluir los problemas de aprendizaje con alguna discapacidad.

Al respecto, Gearheart plantea una crítica en relación al concepto de dificultades de aprendizaje ya que considera que éste no indica el grado de incapacidad, por lo que puede ser utilizado para incluir un muy alto porcentaje de niños en cualquier escuela; también marca que la definición excluye a niños, cuyos problemas fundamentales se deben a defectos visuales, auditivos o motores, debilidad mental, alteraciones emocionales o problemas ambientales. Así por definición, un niño ciego que además presente problemas que podrían designarse como trastornos de aprendizaje si no fuese ciego, no pueden incluirse entre niños con dificultades de aprendizaje, por lo que no pueden recibir ayuda directa de los profesionales dedicados a estos trastornos; finalmente la definición no intenta diferenciar entre los problemas temporales, sintomáticos y otros específicos de larga duración (citado en Santiuste, 2000).

Ante estas discrepancias, Kass y Myklebust proponen la siguiente definición: las dificultades de aprendizaje se refieren a uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje esenciales, que requieren técnicas de educación especial para la atención de niños con dificultades de aprendizaje y que demuestren distinciones entre el logro actual y el esperado en las diferentes áreas de conocimiento; consideran además que las dificultades de aprendizaje no son primariamente el resultado de deficiencias sensoriales, motrices, intelectuales o emocionales o debidas a la ausencia de oportunidades para aprender, ya que los déficits significativos no se definen en términos de procedimientos aceptados de diagnóstico en educación y en psicología (citado en Molina, 1997).

Vemos pues, que las diferencias entre esta definición y la anterior están en la etiología que se hace más dependiente del uso de estrategias de aprendizaje inadecuadas y no de problemas estructurales o funcionales del cerebro; no se menciona la imprecisión que representan al referirse a trastornos del pensamiento y se mencionan dos criterios funcionales para llevar a cabo la etiquetación clínica de estos niños: por una parte, la existencia de una discrepancia real entre capacidades y rendimiento escolar y por otra, que tales discrepancias siempre son referidas a los procedimientos de diagnóstico educativo y psicológico vigentes en el momento que se planteó la definición.

Al respecto, el nuevo concepto de discrepancias entre capacidades y rendimiento introducido en la definición señalada tuvo aceptación universal, ya que por primera vez se permitía trabajar las dificultades de aprendizaje de forma objetiva y cuantificable, pero naturalmente para ello era necesario determinar en términos cuantitativos la magnitud de la diferencia, para poder etiquetar a un niño diagnósticamente.

Por ello, en los años posteriores surgieron diversas propuestas, siendo la más aceptada la del Cociente de Aprendizaje propuesto por Myklebust en 1983, que consiste en identificar el nivel de aprendizaje en las materias instrumentales del currículum como: lectura, escritura y

matemáticas. Este coeficiente es expresado de la siguiente forma: la edad mental, más la edad cronológica, más la edad típica del grado escolar en que se encuentra ubicado y la suma resultante se divide entre tres (Molina, 1997).

Sin embargo, hay que reconocer que ni este índice ni otros nunca fueron aceptados totalmente por asociaciones de padres de niños con dificultades de aprendizaje, ya que los niños que no llegaban a los distintos índices aprobados por las legislaciones respectivas de los distintos países, no recibían las ayudas económicas pertinentes para el tratamiento especializado.

Por otra parte, cada vez que había restricciones económicas se hacían más rigurosos los índices cuantitativos de discrepancia, llegando a plantearse que sólo tuvieran derecho a dichas ayudas los niños que tenían dificultades específicas de aprendizaje, lo cual dio lugar a nuevos replanteamientos de las definiciones previamente aceptadas; surgiendo así, el uso de fórmulas en la identificación de individuos con dificultades de aprendizaje (Molina, 1997).

Al respecto, el Borrador of Trustees of the Council for Learning Disabilities se opone al uso de fórmulas de discrepancia para determinar la elección de servicios para las dificultades de aprendizaje, debido a que tienden a focalizarse en un solo aspecto de éstas, como son: lectura y/o matemáticas, excluyendo otros tipos de dificultades y no siempre hay disponibilidad de instrumentos de evaluación adecuados técnicamente y apropiados a la edad para todas las áreas de ejecución; ya que estas pueden producir sólo conclusiones inexactas, al basarse en instrumentos carentes de fiabilidad y validez adecuada. Por lo que sugiere suprimirlas a cambio de un diagnóstico y una evaluación comprensiva, en conjunto con un equipo multidisciplinario, que evalúe todas las áreas.

Además sugiere que se promuevan programas y servicios alternativos para los estudiantes diagnosticados erróneamente con dificultades de aprendizaje, con la finalidad de ubicarlos en un entorno lo menos restrictivo posible y sólo que las administraciones respectivas requieran el uso de las fórmulas de discrepancia aptitud-logro, éstas deberán de confrontarse con los criterios profesionales, considerándolas como un criterio más, pero nunca como el único para decidir si una persona presenta o no una dificultad.

Por otra parte, en 1987, el Interagency Commite on Learning Disabilities propuso una nueva definición de las dificultades de aprendizaje considerándolas como un término genérico que se refiere a un grupo diverso de trastornos que manifiestan dificultades significativas en la adquisición y en el uso de la recepción de habilidades escolares y habilidades sociales.

En suma, de manera general, las dificultades de aprendizaje son referidas a grupos heterogéneos con dificultades para adquirir y desarrollar habilidades como: oír, hablar, leer, escribir, razonar o realizar cálculos matemáticos. Dichas dificultades pueden estar presentes a lo largo de toda la vida y repercutir de manera negativa en los diferentes ámbitos donde interactúa el individuo; para ampliar más sobre el tema se considera importante mencionar los diversos tipos de las dificultades de aprendizaje, lo cual permitirá brindar una mejor educación escolar, ya que al tener presente el tipo de dificultad con la que cuenta el menor, se podrá

plantear una adecuación curricular que coadyuve a que los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje puedan formar parte de la comunidad educativa.

### ***3.1.1 Clasificación de las dificultades de aprendizaje***

Molina (1997) argumenta que las dificultades de aprendizaje pueden clasificarse en un orden de tres tipos: fisiológico, social y escolar o académico, y que para ello es necesario analizar las características de estos tipos de aprendizaje:

El aprendizaje fisiológico, se refiere a los cambios adaptativos del comportamiento que se producen a lo largo de la vida de un animal o de una persona, como consecuencia de la existencia de determinados dispositivos básicos, generalmente de tipo genético, que condicionan el funcionamiento del sistema nervioso, el cual da lugar al aprendizaje gnóstico, fásico y práxico-tónico, especificando que los cuatro procesos básicos de este aprendizaje son: la representación entendida como un proceso de codificación y decodificación espacial a nivel de la corteza cerebral; la reconstrucción, entendida como un proceso de redecodificación; el registro, entendido como un proceso de codificación temporal; y el reordenamiento, entendido como un proceso de análisis y síntesis de la información almacenada.

El aprendizaje social, se refiere a los cambios del comportamiento que se dan en los sujetos, producidos por la imitación y como efecto de los refuerzos sociales, con el fin de adaptarse a los estereotipos de una sociedad o cultura determinada, dichos principios son: a) la adquisición de respuestas nuevas mediante la observación, b) las pautas de respuesta como consecuencia de los refuerzos sociales, c) la generalización y la discriminación, d) los efectos del aprendizaje previo y de los factores de situación sobre los procedimientos de influencia social, e) el efecto de los refuerzos aversivos, de la inhibición y de la falta de refuerzo y f) el efecto del conflicto y del desplazamiento.

El aprendizaje pedagógico, se refiere al aprendizaje que el alumno debe adquirir en la escuela, con todo lo que implica las exigencias de una sociedad, depende de la interacción dialéctica producida por las confrontaciones entre los grupos dominantes en cada sociedad y del momento histórico donde se encuentra.

Santiuste (2000) menciona que existen dos tipos de dificultades de aprendizaje: permanentes y temporales; el primer tipo se refiere al campo de estudio de investigación de la educación especial, afectando a las categorías cognitiva, sensorial, físico-motórica, afectivo-emocional y sociocultural-permanente. Dichas dificultades tienen una base neurofisiológica, biológica y /o constitucional afectable; el segundo tipo se refiere a las transitorias, que surgen en un momento del proceso evolutivo y/o instruccional del sujeto, no afectado la base psicobiológica o neurológica, sus parámetros son cognitivos normales y su rendimiento y niveles de adaptación al proceso de enseñanza aprendizaje es deficiente.

El tipo de las transitorias abarca tres categorías: la primera es la deficiencia de funciones superiores, donde se consideran deficiencias en el desarrollo psicomotriz: como la orientación espacial, coordinación dinámica y segmentaria; deficiencias perceptivo atencionales

transitorias, en el lenguaje oral, en la comprensión y expresión del lenguaje, en el lenguaje escrito, en la elaboración y realización de actividades y solución de problemas.

La segunda categoría es la socio ambiental y familiar transitorias, donde incluye las deficiencias que se deben a la baja calidad ambiental y sociocultural; además de los trastornos de conducta y afectivo/emotivo transitorio.

Por último, la categoría de estrategias y técnicas de aprendizaje, que se refieren a las deficiencias en estrategias y técnicas adecuadas para abordar los procesos de aprendizajes básicos e instrumentales como la lectura, escritura y cálculo.

En cuanto a los factores generales que inciden y afectan a las dificultades de aprendizaje están los dependientes de los contextos familiares y sociales, los dependientes de la personalidad del propio sujeto y los que dependen de las instituciones educativas, áreas metodológicas y de organización.

A las dificultades de aprendizaje se les reconoce como una discrepancia entre la capacidad y el rendimiento; la identificación de un aprendiz con problemas de aprendizaje tiende a limitarse a los alumnos con rendimiento muy por debajo del nivel que corresponde al grado escolar. Junto con éstas, pueden presentarse problemas en las conductas autorregulatorias y en la percepción social. Cabe mencionar que aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir de manera concomitante con otras necesidades educativas especiales no son resultado de las influencias o condiciones.

### ***3.1.2. Las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta***

Shea (1999) señala que los problemas relacionados con la identificación de los alumnos con dificultades de aprendizaje comienzan, en primer lugar con las razones dadas por los maestros para canalizar a éstos niños; en segundo lugar por la ausencia de docentes preparados y certificados que sean capaces de realizar las evaluaciones adecuadas y en tercer lugar por la aplicación de pruebas a más del 90% de los estudiantes canalizados a un programa de educación especial; por lo que propone medios alternativos que guíen la enseñanza de los alumnos identificados con dificultades de aprendizaje, sugiere la valoración basada en el currículo que incluye la observación directa y el análisis del ambiente de aprendizaje y de los procesos utilizados por los estudiantes al resolver las tareas, la revisión de productos, el control y arreglo de las tareas que se le asignan.

Aunque el nuevo concepto de dificultades de aprendizaje ha pasado por diferentes definiciones, lo más importante es identificar algún problema pero en todos sus ámbitos, se debe tomar en cuenta el contexto en donde actúa el alumno, ya que éste tiene que enfrentarse a un gran número de retos en los diferentes escenarios y como cada niño es único, hay que valorar individualmente. Algunas de las características de estos alumnos es que son más heterogéneos que homogéneos, además de presentar características comunes entre ambos como problemas para trabajar y aprender, depresión crónica leve, ansiedad y preocupaciones inconscientes sobre sí mismos y sobre los demás; es decir, dichas características se diferencian

por el retraso en su desarrollo académico, en comparación con sus demás compañeros, así como por la poca integración y aceptación en su contexto escolar, que trae como consecuencia una devaluación del auto concepto.

Por otra parte, algunos de los problemas que se han encontrado en niños con dificultades de aprendizaje en los diferentes estudios tienen que ver con los problemas de conducta como son el recibir información (entrada de información), el procesar esa información y la salida de información (input y output), además se ha encontrado que los alumnos suelen ser irritables, distraídos y tienen problemas para ser aceptados.

Dentro de los problemas de conducta, también se encuentran los trastornos de atención, control de conducta en el aula, dependencia y aislamiento; lo cual implica que los niños con estos problemas pueden tener resultados académicos bajos, afectando el proceso de la comprensión o del uso de lenguaje oral o escrito y caracterizado por una habilidad imperfecta para oír, hablar, leer, escribir, deletrear o resolver ejercicios matemáticos (Shea, 1999).

Algunos aspectos incluidos en los problemas de lenguaje asociados con las dificultades de aprendizaje son: problemas con el significado de las palabras, respuestas erráticas, neologismos (palabras inventadas), dificultad para encontrar la palabra adecuada, selección inexacta de palabras, problemas para cerrar el tema, uso de estructuras gramaticales inmaduras y desorganización; en cuanto al lenguaje escrito: los problemas suelen ser en la sintaxis y la gramática, con diferencias cuantitativas y cualitativas en la escritura, encontrando una composición poco fluida e incoherente.

Los problemas que presenten los niños en las áreas ya mencionadas permitirán identificar el rendimiento escolar; este aspecto es clave para determinar si el niño cuenta con alguna dificultades de aprendizaje, donde se requiere de la colaboración de diferentes especialistas y poder saber si el rendimiento del niño concuerda o no con su edad y su capacidad en áreas como: expresión oral, escrita, comprensión auditiva, cálculo y/o razonamiento matemático.

La valoración que realicen los especialistas se basará en el currículum, incluyendo la observación directa y un análisis del contexto o ambiente en que se produce el aprendizaje, así como los procesos que permiten que los estudiantes resuelvan sus tareas. De igual manera se debe tomar en cuenta la interacción en el hogar, ya que por lo regular los padres de niños con dificultades de aprendizaje tienen problemas para aceptar o saber cómo manejar esta situación, suelen estresarse debido al comportamiento de estos niños; el nivel socioeconómico familiar también influye en los logros académicos del niño.

Las dificultades de aprendizaje se deben situar dentro del contexto escolar, tomando en cuenta las interacciones que surgen dentro del aula, observando la relación que mantenga el niño hacia los demás compañeros y el papel que tiene dentro de este contexto.

Lacasa (1997) mencionan algunos aspectos que nos pueden servir como apoyo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: partir de las dificultades con las que cuenta el niño(a) y localizar los elementos del entorno que los pueden producir, como por ejemplo dentro del

contexto escolar y/o familiar en el que se desenvuelve, puesto que en ocasiones pueden estar condicionadas por éstos; establecer relaciones con los diferentes contextos, ya que los avances que suele tener el niño(a) son aprendidos como metas educativas dentro de la escuela y no se toman en cuenta los demás ámbitos donde el niño se va a desenvolver; es imprescindible la colaboración de profesionales de la educación que permitan diseñar estrategias educativas flexibles y relacionadas con la vida cotidiana; introducir los cambios que se vayan obteniendo, incluyendo a todos los que conforman el grupo-clase. Para poder llevar a cabo un proceso de intervención se considera necesario transformar los contextos en los que se desenvuelve el niño y donde sea preciso construir un contexto o marco donde el alumno tenga más posibilidades que le permitan desarrollar al máximo las capacidades de cada uno de ellos sin establecer sus diferencias.

Junto con todo esto, se pretende realizar una evaluación de forma continua y progresiva basada en la observación que permita el acercamiento a la realidad desde una actividad extraescolar, así como la observación de las interacciones del niño con los que lo rodean, de tal manera que el niño pueda ligar sus conocimientos previos con los que va adquiriendo en la escuela (Lacasa, 1997).

Lo anterior, con la finalidad de que el niño pueda ser integrado y logre adquirir seguridad en sí mismo y se sienta capaz de aportar opiniones o sugerencias en las actividades escolares dentro del aula, favoreciendo a la vez su autoestima.

En suma, es importante reconocer que en las escuelas regulares existen niños con necesidades educativas especiales dentro de las cuales se encuentran las dificultades de aprendizaje, que provocan implicaciones en los niños que las padecen, como puede ser un bajo rendimiento escolar y problemas para integrarse al aula regular; por lo que se requiere evaluar al menor en las diferentes áreas de aprendizaje, dentro de las cuales se encuentra la lectura, que representa una herramienta esencial para el individuo, por lo cual, en el siguiente apartado se encuadra el aprendizaje de la lectura.

### ***3.2. Lectura***

Los niños con necesidades educativas especiales en el área de lectura generalmente tienen dificultad para aprender a leer, su proceso de decodificación de palabras es más lento que el de sus compañeros, por lo cual carecen de la necesaria automatización para aprender directamente el significado.

La decodificación es desempeñada por la memoria a corto plazo y cuando se ocupa mucho tiempo en decodificar las palabras, éstas se desvanecen en la memoria antes de relacionarse al significado: los lectores deficitarios presentan limitaciones para establecer referencias entre los rasgos gráficos, ortográficos, semánticos, sintácticos y fonológicos de las palabras, por lo tanto, alteran el aprendizaje normal de los componentes de la lectura, tales como destrezas de análisis de las palabras, decodificación de palabras completas, destrezas de comprensión, entre otras (Condemarin, 1996).

Por su parte Smith (1995) señala que la lectura forma parte de un proceso de comunicación, la cual requiere de la interacción de dos participantes: el trasmisor y el receptor de la información; el trasmisor puede ser un orador o un escritor, cuya función es enviar o producir la información y el receptor que es un escucha o un lector, trata de comprender dicha información, éste último debe efectuar una contribución para que la comunicación ocurra.

Sin embargo, Solé en (2001) define el leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura; indica que leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias: es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, que al enseñar a leer, debe tenerse en cuenta.

Con las definiciones anteriores se puede determinar el concepto de lectura como un proceso continuo de comunicación entre el autor o escritor del texto y el lector. Es expresado a través de una variedad de signos y códigos convencionales que sirven para interpretar las emociones, sentimientos, impresiones, ideas y pensamientos; además, es la base esencial para adquirir todo tipo de conocimientos científicos; al no tener ningún dominio de los mencionados códigos y signos no tendríamos la menor idea de prescribir a un papel.

Por otra parte, la lectura en la escuela es la única actividad que funciona como instrumento para el manejo de las otras fases del currículo, ya que primeramente una de las mayores metas en la educación básica radicaba en aprender a leer, pero ahora el énfasis se centra en leer para aprender, lo cual no significa que el primer lema no tenga cabida en la escuela actual: en los cursos básicos la enseñanza de la lectura es de primera importancia y posteriormente la lectura se utiliza como instrumento para la adquisición de las otras asignaturas (Alliende, 1999).

Las matemáticas, las ciencias sociales y naturales, entre otras asignaturas, requieren el uso de libros, por lo que están relacionadas con la habilidad lectora. Los problemas aritméticos son presentados generalmente en forma impresa y por lo tanto tienen que ser leídos antes de que se resuelvan.

Para el lector, leer implica la interpretación de un conjunto de signos gráficos que traducidos al lenguaje oral se le atribuye un sentido, teniendo como resultado final la comprensión de lo leído, logrando un significado a lo que se lee, al mismo tiempo que se integran esquemas.

Por ello, Solé (2001) menciona que el proceso de la lectura es interno e inconsciente, del cual no se tiene prueba alguna, hasta que las predicciones no se cumplen; es decir, hasta que se comprueba que en el texto no está lo que se espera leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa.

Alliende (2004) refiere que la lectura constituye un proceso de captación del significado planteado por un texto mediante símbolos impresos, dicho proceso esta formado por dos etapas: aprender a leer y leer con progresiva comprensión y fluidez; además menciona que la

lectura comprende una serie de operaciones parciales que suelen confundirse con la totalidad del proceso, dentro de estas operaciones parciales de la lectura se encuentran las siguientes:

- La decodificación: la cual se entiende como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido; también puede ser entendida como la capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado. La decodificación consiste en reconocer signos gráficos y traducirlos a lenguaje oral o a otro sistema de signos, su aprendizaje se logra a través del conocimiento del alfabeto y de la lectura oral o transcripción de un texto.
- La comprensión: es todo lo que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos; una vez que se ha aprendido a decodificar, todo el esfuerzo posterior tiene que estar dirigido a la comprensión, ésta consiste en la captación del sentido o contenido de los mensajes escritos y su aprendizaje se logra a través del dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos.

Breuer (1993) en este sentido señala que la lectura, aunque parece fácil, realmente es una tarea cognitiva compleja y exigente en donde los procesos cognitivos son a varios niveles como: la percepción, la palabra, la frase y el texto: el objetivo al leer un texto radica en lograr un significado de los símbolos impresos en las páginas y almacenarlo en la memoria a largo plazo; por su parte las habilidades y los conocimientos previos que se tienen nos permitirán transformar los símbolos en significados.

Este mismo autor, menciona que el proceso de reconocimiento de palabras, consiste en la decodificación inicial, en la cual el lector codifica las letras impresas en una representación visual y el acceso al léxico. El lector relaciona la representación visual con palabras almacenadas en una parte de la memoria a largo plazo, llamada lexicón; en este acceso, el lector realiza una comprobación ya que debe enlazar la representación visual con la palabra en su lenguaje; el reconocer una palabra quiere decir que se le ha dado un significado adecuado, entonces el lector puede empezar a combinar las palabras en unidades de significado más largas haciendo uso de sus conocimientos gramaticales y construyendo proposiciones.

Las proposiciones son estructuras de significado que atribuyen un estado o una acción a un agente o un objeto, el lector al construir proposiciones las integra en unidades de significado más largas, conocidas como frases, para lo que es necesario contar con los conocimientos base en la lectura, ya que éstos establecen los nexos entre las frases que aparecen escritas y además se puede construir y retener la esencia de un texto; para poder comprender y recordar lo que leemos se requiere relacionar los conocimientos previos que tenemos en la memoria de largo plazo; es decir, que el lector ante un texto procesa sus elementos o componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases, etc.; todo esto en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que lleva a la comprensión del texto. Hay que tomar en cuenta el aprendizaje de la lectura, ya que en cada individuo, este proceso puede presentarse de diferente manera.

### **3.2.1. Aprendizaje de la lectura**

El aprendizaje de la lectura se diferencia según las necesidades individuales que involucran algunos aspectos del desarrollo psicológico del niño, el cual va evolucionando de forma única y diversificada; ya que en muchos casos el niño puede estar listo para aprender a leer, pero no corresponde a su desarrollo cognoscitivo, puede estar avanzado en algunos aspectos pero esto no asegura su éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura inicial.

Alliende (1999) menciona diferentes factores que al parecer son importantes para aprender a leer, clasificados de la siguiente manera:

- Factores físicos y fisiológicos: los resultados de diferentes investigaciones para poder establecer la relación entre estos factores con el éxito en el aprendizaje de la lectura tienden a ser discutidos:
  - a) En relación a la edad cronológica, según los resultados de investigadores como Prescott (1955), Mason y Prater (1966), Sutton (1969), Brzinski (1972) entre otros, se pudo apreciar que la edad cronológica en sí misma no es un factor importante en el aprestamiento para la lectura. Pero lo que sí es cierto es la idea de que a los seis años o los seis años y medio de edad cronológica suele constituir el número mágico para aprender a leer, siendo ésta una creencia entre la mayoría de los educadores y generalmente dicho planteamiento se traduce en políticas de admisión al sistema escolar.
  - b) En cuanto al sexo, se observan algunas diferencias entre niños y niñas, debido al hecho de que las niñas como grupo, desde el punto de vista fisiológico, maduran más rápidamente que los niños. Sin embargo, cuando suelen aplicarse programas de desarrollo de la lectura según las necesidades de los niños, la diferencia de sexo no es importante, ya que la diferencia en habilidades lectoras dentro de cada sexo es más grande que las diferencias entre un sexo y otro, incluso algunos niños están más preparados para iniciar el aprendizaje lector que algunas niñas y viceversa.
  - c) Dentro de los aspectos sensoriales, se mencionan los defectos visuales y auditivos, ya que estos pueden alterar la percepción de las palabras escritas o habladas y el aprendizaje en general. La mayoría de los niños pequeños que han tenido un desarrollo normal para entender el lenguaje hablado y expresarse oralmente, es eficiente en la discriminación auditiva; pero esto no se refiere a la habilidad para discriminar diferencias y semejanzas entre palabras habladas y escritas, ya que esto requiere de un conocimiento explícito de la estructura fonética de las palabras habladas e impresas, ya que sin este conocimiento los niños pueden tener problemas para confrontar símbolos gráficos y sonidos.
- Factores sociales y emocionales, influyen en la personalidad de los niños, lo que hace que los niños no sean iguales, ya que difieren en sus características fisiológicas, físicas y cognitivas; los factores emocionales y sociales determinan por lo tanto la madurez social del niño al igual que los factores socioeconómicos y culturales.

Por lo tanto, si el niño cuenta con la madurez emocional y social de acuerdo a su edad, éste podrá confiar en sí mismo y trabajará de forma independiente con poca ayuda de sus iguales y de los adultos, puede ser más participativo y tendrá mejor autocontrol en la tolerancia, su capacidad para integrarse y trabajar en grupo será buena, al participar estará realizando una serie de habilidades, como permitir que otros destaquen, escuchar, compartir y actuar.

- Factores socioeconómicos y culturales, forman una constante que afecta el aprendizaje de la lectura y del aprendizaje en general, tanto en las etapas iniciales como en toda la escolaridad del niño; estos factores suelen afectar en la etapa inicial el interés, la motivación y la familiarización con los textos; posteriormente afectarán el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso.

El hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad; los alumnos que provienen de hogares en que se estimulan el lenguaje y la lectura, suelen tener mayor interés en iniciarla.

- Factores perceptivos, dentro de estos factores y en cuanto al aprendizaje de la lectura se destacan:
  - a) La percepción visual: donde la percepción es considerada como un proceso dinámico que involucra el reconocimiento y la interpretación del estímulo, que varía según la experiencia previa del alumno, tomando en cuenta que a medida que van madurando los niños desarrollan habilidades perceptivas.
  - b) La discriminación visual: el niño puede tener dificultades en la discriminación visual de letras y palabras, las cuales son percibidas por medio del descubrimiento de rasgos distintivos y de invariantes de orden diverso. Se dividen los rasgos distintivos de las palabras en cinco clases de información: gráfica, ortográfica, fonológica, semántica y sintáctica. Los lectores iniciales, son más sensibles a los rasgos semánticos y sintácticos de las palabras, pero al decodificar, adquieren más conciencia en los rasgos gráficos, ortográficos y fonológicos; cuando el lector adquiere fluidez lectora se vuelve sensible a las características semánticas y sintácticas de las palabras impresas.
  - c) La habilidad visomotora: las actividades perceptivo-motoras funcionan como prerequisite para el aprendizaje en general, dada su función estimuladora, pero no son suficientes para el desarrollo de habilidades de lenguaje y pensamiento, ya que no se puede constatar por medio de esta habilidad si el niño está listo para aprender a leer.
- Factores cognoscitivos, aquí sobresalen las habilidades mentales específicas como: la atención y la memoria, siendo estas importantes para el aprendizaje, ya que se aprende lo que ha sido motivo de atención.

El niño que mejor aprende es aquel que no sólo tiene un adecuado nivel de alerta, sino que además esta listo para dirigir su atención a la tarea que se enfrenta; los problemas de atención traen como consecuencia dificultades en la lectura; dichos problemas

suelen ser el resultado de deficiencias neurológicas que afectan el sistema de alerta o también se debe a problemas de personalidad.

La lectura requiere del funcionamiento de tres fases de la memoria: el almacenaje sensorial mejor conocido como imagen visual la cual es tomada del texto impreso y mantenida por un segundo, esta información se transfiere a la memoria de corto plazo, donde se retiene por algunos segundos, mientras se va almacenando más información, la cual posteriormente pasa a la memoria de largo plazo donde se almacenan los conocimientos, categorías o modelos que son necesarios para ser clara la información del texto impreso.

- Factores lingüísticos, dependiendo la habilidad que tenga el niño para manejar destrezas de la comunicación, se determinará en gran forma su aprendizaje para enfrentar actividades escolares y para tener éxito, esto es debido a que la mayor parte de los programas están diseñados y basados en destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir, si el niño cuenta con una gran variedad de recursos lingüísticos, podrá codificar o simbolizar rápidamente los estímulos, ya sean escuchados o leídos y los podrá procesar eficazmente.

Breuer (1993) comenta que las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas, no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente, según los cuales la comprensión va asociada a la correcta localización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Por su parte Goodman (1982) líder del modelo psicolingüístico, parte de los siguientes supuestos: la lectura es un proceso del lenguaje; los lectores son usuarios del lenguaje; los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura; y nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de su interacción con el texto.

Por ello, Smith (1995) destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que, en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto; es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

De manera similar, Heimlich y Pittelman afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa; es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos, ya que el 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 (citado en Dubois,1991).

Por otro lado, hay que considerar que algunas veces el verbo leer implica claramente comprensión, en este punto, sería redundante decirle a un niño “éste es un libro que podrías leer y comprender”. Pero en otras ocasiones el verbo no implica comprensión; un niño podría decir “ya he leído ése libro y no lo comprendí”; así que todo depende del contexto en el cual se usen las palabras.

Lo anterior, es imprescindible considerarlo al diseñar el programa de estrategias de comprensión lectora, propósito fundamental del presente trabajo, ya que, como se comentó, para leer es necesario que el lector tenga estrategias y habilidades a utilizar mientras realiza la lectura. A continuación se enmarcan consideraciones claves relacionadas con la comprensión lectora.

### ***3.3. Comprensión lectora***

Monereo (2002) señala que la comprensión es un proceso en el cual se realiza una actividad constructiva, en la que se requiere el esfuerzo del lector para interpretar el significado de un texto y que por lo tanto entender implica una actitud activa por parte del lector, que intenta hacerse una representación mental del texto; este proceso se lleva a cabo de diferentes formas, debido a que cada persona es única, pero tengan la edad que tengan los estudiantes pueden construir una representación del texto que estén leyendo en función de sus conocimientos, del tipo de texto y del propósito con el que leen.

Cabrera en 1994, refiere a Thorndike (1917) que destaca: dentro de un proceso cognitivo comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas, en el cual se requiere de una selección de elementos correctos de la situación para poder reunirlos y darle a cada uno su debida importancia, donde se selecciona, se enfatiza, se relaciona y se organiza toda la información del tema que se lee o del propósito que tenga el lector.

El problema de la comprensión lectora suele ser determinado como la reconstrucción por parte del lector del sentido que da el autor a un determinado texto; el emisor codifica un mensaje que el receptor, por manejar el mismo código puede decodificarlo y darle un significado además de entenderlo.

Alliende (1999) señala que la comprensión lectora es un proceso donde intervienen los siguientes factores: el emisor (que en este caso es el autor de un texto) hace uso de un conjunto de códigos que maneja según sus conocimientos, produciendo así un mensaje (texto escrito) en un determinado contexto que se denomina circunstancia de la emisión (que viene siendo la escritura), los conocimientos y códigos del emisor los suele manejar para que el mensaje pueda ser interpretado por receptores (lectores).

De acuerdo con lo anterior, la comprensión de un texto coincide en gran parte con el mensaje que expresa el emisor; sin embargo, en los textos escritos pueden existir diferencias entre las circunstancias de escritura y de lectura, por lo que puede cambiar de forma considerable la reproducción de lo que se lee, dependiendo de la gran variedad de lectores, lo

que lleva a establecer que en la comprensión lectora hay factores derivados del emisor, del texto y del receptor.

Dentro del lenguaje como sistema de comunicación, la lectura tiene evidentes semejanzas con el hablar y el escuchar, por su parte, la comprensión de la lectura tiene semejanzas con el escuchar activo, el cual difiere de la manera más común de escuchar sólo a manera de esperar el turno para hablar. A partir de esto, los docentes sólo proporcionan a los niños experiencias en hablar y escuchar, creyendo que con ello se producirá una transferencia directa hacia la comprensión del texto escrito, por lo que se considera aplicar estrategias de desarrollo específicas a la comprensión lectora (Condemarin, 1998).

Smith (1995) señala que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar, cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes:

- Interpretar.- formarse una opinión, sacar ideas centrales, deducir conclusiones y predecir consecuencias.
- Retener conceptos fundamentales.- datos para responder a preguntas, detalles aislados y coordinados.
- Organizar.- estableciendo consecuencias, siguiendo instrucciones, esquematizando, resumiendo y generalizando.
- Valorar el sentido de lo leído.- estableciendo relaciones causa-efecto, separando hechos de opiniones, diferenciando lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario.

Lo anterior explica que aprendemos a leer, añadiendo lo que ya sabemos, utilizando los conocimientos previos o también llamada estructura cognoscitiva que implica conocimiento y estructura de una organización, siendo eso una organización de conocimiento.

Cazares (2002) considera que la comprensión de lectura se percibe por el resultado obtenido cuando se lleva a cabo la planeación, basada en una estrategia diseñada para un propósito específico; según éste autor, la comprensión de lectura es un proceso que requiere de operación y práctica para el desarrollo de las habilidades en toda persona comprometida con acciones para el progreso de su inteligencia, por tanto el lector debe desarrollar habilidades lectoras que coadyuven a una comprensión de lo leído.

García en 1996, ante esto señala que el resultado de la comprensión admite la construcción de un modelo mental, que informa del estado de las cosas que se describen y expresan en un texto y en el que se integran lo que ya conoce el lector; además menciona que el lector al enfrentarse a un texto construye una representación del mismo, la cual es el resultado de sus conocimientos previos, de las características y de la estructura del texto.

Dentro de las aportaciones que realiza el lector en la comprensión de un texto se encuentran los conocimientos lingüísticos que tiene sobre las letras o grafías, las cuales las ha adquirido a través de toda su vida escolar, por medio de los cuales puede identificar una palabra y acceder a su significado léxico, permitiéndole distinguir las ideas principales y organizándolas según sea su objetivo.

Por lo tanto, el niño a través de toda su experiencia escolar, poco a poco, va adquiriendo el conocimiento para organizar y diferenciar los distintos tipos de textos; para identificar si el lector realmente comprende lo que está leyendo es conveniente realizar una evaluación de la comprensión lectora, lo cual se tratará en el siguiente apartado.

### ***3.3.1. Evaluación de la comprensión lectora***

Monereo (2002) señala una serie de actividades que permitirán acercarnos al problema de la comprensión lectora que presenta el alumno, y que están relacionadas con la evaluación psicopedagógica desde la perspectiva constructivista, ya que es necesario analizar la actuación y la competencia lectora de estos alumnos en el aula por medio de actividades que suelen desarrollarse en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La observación dentro del aula también forma parte de las actividades del psicopedagogo, siendo ésta, el medio por el cual se obtendrá información de la interacción profesor-alumno, el grado de implicación de los alumnos, el tipo y nivel de dificultades que presentan y la ayuda que recibe, con esta información se podrá realizar una aproximación del problema real que presenta el alumno.

Después de la observación se sugiere llevar a cabo una evaluación individual para poder obtener información más detallada del proceso de lectura que el niño está realizando, así como de los problemas que puede prestar, al respecto se puede hacer uso de diferentes pruebas de comprensión lectora.

Dentro de los instrumentos para evaluar al sujeto se encuentran:

- Los cuestionarios, que ofrecen elementos de reflexión permitiendo una discusión grupal y tomando en cuenta las actividades que se realizan en el aula.
- Las entrevistas, que permiten ampliar y concretar las respuestas del cuestionario, además proporcionan información individual del nivel que ha alcanzado el niño en relación a la construcción del conocimiento.
- Los informes, que permiten saber el nivel de conocimiento estratégico que tienen los diferentes grupos de la clase, proporcionando sólo información grupal no individual.
- Los autoinformes, que proporcionan el conocimiento individual que es útil para detectar diferentes procesos de pensamiento de los alumnos.
- Las tareas evaluativas, que permiten saber cómo es que cada alumno utiliza las estrategias de aprendizaje en una tarea concreta.

Por otra parte, Condemarín (1994) refiere el procedimiento “Cloze” el cual fue originalmente diseñado por Wilson L. Taylor en 1953, como un medio para evaluar la comprensibilidad de los textos escritos. Este fue basado en el concepto de “cierre gestáltico”, que se refiere a que los seres humanos estarían capacitados para completar o cerrar las percepciones incompletas en la medida en que las nuevas percepciones se confrontan con la experiencia o conocimientos previos, almacenados en la memoria de largo termino.

Así pues, la teoría Gestalt sostiene que la percepción, la memoria, la inteligencia, y otras entidades psicológicas se organizan en forma de conjuntos, que la adquisición de una nueva conducta no es el resultado de una repetición sino de una reorganización perceptiva repentina de estímulos, y que no hay sensaciones aisladas sino percepción de conjuntos estructurales. Basados en sus conocimientos y experiencias, los seres humanos pueden acabar o cerrar percepciones incompletas.

A partir de esta base, el “cloze” constituye una técnica de completación basada en la idea gestáltica de presentar a los sujetos una figura o patrón que debe completarse mediante la aplicación de las leyes de la lógica, de la experiencia previa y de la expectativa intuitiva; en donde el sujeto debe predecir una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas de extensión regular. Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada.

El procedimiento de las palabras omitidas “cloze” consiste en esencia en la presentación de un texto escrito al cual se le han suprimido palabras, de acuerdo a un criterio previamente establecido. Estas deben ser desplazadas por un espacio en blanco, ocupado por una línea de extensión constante.

Como instrumento de evaluación, el “cloze” permite observar en un pasaje de un determinado número de palabras, en donde se establecen relaciones entre la mente del lector y el texto escrito: cómo opera la experiencia del mundo y del lenguaje que el lector tienen almacenado en su memoria con las claves semánticas y sintácticas que aporta el contexto para completar el significado.

Este procedimiento permite evaluar la comprensión de los textos, conocer los niveles funcionales de la lectura en los niños y las habilidades de los alumnos para utilizar claves contextuales.

El diseño de un ejercicio cloze admite múltiples variaciones: Se pueden incluir dibujos que representen los términos suprimidos, se puede proporcionar la primera letra de la palabra omitida, sugerir la longitud de la palabra mediante el tamaño del espacio en blanco, suministrar tanto la letra inicial como la final, presentar varias palabras para que el alumno elija la mejor opción, o incluir sólo las consonantes o las vocales de la palabra excluida. Según la modalidad elegida estos ejercicios constituyen magníficas herramientas para el entrenamiento del pensamiento inferencial y del análisis fónico, estructural o contextual.

Un objetivo importante en la ejecución de un procedimiento cloze es determinar la capacidad del lector para hacer conexiones entre las diversas ideas del texto apoyándose en ciertos rasgos de su estructura gramatical y significativa. Su desarrollo permite observar qué recursos utiliza el lector para procesar el material escrito, cómo busca el sentido del texto, qué pistas utiliza. A su vez, tales hallazgos sirven de guía al maestro sobre la mejor forma de ayudar al alumno a captar los nexos entre los elementos que dan significación a un escrito.

En resumen, la evaluación psicopedagógica asociada a comprensión lectora debe permitir recopilar información sobre las habilidades y conocimientos con los que cuenta el niño: cómo lee, sus problemas, el tipo de errores que realiza y sobre todo conocer la manera en que el alumno controla su propio proceso de comprensión. Cabe destacar, que la evaluación de la comprensión lectora permitirá detectar las dificultades que tenga el niño en esta área, permitiendo así diseñar y proponer estrategias adecuadas a las necesidades de cada sujeto. A continuación se enlistan los tipos de estrategias que están relacionadas con la mejora de la comprensión lectora.

### ***3.4. Estrategias de aprendizaje***

El término estrategia es considerado como una guía de las acciones que hay que seguir, por tanto son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea de estudio, determina las técnicas más adecuadas a utilizar, controla su aplicación y toma decisiones posteriores en función de los resultados (Castillo, 1998).

Solé (2001) menciona que las estrategias de aprendizaje son una herramienta, un recurso específico que se emplean para un objetivo determinado y para un alumno determinado, teniendo como objetivo introducir un procedimiento que le permita al alumno resolver una tarea de forma organizada, con mayor eficiencia de tal manera que aprenda un contenido de forma significativa; además que las estrategias son consideradas como sospechas inteligentes, aunque arriesgadas sobre el camino que se pretende seguir, se componen de la autodirección (un objetivo) y del autocontrol (supervisión y evaluación de los propios objetivos). Así pues, una estrategia es un procedimiento que en ocasiones se le conoce como: regla, técnica, método, destreza o habilidad; es por tanto, un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia una meta.

Gaskins en 1999, define a la estrategia de aprendizaje como un plan general que se formula para determinar cómo obtener mejor un conjunto de objetivos académicos antes de enfrentar la tarea de aprendizaje en sí misma.

Las estrategias de aprendizaje son consideradas capacidades y habilidades cognitivas, hábitos de trabajo intelectual, técnicas y métodos de estudio, así como resolución de problemas o procedimientos de aprendizaje. Los diversos tipos de estrategias de aprendizaje varían según la información que se procesa a un nivel más superficial y fonológico, lo que se conoce como estrategias de repetición; cuando son en un nivel más profundo y semántico se conocen como estrategias de elaboración y de organización y por último, las estrategias de apoyo relacionadas con los procesos motivacionales (Monereo, 2002).

De este modo, Collabed (2002) menciona que las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en: generales o específicas y estas a su vez se dividen dependiendo el dominio del conocimiento al que son aplicadas; también suelen dividirse por el tipo de aprendizaje al que hay que favorecer, por su finalidad o por el tipo de técnicas particulares que conjuntan; clasificándolas, según el tipo de proceso cognitivo, finalidad u objetivo y según su efectividad

para determinados materiales de aprendizaje; a la vez, hace mención de los siguientes tipos de estrategias:

- De recirculación de la información: se refieren a un aprendizaje memorístico que se sigue al pie de la letra por medio de un repaso una y otra vez.
- De elaboración: que se refieren al aprendizaje significativo y pueden ser simples o complejas; sin embargo, ambas radican en el nivel de profundidad y entre su elaboración visual o verbal.
- De organización de la información: que permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse; por medio de éstas, se puede organizar, agrupar o clasificar la información por medio de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.
- De recuperación: que permiten optimizar la búsqueda de información almacenada en la memoria a largo plazo, logrando un recuerdo de lo aprendido.

Monereo (2002) refiere que las estrategias de aprendizaje son usadas en el proceso de composición escrita, así como en el proceso de lectura permitiendo además ser usadas en las diferentes áreas que abarca la educación básica escolar, para lograr un mayor aprendizaje escolar:

- a) En el área de matemáticas, aunque es configurada como un área de conocimiento de gran utilidad, su nivel de precisión no es tan sencillo de alcanzar en comparación con las demás disciplinas curriculares; sin embargo, el uso de estrategias para resolver determinados problemas, suelen dar buen resultado, cuando en estas se considera las diferentes dificultades que conllevan el proceso de enseñanza y aprendizaje matemático.
- b) En el área de las Ciencias Naturales, el uso de estrategias suelen ser de gran ayuda, debido a que la enseñanza en esta área tradicionalmente se ha centrado en la transmisión de contenidos conceptuales, de teorías y modelos científicos, por lo tanto las estrategias permiten elaborar e interpretar los datos, analizarlos y realizar inferencias a partir de los mismos, comprender y organizar la información y por último comunicar los conocimientos adquiridos.
- c) En el área de las Ciencias Sociales, el uso de estrategias suele ser muy parecido al que se realiza en el área anterior, ya que también se refieren a la adquisición de información, interpretación, comprensión y comunicación de lo aprendido.
- d) En la escritura, las estrategias permiten al que escribe tomar decisiones de manera intencional y consciente sobre la mejor manera de escribir en una situación de comunicación determinada, partiendo de las condiciones que la definen, lo que significa la implicación de conocer, gestionar y regular el propio proceso de escritura, lo cual ayuda a escribir mejor, brinda la posibilidad de controlar el proceso de escritura y de reflexión sobre lo que se está comunicando.
- e) En la lectura, las diferencias que hay entre un buen lector y uno que no lo es, radican principalmente en la utilización de estrategias para gestionar y regular la propia comprensión, ya que es importante saber cuándo y por qué no entendemos un texto determinado y qué es lo que podemos hacer para entenderlo.

Durante el proceso de lectura, el sujeto hace uso de diferentes estrategias que le facilitan lograr construir un significado de lo que están leyendo y por lo tanto les permite desarrollar habilidades de comprensión acerca de lo leído; dichas estrategias son: estrategias cognitivas y estrategias de comprensión lectora, las cuales se detallan en el siguiente apartado; así mismo, se señalan los diferentes tipos de estrategias y algunas actividades sugeridas para la lectura.

### ***3.4.1. Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora***

Con respecto a las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora, (Solé, 2001) existen diversas, como son: predicción, verificación y construcción. Es decir, que leer implica tener un objetivo y mediante las predicciones, se aventura lo que puede ocurrir en el texto, debido a la verificación por medio de los índices existentes en el texto, logrando además construir una interpretación; es decir, que se comprende.

Por lo tanto, cuando se va leyendo, se va comprendiendo y si no se comprende, se realizan acciones para resolver la situación; por ello la lectura es considerada como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

Monereo (2002) menciona la aportación de Castelló (1997) el cual refiere que las estrategias de lectura tienen que ver con la posibilidad de enseñar a los estudiantes a tomar decisiones respecto a cómo y qué leer de determinado texto; se debe tener claro lo que se pretende al leerlo, por lo cual debe preguntarse el por qué se está leyendo, lo que va a permitir darle sentido a la lectura y controlar la comprensión; así que se debe planificar la actuación hacia el texto.

Al respecto, hay estrategias que tienen como base establecer una distinción de las mismas a partir de los tres momentos que ocurren al llevar a cabo el proceso lector:

1. Estrategias previas a la lectura: se establece el propósito de la lectura de tal modo que los alumnos participen y la perciban como actividades autoiniciales, así como mejorar la motivación al leer. Se reconoce como estrategia autorreguladora en donde se planifican distintas acciones a realizar en todo el proceso.
2. Estrategias durante la lectura: se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y al ejecutarse el micro y macroprocesos de la lectura; una de las actividades autorreguladoras más relevante durante este proceso, es el monitoreo o supervisión en donde se establecen actividades específicas como: resaltar la importancia de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas y/o elaborar conceptos.
3. Estrategias después de la lectura: ocurren cuando ha finalizado la lectura, se da la actividad autorreguladora que es la evaluación de los procesos en función del propósito establecido. Las estrategias típicas son: elaboración de resúmenes, identificar la idea principal, formulación y contestación de preguntas.

Así pues, dichas estrategias suponen el tomar decisiones de manera voluntaria con respecto al momento de actuar en un texto, para lo cual se debe tener presente tanto los objetivos, como las características del texto para extraer el significado del mismo y conseguir la comprensión lectora.

Por lo tanto, la comprensión es una actividad estratégica, ya que el lector reconoce sus alcances y limitaciones y sabe que de no utilizar y organizar sus recursos cognitivos en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión no será alcanzado y no ocurrirá un aprendizaje significativo.

En el mismo punto, (Monereo, 2002) el proceso de lectura se divide en tres subprocesos a saber, se recomienda que al iniciar una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso:

Antes de la lectura el alumno debe preguntarse:

- ¿Para qué voy a leer?: se deben determinar los objetivos de la lectura.
- ¿Qué sé de este texto?: se debe activar el conocimiento previo.
- ¿De qué trata este texto? y ¿Qué me dice su estructura?: se deben formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

Durante la lectura el alumno puede:

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.
- Formular preguntas sobre lo leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir el texto.
- Releer partes confusas.
- Consultar el diccionario.
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura el alumno puede:

- Hacer resúmenes.
- Formular y responder preguntas.
- Recontar.
- Utilizar organizadores gráficos.

La mayoría de los alumnos desarrolla habilidades de comprensión lectora, conforme va interactuando con textos escritos; pero en ocasiones hay niños que no llevan a cabo este proceso en forma natural, por eso se considera que requieren de la aplicación de estrategias en donde las habilidades de comprensión lectora sean identificadas, enseñadas y aplicadas dentro del aula regular (Alliende, 2004).

García (1996) menciona que en la lectura de un texto se hace uso de tres procesos que son considerados básicos para poder lograr su objetivo. Estos procesos son: la construcción de la macroestructura, la cual permite dar un significado al texto de manera global; la microestructura, en donde se identifican las proposiciones que le dan sentido al texto,

integrando y relacionando palabras entre sí, en este mismo proceso se realiza el proceso de la aplicación de las macrorreglas.

Estos procesos, al ser aplicados permiten organizar la información y hacer una elección de las proposiciones que engloban la idea general de un texto y por consiguiente elimina las proposiciones que no son relevantes; permiten hacer una generalización donde se sustituyen conceptos incluidos en una secuencia por un concepto supraordenado y remplazan una secuencia de proposiciones por otra totalmente nueva.

Hay que destacar que la mayor parte del aprendizaje humano se produce por medio de la cognición, por tanto es importante conocer estrategias que permitan a los estudiantes aprenderlas y aplicarlas, para que al resolver problemas sean conscientes de su propia cognición, dicha conciencia debe abarcar la forma en que se produce el pensamiento, la forma en que se usan las estrategias y la eficacia de las propias actividades cognitivas.

### ***3.4.2. Estrategias cognitivas***

La cognición es el acto o el proceso de conocimiento dentro del cual se encuentran procesos como: la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la toma de decisiones, el pensamiento y el lenguaje; el entrenamiento estratégico es considerado un elemento cognitivo. Existe una estrecha conexión entre la capacidad lectora y la metacognición, la cual permite conocer cómo se usan las estrategias para satisfacer las exigencias de la lectura, cómo se aprende a partir de un texto escrito y con qué eficacia se usan las estrategias (Ashman, 1992).

El conocimiento de los procesos metacognitivos facilita el control de la conducta lectora de acuerdo con la complejidad y el propósito de la tarea, es por eso que se debe reconocer la importancia de las destrezas metacognitivas para establecer estrategias lectoras específicas, dichas cuestiones están relacionadas con dos categorías:

- La conciencia de los objetivos de la lectura donde se señala que:
  - a) Los niños deben conocer el propósito de la lectura.
  - b) Los lectores inmaduros deben comprender que pueden modificar sus estrategias de lectura de acuerdo con el propósito de la tarea.
  - c) Los lectores deficientes pueden aprender a buscar claves que identifiquen la información importante dentro de un texto.
  - d) Los lectores deficientes deben aprender a evaluar la información que leen en relación con los acontecimientos que ya poseen.

Es decir, con los puntos anteriores, el alumno será conciente de las actividades que requieran las lecturas, ya sea previas o posteriores a ésta, que le permitan decidir la estrategia idónea a utilizar, de acuerdo al propósito del texto; por ejemplo: leer despacio, si leen para retener hechos o determinadas cuestiones, subrayar, etc. Lo cual permita enfrentarse a los problemas de comprensión.

- La conciencia de la forma del texto en donde:
  - a) Los niños pequeños y con bajo rendimiento deben conocer la estructura lógica del texto, que es importante para la rápida detección de la información.
  - b) Los lectores deficientes deben ser conscientes de las limitaciones contextuales y de las claves lingüísticas que ponen de relieve errores semánticos y sintácticos.
  - c) Las destrezas metacognitivas ayudan a la evaluación de la coherencia, integridad y claridad de la información en un pasaje o un relato. Entre estas destrezas se encuentran el control de la cognición y el reconocimiento de que se ha recogido suficiente información para establecer un significado.

Los seres humanos tienen capacidades que les permiten ejercer control sobre el aprendizaje y el pensamiento, las estrategias cognitivas modifican la atención, la percepción, la entrada y almacenamiento de la información y la recuperación de conocimientos a partir de la memoria; dichas estrategias dentro del contexto de solución de problemas, son instrumentos que nos permiten seleccionar las destrezas intelectuales y operar con ellas.

En suma, para resolver un problema específico se requiere de varias habilidades, los alumnos necesitan destrezas para poder comprender sistemas de símbolos y reglas que dirigen la relación entre objetos y hechos; necesitan demostrar su conocimiento de los símbolos y reglas, expresándolos y necesitan competencia para manejar e integrar la información relevante para un problema.

Gaskins en 1999, menciona que las estrategias centrales son aquellas que los buenos alumnos saben como poner en práctica en forma autónoma para procesar información con éxito, exigen un compromiso activo por parte del alumno para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y recordar conceptos, así como monitorear las variables de tarea, persona y entorno; por otra parte, refiere a la estrategia cognitiva, concibiéndola como el proceso de pensamiento que se emplea para hacer el trabajo concreto del pensamiento.

La finalidad de todo modelo de entrenamiento de estrategias cognitivas radica en la demostración por el alumno de destrezas independientes de solución de problemas; enseñar a los estudiantes nuevas estrategias cognitivas es algo como proporcionarles ropa nueva, en donde el profesor es quien les proporciona dicha ropa y los alumnos deben reforzar su uso en el mayor número posible de tareas curriculares; por su parte el profesor debe abordar la enseñanza con un mayor conocimiento de cómo aprenden los alumnos, debe prestar atención al modo en que los estudiantes realizan las tareas curriculares en vez de fijarse en lo que aprenden a base de memorizar contenidos académicos (Ashman, 1992).

Gaskins (1999) refiere que en el manual Benchmark para docentes hay una serie de estrategias cognitivas que se mencionan a continuación:

- Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo: son de adquisición del sentido y rememoración, ayudan a procesar información con la meta de alcanzar el sentido y/o recordarlo:

- a) Explorar, se refiere a lanzar una mirada al material asignado para formar un marco mental o esquemas, esto puede incluir apenas leer el título y mirar los dibujos, o implica leer la sección introductoria, los epígrafes en negrita y el resumen del capítulo, así como estudiar los mapas u otros gráficos.
- b) Acceder al conocimiento previo, es pensar, recordar lo que se conoce sobre los ítems en el marco mental desarrollado durante el proceso de exploración. La información precisa y en el marco que surge de la exploración se integran, convirtiéndose en el esquema mental de cada alumno con el cual se integrará, comparará, etc.
- c) Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, supone la información que se presentará, basándose en el marco mental desarrollado mientras se examinaba el material y el conocimiento anterior y establece motivos para procesar la información.
- d) Comparar, es vincular la nueva información con la que se sabe y advertir similitudes y diferencias con la nueva información.
- e) Crear imágenes mentales, se refiere a hacer un cuadro mental, con la finalidad de visualizar lo que se está procesando; los alumnos deberían poder visualizar mentalmente algo similar a un programa de televisión y saber que cuando se vuelve borroso, hay una falla en la comprensión.
- f) Hacer inferencias, se refiere a recoger hechos de cierta situación presentada y cambiarlos con información que ya se tiene para sacar conclusiones, tales como el por qué alguien contesta de una forma particular o cómo se produjo un acontecimiento.
- g) Generar preguntas y pedir aclaraciones, es plantear preguntas respecto a la información presentada, éstas son respondidas en el texto y los alumnos deben anotar para posteriormente aclarar dudas durante la discusión en clase.
- h) Selección de ideas importantes, incluidos elementos de la historia en textos de ficción e ideas principales en textos de no ficción, se trata de identificar el problema al rededor del cual gira la acción en una historia, los personajes principales y sus rasgos, así como el escenario y resolución del problema; identificando los temas de los párrafos y enunciando con sus propias palabras las ideas más importantes sobre el mismo.
- i) Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, entre otros. Se refiere a contarse a sí mismo o visualizar ejemplos en las ideas presentadas, pensar en qué sentido la información es similar a información ya conocida o advertir en qué sentido es diferente.
- j) Evaluar ideas presentadas en el texto, se trata de desarrollar un conjunto mental para pensar críticamente sobre el punto de vista del autor.
- k) Parafrasear o resumir, permite representar la sustancia de la información, expresar el fondo de lo que se presentó, con las propias palabras y usando categorías supraordenadas para agrupar conceptos similares.
- l) Monitorear el avance, permite el logro de los objetivos, confirmar predicciones, identificar brechas en el conocimiento o la comprensión, ampliar el aprendizaje a nuevas preguntas, rellenar las brechas y adoptar una acción correctiva, si es necesario.

- m) Clasificar información sobre la base de atributos, permite agrupar ideas vinculadas y etiquetarlas.
- n) Identificar relaciones y modelos, permite advertir las relaciones y los modelos de causa-efecto, orden-temporal, todo-parte y de mayor rango-de menor rango.
- o) Organizar ideas clave, permite hacer gráficos, esquemas, listas secuenciales, etc., para organizar la información.
- p) Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones, permite demostrar comprensión y es capaz de transferir el conocimiento aprendido en una situación similar, pero nueva y la analogía predice cómo será la nueva situación.
- q) Ensayar y estudiar, permite revisar apuntes, tareas e interrogatorios; integrar apuntes a un esquema, repetir las ideas principales, componer y responder preguntas de un ensayo, predecir y responder preguntas objetivas.

El uso de las estrategias antes mencionadas, permitirá al lector tener una buena comprensión lectora, del texto con el que interactúa.

- Estrategias para la producción de conocimiento: incluyen el componer, resolver problemas, tomar decisiones e investigar; algunas de las estrategias son las siguientes:
  - a) Reconocer, identificar o admitir un problema.
  - b) Definir o analizar el problema.
  - c) Decidir sobre un plan.
  - d) Poner en funcionamiento el plan.
  - e) Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución.

Recapitulando todo lo comentado, la lectura es una actividad escolar compleja y su eficacia genera condiciones favorecedoras de aprendizaje: dentro del contexto escolar, esta actividad sucede en todas las asignaturas y dependerá del proceso cognitivo de cada sujeto, por lo mismo, es clave estar pendiente de las dificultades de aprendizaje que están asociadas a esta actividad. Al identificar dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura se requiere de una evaluación psicopedagógica para detectar las características de las dificultades de aprendizaje: se trata, entonces, de enmarcar la problemática del alumno con énfasis en la integración educativa, desde el aula y el contexto escolar para diseñar los apoyos necesarios y modificar la dificultad diagnóstica. En el siguiente capítulo se detallará el método, sujetos, escenario e instrumentos utilizados para la identificación de la problemática; así como el procedimiento que se llevó a cabo.



## **Capítulo IV**

### **MÉTODO**

#### **4.1. Objetivos**

##### **Objetivo general:**

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa psicopedagógico de estrategias que permitan a dos niños de tercer grado de primaria favorecer la comprensión lectora.

##### **Objetivos específicos:**

- Identificar en un grupo de tercero de primaria a dos niños con posibles dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora, por medio de un taller de lectura, empleado como pre-test.
- Realizar una evaluación psicopedagógica a los dos sujetos identificados.
- Diseñar un programa de estrategias de comprensión lectora para los dos sujetos de tercer grado de primaria.
- Aplicar, dentro del aula escolar, el programa de estrategias que permita a los dos sujetos favorecer la comprensión lectora.
- Valorar los cambios promovidos de las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora, posterior a la aplicación del programa, para determinar su efectividad.

#### **4.2. Sujetos**

Los sujetos que participaron fueron dos alumnos de tercero de primaria, pertenecientes al turno matutino de una escuela primaria oficial; ambos sujetos son de sexo masculino, de ocho años de edad, identificados con posibles dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

#### **4.3. Escenario**

El escenario donde se llevó a cabo la intervención psicopedagógica es una escuela oficial de educación básica, ubicada en la delegación Coyoacán. Se eligió este plantel debido a las facilidades de acceso otorgadas por las autoridades.

El inmueble abarca una manzana y se encuentra localizado en una colonia de clase media baja. El aula de clases donde se llevó a cabo la intervención se encuentra en condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades académicas; ya que cuenta con un espacio apropiado para la cantidad de participantes (26 alumnos, 1 profesor), distribuidos en seis filas cada una con cinco bancas; al frente hay un escritorio, un pizarrón y un buzón de lectura con pocos libros; en la parte trasera, hay un anaquel que contiene materiales didácticos perfectamente ubicados por los niños; las ventanas del salón son pequeñas; sin embargo, cuenta con buena iluminación y ventilación, así como un bote de basura; las paredes se encontraban en buen estado, al momento de la intervención, sin ilustraciones, únicamente contaban con un calendario escolar ubicado en la parte trasera.

#### ***4.4. Instrumentos***

Para la realización del presente trabajo se elaboraron una serie de instrumentos que a continuación se comentan:

##### ***4.4.1 Observación exploratoria y plática con el docente***

Las situaciones de las escuelas son diversas, por lo cual debe adaptarse la intervención a la realización de un análisis previo, (Bassedas, 1998) por tanto, se efectuó una observación exploratoria (ver Anexo I), que se compone de aspectos relacionados con el contexto (descripción del entorno, del plantel y estado físico del salón de clases), el desarrollo y la dinámica del grupo clase (descripción de los participantes, contenido curricular, actividades, duración, recursos, intervenciones por el docente, participación de los alumnos y relación maestro-alumno). Dicho instrumento permitió obtener información sobre fenómenos o acontecimientos tal y como se realizaron, siendo primordial para identificar y recolectar información sobre aspectos relacionados con los escolares dentro del contexto educativo.

Aunado a la observación exploratoria, se llevó a cabo una plática informal con el docente, el cual aportó un panorama general sobre la situación del grupo clase y de la misma manera indicó, según su percepción, los alumnos con dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

##### ***4.4.2. Taller de lectura empleado como Pre-test***

El diseño del pre-test-pos-test, implica dos mediciones de la variable dependiente, en el tiempo, la administración u ocurrencia de un solo tratamiento o nivel de la variable independiente, en donde los sujetos sirven como sus propios controles y las comparaciones se realizan antes y después del tratamiento. El pre-test informa a los sujetos acerca del tratamiento y los capacita para que el investigador prevea lo esperado, (Specto, 1998) este tipo de diseño es frecuentemente utilizado para la evaluación de programas, donde la meta es determinar la efectividad de un programa particular, motivo por el cual se decidió hacer uso de este diseño ya que, considerando el propósito principal del presente proyecto, es preciso

realizar una evaluación previa y otra posterior de los conocimientos, habilidades y/o actitudes que poseen los dos sujetos, en relación con los objetivos propuestos.

El propósito fundamental al diseñar y aplicar el taller de lectura a manera de pre-test (ver Anexo II), dentro de las instalaciones de la institución educativa, fue que los alumnos desarrollaran y expresaran libremente sus conocimientos en torno al área de comprensión lectora y al analizar las respuestas de los ejercicios planteados, se pudiera identificar a dos sujetos con posibles dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

El taller de lectura empleado como pre-test, consistió en llevar a cabo actividades lúdicas relacionadas con la comprensión lectora, se les aplicó una escala de actitudes ante la lectura (ver Anexo II-A), así como una serie de ejercicios que evaluaron aspectos sintácticos y semánticos (ver Anexo II-B); además, se manejó lectura grupal (ver Anexo II-C).

En la aplicación del instrumento empleado como post-test, se aplicaron los ejercicios antes mencionados; se buscaba que los alumnos manifestaran en sus respuestas el nivel de comprensión lectora posterior a la aplicación del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, de forma que permitiera determinar la efectividad del mismo.

Es importante señalar que además de modificar el nivel de comprensión lectora, también se buscaba trascender de manera positiva en el gusto por la lectura, toda vez que uno de los propósitos que marca el programa de estudios de la asignatura de español de tercer grado, radica en adquirir el hábito y gusto por la lectura y enunciar que los niños deben descubrirlo a temprana edad. Así pues, disfrutar de la lectura es un aspecto que contribuye a que el individuo se forme como lector y reflexione sobre el significado de lo leído, pueda valorarlo y criticarlo. Aunado a que, dentro de las aportaciones que realiza el lector para lograr una comprensión lectora, se encuentra la motivación e interés que deposita éste, ante el texto. Por tanto, es importante transmitir el gusto por la lectura, tanto en el contexto escolar, como en el familiar, lo que determinará en el menor el interés por iniciar el lenguaje y la lectura.

#### ***4.4.3. Entrevista con el docente***

Esquivel (1999) menciona que la entrevista es un instrumento que se utiliza para la investigación y orientación, permite la obtención de datos y posibilita la captación de la actitud del entrevistado y de la profundidad en las respuestas; por tanto, debe ser adecuada a la situación que se investiga.

Al respecto, la entrevista que se llevó a cabo con el docente contiene preguntas relacionadas con el sujeto sobre su desarrollo en las áreas: intelectual, psicomotora, comunicativa, adaptativa y emocional, dentro del ámbito escolar; información sobre la colaboración de sus padres; nivel de competencia curricular del docente, estilo de aprendizaje, apoyo pedagógico por parte de USAER, así como planes y programas que lleva a cabo. Dicho instrumento se diseñó, con la intención de obtener información que sea relevante para describir características relacionadas con el proceso de identificación de la problemática de comprensión lectora de los sujetos identificados (ver Anexo III).

#### ***4.4.4. Entrevista con los padres***

La estructura de la entrevista abarca la recolección de datos generales y específicos de los sujetos identificados con dificultades de aprendizaje respecto a: historia familiar, salud, desarrollo, comunicación entre el sistema escuela y familia, así como el interés y compromiso de la familia ante la educación de los sujetos (ver Anexo IV). Estos aspectos permitieron identificar el contexto familiar que, (Condemarin, 1998) coadyuva a comprender las causas de los problemas y determinar las posibilidades de acción.

#### ***4.4.5. Entrevista con el niño***

Esta entrevista consintió en conocer más fondo lo que piensa, siente y cómo actúa el niño, lo cual interesó como pauta para el seguimiento y elaboración de una intervención psicopedagógica que fuera útil para resolver adecuadamente las necesidades que presentan los alumnos (ver Anexo V).

#### ***4.4.6. Observación categorial***

Bassedas (1998) menciona que en la observación categorial se trata de prestar atención a la actividad del alumno, sin olvidar la actividad general del grupo-clase, delimitando aspectos que se consideran importantes de acuerdo a la posible problemática presentada.

Al respecto, se realizaron nueve observaciones categoriales, considerando previamente las dificultades de comprensión lectora como objeto de observación. El contexto en el que se situaron las observaciones, siempre fue el mismo, el salón de clases regular dentro del horario en que se imparte la asignatura de Español; realizadas una cada tercer día, durante tres semanas, en un periodo de tiempo de 20 minutos, con intervalos de 15 segundos de observación, por cinco segundos de descanso.

Así pues, respetando dichos intervalos, se fueron marcando las conductas observadas que fueron más frecuentes en ambos sujetos, tomando como base un formato que incluye las siguientes categorías: indicadores generales de aprendizaje: sigue instrucciones, contesta a las preguntas hechas por el profesor, pregunta constantemente, participa en clase, escucha las respuestas de otros y construye sus propias respuestas sobre los comentarios de otros; indicadores de lectura: lectura lenta y con errores continuos, reconocimiento de palabras y no atiende a ejercicios de lectura colectiva; indicadores de comprensión lectora: identifica partes importantes de la historia, identifica partes o personajes favoritos y principales, relaciona la historia con su propia experiencia y dentro del texto y muestra signos de utilizar el conocimiento adquirido. El registro de dichas categorías, accedió explorar las conductas específicas en cada sujeto (ver Anexo VI).

#### **4.4.7. Revisión de cuadernos**

Este instrumento es un elemento más del diagnóstico psicopedagógico, (Bassedas, 1998) parte complementaria de la observación que permite analizar las realizaciones de los alumnos; contiene aspectos de orden, organización, anotaciones del docente y contenido (ver Anexo VII).

La revisión de cuadernos, permitió detectar el trabajo que realmente el niño realiza en clases, las tareas que hace con más frecuencia y las que esporádicamente o casi nunca ejecuta; de igual manera, contribuyó a estar al tanto de la implicación del docente en el trabajo de cada sujeto, la forma de evaluarlos y si hace o no anotaciones y/o correcciones. Con lo anterior se logró recopilar evidencias que ayudaron a determinar las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora en cada uno de los sujetos.

#### **4.4.8. Pruebas estandarizadas**

Se aplicaron pruebas psicológicas estandarizadas: WISC-RM, Bender y Frostig; que sirvieron sólo para completar un marco general y poder descartar alguna atención o problemática en particular, lo cual no indica ninguna consideración rígida y clasificatoria; es decir, su aplicación contribuyó a tener un panorama acerca de las dificultades que presentaba cada menor, al momento de la evaluación; encausada a descartar alguna otra problemática individual que afectara al aprendizaje en comprensión lectora.

La Escala de Inteligencia para el Nivel Escolar (WISC-RM) es una prueba de inteligencia, entendiéndola a ésta como, (Esquivel, 1999) la capacidad global del individuo para actuar de manera propositiva, para pensar racionalmente y conducirse adecuada y eficientemente en su medio ambiente. Así pues, permitió conocer el potencial general del niño y el desarrollo de sus funciones cognitivas.

La Prueba Gestáltico Visomotor de Bender, fue útil para valorar las habilidades psicomotoras, es una prueba que involucra principalmente funciones de inteligencia, considerados importantes en el proceso de aprendizaje de habilidades escolares en los niños. Accedió a detectar indicadores de inmadurez que afectarían el rendimiento en la lectura.

La Prueba del Desarrollo de la Percepción Visual (Frostig), permitió valorar la integración visomotora y la percepción visual; es decir, aunque no se consideró de manera rigurosa en la evaluación, se examinó la facultad de los menores para reconocer y discriminar los estímulos visuales e interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores, considerando que su eficacia ayuda al niño en su aprendizaje de la lectura, escritura, el uso de la ortografía, a realizar operaciones aritméticas y a desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en el área escolar.

#### **4.4.9. Fichas de comprensión lectora y técnica de Cloze**

Siguiendo con la evaluación psicopedagógica, se utilizaron dos fichas para el desarrollo de la comprensión lectora, las cuales se tomaron del libro “Comprensión de la lectura 1, destinada a niños de 7 a 9 años”; estas fichas están formadas por selecciones de contenidos variados que incluyen narración de experiencias, fábulas, descripciones, folclor oral infantil y otros temas. Cada selección está acompañada de una serie graduada de actividades, incluyen expresión oral, escrita, pictográfica y otras modalidades comunicativas (Allende, 2004).

En cada ficha, se maneja la técnica de completar denominada Cloze; el texto seleccionado se repite pero esta vez con omisión de una palabra (generalmente, cada cinco palabras), la cual es reemplazada por una línea de longitud constante. Las oraciones que están al comienzo y al final de la lectura se presentan sin palabras omitidas para facilitar en el niño la adivinación de éstas, al tener una visión global del contenido; los nombres propios y las cifras no se omiten; con la intención de estimar el nivel funcional de la comprensión lectora con un medio específico surgido de la misma lectura y evitando el empleo de preguntas que suelen ser difíciles (ver Anexo VIII).

Lo anterior, nos permitió conocer los niveles funcionales de lectura, así como las habilidades de los alumnos para utilizar claves contextuales. El procedimiento que se llevó a cabo, se enmarca en el siguiente apartado.

#### **4.5. Procedimiento**

- 1.- Se realizó una observación exploratoria con una duración de 90 minutos en el centro educativo.
- 2.- A manera de pre-test, se aplicó dentro del aula escolar el taller de lectura, el cual constó de actividades lúdicas y ejercicios encaminados a valorar la comprensión lectora; dicho taller fue dirigido a todo el grupo escolar y tuvo una duración de 120 minutos, este proceso permitió conocer la situación del grupo al inicio de la intervención y se obtuvo como resultado la identificación de cuatro niños con posibles dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.
- 3.- Se llevó a cabo una plática informal con el docente del grupo con el que se trabajó, quien otorgó una orientación, haciendo mención de dos de los niños que, desde su percepción, tienen dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.
- 4.- Se seleccionó la muestra de estudio con base en los resultados obtenidos de la observación exploratoria; del Pre-test (resultados de los ejercicios, lectura grupal, participación voluntaria, actitud ante las dinámicas) y de la plática informal con el docente.
- 5.- Una vez identificados los dos sujetos, se trabajó en forma más personalizada para realizar la evaluación psicopedagógica con la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Nueve observaciones categoriales durante tres semanas.
- Entrevista al docente.
- Entrevista a padres.
- Entrevista a cada sujeto.
- Revisión de cuadernos.
- WISC-RM.
- Frostig
- Bender
- Fichas de comprensión lectora y técnica de Cloze.

6. - Se elaboró el informe psicopedagógico.

7.- Se diseñó la propuesta de intervención, tomando en cuenta las habilidades y características personales de ambos sujetos: Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, misma que se detalla en el onceavo capítulo.

8.- Se aplicó el Programa de estrategias de comprensión lectora, dentro del aula escolar a todo el grupo en general, incluidos los dos sujetos.

9.- A manera de Post-test, se aplicaron los ejercicios utilizados en pre-test con la intención de conocer el nivel de comprensión lectora después de la aplicación del Programa de estrategias de comprensión lectora y valorar la efectividad de dicho programa.

10.- Finalmente, se elaboró un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos, formulando conclusiones y sugerencias del proyecto.

Los pasos anteriores, accedieron a la recolección de datos, que permitieron llevar a cabo el informe psicopedagógico de cada sujeto y plantear la propuesta de intervención, lo cual se detalla en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO V**

### ***Recolección, informe psicopedagógico y propuesta de intervención***

Para contar con un panorama general acerca de la situación del grupo clase fue de gran importancia la observación exploratoria y la plática informal con el docente, lo cual permitió situar la actitud de los alumnos y el docente en la dinámica escolar, ya que como menciona Bassedas (1998) es importante considerarlo al plantear una intervención en este contexto.

Subsiguientemente, se registraron en cuadros de recolección de datos los resultados obtenidos en el pre-test. Dichos cuadros fueron clasificados en siete categorías para una mejor evaluación; dichas categorías están basadas en las aportaciones de autores como Condemarín y Medina (2000) las cuales son conocidas como indicadores de comprensión lectora, permitiendo la selección de los sujetos que participaron (ver Anexo IX).

A continuación se presentan las categorías empleadas:

#### ***UE - Utiliza estrategia***

En esta categoría, se toma en cuenta si el alumno hace uso de la estrategia solicitada o si no la utiliza, se manejaron dos rubros para una mejor evaluación:

*S* - SI utiliza estrategia.

*N* - NO utiliza estrategia.

*Nota:* En el Pre-test no se tomó en cuenta esta categoría, ya que todavía no se podía conocer si los niños manejaban estrategias y cuáles eran, o si no las manejaban.

#### ***RAC - Realiza actividades correctamente***

En esta categoría, se incluyen ejercicios, narraciones, resúmenes; en la revisión de las producciones de los alumnos se obtuvo que en ocasiones realizaban bien la actividad, en ocasiones no la realizaban o la dejaban incompleta por lo cual se manejaron tres rubros para evaluar:

*S* - SI realizó la actividad correctamente.

*N* - NO realizó la actividad correctamente.

*I* - INCOMPLETO de las actividades que realizó algunas están bien, otras están mal o no están terminadas.

#### ***IC - Las instrucciones las sigue correctamente***

En esta categoría las respuestas o producciones de los alumnos se evaluaron en función de las instrucciones solicitadas, con la intención de conocer si el alumno entiende instrucciones o no.

En esta categoría se manejaron tres rubros:

*S* - SI sigue las instrucciones correctamente.

*N* - NO sigue instrucciones correctamente.

*A* - AVECES sigue instrucciones correctamente.

***ED - Expresa sus dudas***

En esta categoría, se consideran las preguntas que formulan los alumnos en relación a sus dudas en cuanto a los ejercicios, actividades o instrucciones que no comprendan. En esta categoría se manejaron dos rubros para una mejor evaluación:

*S* - SI expresa sus dudas.

*N* - NO expresa sus dudas.

***IIC -Identifica ideas claves***

En esta categoría, se incluyen respuestas a los ejercicios o producciones de los alumnos en donde se les requiere mencionar personajes principales, escenarios; en donde se les pide que utilicen título, inicio, desarrollo y término de una historia o cuento, así como el plasmar ideas importantes de los textos utilizados. En esta categoría se manejaron tres rubros para una menor evaluación:

*S* - SI identifica ideas claves.

*N* - NO identifica ideas claves.

*A* - AVECES identifica ideas claves.

***RHE - Relaciona la historia con su propia experiencia***

En esta categoría, se incluyen respuestas de los ejercicios o producciones de los alumnos donde se les requiere que escriban o dibujen acciones o sucesos que tengan que ver con su experiencia. En esta categoría se manejaron tres rubros para su mejor evaluación:

*S* - SI relaciona la historia con su propia experiencia.

*N* - NO relaciona la historia con su propia experiencia.

*A* - AVECES relaciona la historia con su propia experiencia.

***P – Participa***

En esta categoría, se incluyen las participaciones que al término de cada sesión se les solicitaba, en donde compartían su trabajo final con el resto del grupo, lo cual permitía conocer si el alumno estaba trabajando y qué es lo que él entendía de cada sesión. En esta categoría se manejaron dos rubros:

*S* - SI participa.

*N* - NO participa.

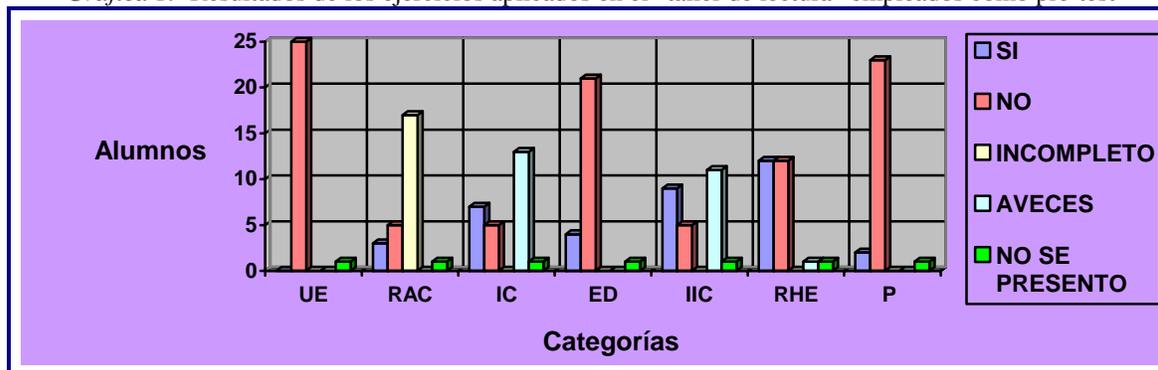
De la información recopilada, se otorgó un valor numérico a cada rubro que se manejó de la siguiente manera:

SI = 4    AVECES = 3    INCOMPLETO = 2    NO = 1
--

En la aplicación del taller de lectura, empleado como *Pre-test*, se manejaron tres lecturas con ejercicios acorde a la etapa cognitiva de ambos sujetos y diversas dinámicas relacionadas con la comprensión lectora.

A continuación se muestra la gráfica:

Gráfica 1. Resultados de los ejercicios aplicados en el “taller de lectura” empleados como pre-test



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En la gráfica 1 se puede observar la presencia del 25 (96%) de los alumnos que conforman el grupo de tercer grado; de los cuales 3 (12%) realizaron la actividad correctamente; 7 (27%) siguieron las instrucciones correctamente; 4 (15%) expresaron dudas; 9 (35%) identificaron ideas claves; 12 (46%) relacionaron la historia con su propia experiencia y sólo 2 (8%) participaron.

Por otra parte, 17 (65%) realizaron la actividad de forma incompleta, 5 (19%) no realiza la actividad correctamente; 13 (50%) alumnos no siempre siguieron las instrucciones correctamente, 5 (19%) de forma correcta; 21 (81%) no expresaron dudas; 11 (42%) no siempre identifica ideas claves, 5 (19%) no identificaron ideas claves; 12 (46%) no relacionaron la historia con su propia experiencia y 23 (88%) no participaron.

En suma, los resultados anteriores indican que la mayor parte del grupo lleva a cabo un proceso de decodificación con poca comprensión y fluidez, ya que como lo menciona Alliende (2004) la decodificación implica la capacidad de descifrar el código de un mensaje, así como captar su significado, reconocer signos gráficos y traducirlos al lenguaje oral o a otro sistema de signos como la escritura.

Se observó la actitud del grupo en general y con base en los resultados obtenidos se detectaron a 4 alumnos que se mostraron con actitud pasiva, poco participativos y sin interés por las actividades en general y el revisar sus producciones de los ejercicios que se llevaron a cabo accedió recabar datos significativos en tanto a las dificultades de comprensión lectora.

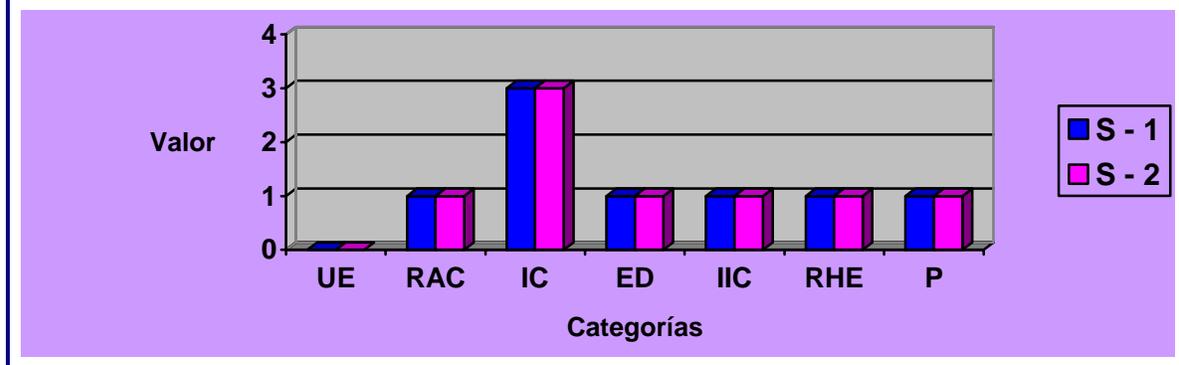
Dichos datos fueron corroborados mediante la plática informal con el docente quien, desde su punto de vista, hizo referencia de dos de los cuatro sujetos identificados con más dificultades en dicha área; así mismo, refirió que esporádicamente acudían con las responsables del apoyo pedagógico (USAER); sin embargo, no llevaban un control y por tanto no se presentaban avances en ninguno de éstos y siendo el docente un elemento principal del

proceso educativo, se tomó en cuenta su aportación, eligiendo así a los dos sujetos mencionados como muestra del presente proyecto.

A continuación, se presentan los resultados generales de los niños que participaron:  
Sujeto 1 (S -1)    Sujeto 2 (S -2)

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 2. Resultados de los ejercicios del aplicados en el “taller de lectura” empleado como pre-test: S-1; S-2.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En la gráfica 2 se puede observar que ambos sujetos no realizaron la actividad correctamente; a veces seguían las instrucciones correctamente, ésta categoría se consideró con este rubro, ya que en las actividades prácticas ambos sujetos si siguieron las instrucciones de manera correcta, al igual que la mayoría de sus compañeros; sin embargo, en sus ejercicios sintácticos y semánticos, en su mayoría estaban mal contestados, debido a que no siguieron las instrucciones de manera correcta, no expresaron dudas, ni lograron identificar ideas claves, no relacionaron la historia con su propia experiencia y no participaron.

De la muestra seleccionada: se obtiene que el Sujeto-1 (S-1) no sigue las instrucciones correctamente por ejemplo: en el ejercicio anexo al texto “La casita del perro”, las instrucciones escritas consistían en pintar la respuesta correcta; sin embargo, el sujeto sólo seleccionó las respuestas que creía convenientes en un círculo, no concluyó el ejercicio y las respuestas en su mayoría fueron incorrectas. En cuanto a la actitud ante la lectura se aprecia desfavorable.

Por su parte en el Sujeto-2 (S-2) se notó un mayor esfuerzo al contestar en su mayoría los ejercicios, sin embargo, se aprecia que lo hace de una manera incorrecta, por ejemplo: en el ejercicio de completar los componentes de las oraciones, se le presenta un ejemplo y en sus respuestas se observa que mezcla los componentes tanto del ejemplo como de otras oraciones; con respecto a la actitud ante la lectura se aprecia desfavorable.

En suma, los resultados planteados, denotan las dificultades de ambos sujetos con respecto al aprendizaje de la lectura y la comprensión de la misma, al resolver los diversos ejercicios. Considerando que dentro del proceso de la lectura, (Alliende, 1999) es de gran importancia una serie de factores para lograr así un mejor aprendizaje de la misma, logrando un significado de lo leído; en este caso se obtuvo que en ambos sujetos existía la escasa presencia de factores sociales y emocionales los cuales influyeron en la personalidad de ambos sujetos, lo que hace que los niños difieran dentro de lo esperado para su nivel educativo, además de factores emocionales y sociales que determinan por lo tanto la madurez social del niño al igual que los factores socioeconómicos y culturales.

De la misma forma se tomó en cuenta los factores socioeconómicos y culturales en los que se desarrollan ambos sujetos ya que éstos forman una constante que puede afectar el aprendizaje de la lectura, el interés, la motivación y la familiarización con los textos y posteriormente afectarán el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso. Así como factores lingüísticos, ya que dentro de las conductas observadas persistió la nula habilidad de los sujetos para manejar destrezas de la comunicación.

Se obtuvo que ambos sujetos no relacionaron la historia con su propia experiencia y no identificaron ideas claves, lo que implica que no hacen uso de sus conocimientos previos, siendo éste un aspecto muy importante para la comprensión de textos, tal y como lo menciona Breuer (1993), ya que dichos aspectos permiten transformar los símbolos en significado.

Lo anterior son solamente algunos de los ejemplos que deducen que en ambos sujetos se engloban indicadores de un bajo nivel de comprensión lectora; por tanto, dichos indicadores se trabajaron y se reforzaron durante todo el proceso de la intervención, con la finalidad de modificar el nivel de comprensión lectora en ambos sujetos.

Una vez seleccionados los sujetos, se llevó a cabo una evaluación psicopedagógica a cada sujeto identificado. A continuación, se presenta el informe psicopedagógico:

### ***5.1. Informe psicopedagógico***

Sujeto 1

#### ***Datos personales***

Fecha de nacimiento: 1998.

Sexo: masculino.

Escolaridad: 3° de primaria oficial.

Lugar que ocupa entre los hermanos: es el tercero y último de tres hermanos en total.

Estado civil de los padres: casados.

Escolaridad y ocupación de los padres: madre: secundaria, ama de casa.

padre: secundaria, empleado.

### ***Conducta durante la evaluación***

En todas las sesiones, el menor se presentó en buenas condiciones de aliño y limpieza; con actitud positiva; se mostró participativo, impulsivo, se interesó por el material, preguntó constantemente; requiere de repetición de las instrucciones, mejorando sólo en ocasiones sus respuestas y busca reforzamiento de las mismas.

### ***Entrevista con la madre***

Comenzó a hablar al año y medio y a leer a los seis años; muestra dificultad para comprender instrucciones simples, requiere que le estén diciendo si está bien o no lo que realiza; es inseguro en la realización de sus tareas, últimamente ha recibido “quejas” por parte de la maestra en cuanto a su desempeño escolar e integración en el grupo.

### ***Entrevista con el docente***

Área intelectual: dificultades al procesar la información y problemas para entender indicaciones.

Competencia curricular: presenta dificultades principalmente en las asignaturas de Matemáticas y Español.

Desarrollo motor: normal; es decir, adecuado a su edad, sin ningún retraso (control de esfínteres, independencia con relación al baño, vestido, comida, entre otros).

Área comunicativa lingüística: niega dificultades en su lenguaje, proceso de lectura lento con errores continuos, tartamudeo, tono de voz bajo, utiliza el dedo para guiarse, se distrae con facilidad, en ocasiones cambia u omite palabras, no identifica los tipos de textos que lee, al escribir en ocasiones omite letras o junta palabras.

Rendimiento escolar: regular, con promedio general de 7; tiene dificultades para relacionarse con sus demás compañeros, ya que los distrae con frecuencia, no controla su impulsividad y le gusta ocuparse habitualmente en actividades lúdicas.

### ***Revisión de cuadernos***

Se revisaron cuadernos de las asignaturas: Español, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales.

Sus cuadernos se encuentran forrados, con algunas hojas desprendidas, en ocasiones anota la fecha, no tienen margen, con borraduras y tachaduras; rara vez escribe con rojo letras mayúsculas; respeta los contenidos correspondientes a cada asignatura; con faltas de ortografía, omite letras, no hace uso adecuado de signos de puntuación, en ocasiones junta palabras. Por su parte el docente no califica, únicamente le pone una paloma o una especie de firma, no corrige errores y no hace anotaciones.

### ***Observaciones***

Se realizaron 9 observaciones dentro del aula escolar obteniendo que:

La tarea es realizada por instrucción del docente, la participación del alumno es involuntaria, ya que sólo participa cuando el docente le pregunta de manera directa; el docente no refuerza las respuestas, sólo se limita a decir “esta mal”, sin dar explicaciones, ni hacerle ver sus errores y no hay nexo clara entre las actividades y asignaturas. El sujeto se distrae con facilidad, pregunta constantemente, cuando participa de manera involuntaria titubea y en lugar de afirmar pregunta si su respuesta es correcta o no, al momento de leer en grupo tartamudea, tiene poca fluidez; en la mayoría de las actividades requiere de la presencia y atención del docente; le cuesta trabajo seguir instrucciones de manera correcta y en ocasiones deja incompleto el trabajo de clase.

### ***Pruebas aplicadas***

**WISC-RM:** obtuvo un CI total de 99 (relación entre su edad mental y cronológica) equivalente a un nivel de inteligencia *normal*; es decir, el menor no tiene deficiencia mental, por tanto puede desarrollar habilidades académicas, sociales y de comunicación. Sin embargo, muestra poca capacidad para la lectura; escasa comprensión verbal y acopio de información; poca capacidad de análisis y síntesis; deficiencias para formar conceptos abstractos y para analizar.

**BENDER:** obtuvo una edad equivalente a 6 años 11 meses, 1 año, un mes por debajo de su edad cronológica, sin indicadores significativos que denoten daño cerebral. Sin embargo, presenta dificultades en el proceso de lectura e indicadores emocionales de: rigidez, impulsividad, conductas obsesivas, agresivas e inestabilidad emocional.

**FROSTIG:** obtuvo una percepción visual general de 90, equivalente a *normal*; es decir, su integración visomotora y percepción visual son acordes a su etapa evolutiva. Sin embargo, denota dificultades en el área de comprensión lectora.

**FICHAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y TÉCNICA DE CLOZE,** cuenta con un 90% o menos de reconocimiento de palabras y con un 50% de comprensión; nivel de competencia lectora de frustración, presentando las siguientes características: no atiende instrucciones, presenta dudas, tono de voz bajo y sin ritmo, no reconoce palabras, no respeta los signos de puntuación, señalización de palabras al leer, muestra desinterés (bostezo, cambia de postura).

Los resultados de las valoraciones anteriores, en su conjunto, asientan las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora.

### ***Conclusiones***

Con base en los datos obtenidos se concluye que el sujeto 1 se le dificulta comprender instrucciones de manera correcta, debido a esto, pregunta constantemente y asume cierta inseguridad, ya que ante cualquier tarea que realiza pregunta si esta bien o no y busca que le refuercen sus acciones; de igual manera se presentan indicadores en las diversas pruebas aplicadas que indican que el menor no lleva a cabo un proceso de comprensión. Sin embargo, cuando el docente le pregunta de forma directa, él muestra interés por contestar lo que se le pide.

En cuanto a la lectura, se le dificulta atender ejercicios de lectura grupal; participa sólo cuando la maestra se lo indica y al leer tartamudea, con poca fluidez, comete errores continuos y en ocasiones omite o cambia palabras; aunado a la poca estimulación que le brindan tanto en el aula escolar, como en la familia. Esto también reflejado en la revisión de sus cuadernos, cuyo contenido muestra que en ocasiones omite letras y junta palabras al escribir, no hace uso adecuado de signos de puntuación, y con faltas de ortografía, sin corregir por parte del docente. No obstante, por iniciativa propia, intenta cubrir los contenidos en clase.

Requiere de seguridad en sí mismo, que le permita desarrollar sus capacidades y habilidades, tanto en el contexto escolar, como en el familiar.

## Sujeto 2

### ***Datos personales***

Fecha de nacimiento: 1998.

Sexo: masculino.

Escolaridad: 3° de primaria oficial.

Lugar que ocupa entre los hermanos: hijo único.

Estado civil de los padres: madre soltera.

Escolaridad y ocupación de los padres: madre: preparatoria, secretaria.

padre: nivel superior, representante médico.

### ***Conducta durante la evaluación***

En todas las sesiones, el menor se presentó en buenas condiciones de aliño y limpieza, mostró actitud pasiva; poco participativo, se interesó por el material; tranquilo, tímido, contesta sólo lo que se le pide.

### ***Entrevista con la madre***

Inició a hablar al año y medio, empezó a leer a los cinco años de edad, sus relaciones interpersonales son pocas, dificultad para comprender indicaciones simples, distraído, conducta en casa ambivalente, con poca tolerancia a la frustración y baja autoestima.

### ***Entrevista con el docente***

Área intelectual: dificultades en el proceso de la información, muestra poco interés en las actividades y tiene problemas para comprender las indicaciones que se le dan en clase.

Competencia curricular: dificultades principalmente en las asignaturas de Matemáticas, Español y Ciencias Sociales.

Desarrollo motor: normal; es decir, adecuado a su edad, sin ningún retraso (control de esfínteres, independencia con relación al baño, vestido, comida, entre otros).

Área comunicativo-lingüística: niega problemas de lenguaje, su lectura es lenta, con poca fluidez, su tono de voz disminuye en el transcurso de la lectura; no expresa lo que piensa,

actitud pasiva, en cuanto a la escritura cambia u omite letras; no identifica los diferentes tipos de texto y no atiende indicaciones.

Rendimiento escolar: regular, promedio general de 7, en sus tareas suele ser descuidado; prefiere trabajar de forma individual y se interesa más por el área de Ciencias Naturales y actividades lúdicas.

### ***Revisión de cuadernos***

Se revisaron los cuadernos de las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales.

Sus cuadernos se encuentran forrados, con borrones, con margen y fecha, escritura normal, mezcla los contenidos, faltas de ortografía, omite y sustituye letras, junta palabras, no hace uso correcto de los signos de puntuación, presenta tareas incompletas y el docente sólo se limita a poner una paloma o una cruz, no hay correcciones.

### ***Observaciones***

Se realizaron 9 observaciones dentro del aula escolar obteniendo que:

La tarea es realizada por instrucción, no hay participación voluntaria por parte del sujeto, no hay un nexo claro entre las actividades y asignaturas, el docente sólo se limita a decir “esta mal”, no refuerza respuestas. El sujeto es pasivo, poco participativo, actitud indiferente ante las actividades, durante la lectura su volumen de voz va disminuyendo, lectura lenta, comete errores continuos, cambia letras, omite y confunde palabras, utiliza los signos de puntuación de manera incorrecta, se distrae de forma frecuente.

### ***Pruebas aplicadas***

***WISC-RM:*** obtuvo un CI total de 97 (relación entre su edad mental y cronológica) equivalente a un nivel de inteligencia *normal*; es decir, el menor no tiene deficiencia mental, por tanto puede desarrollar habilidades académicas, sociales y de comunicación; cuenta con buena capacidad para ejecutar actividades motrices, con razonamiento de manera abstracta. Sin embargo, el manejo de lenguaje no es muy eficaz.

***BENDER:*** obtuvo una edad equivalente de 5 años 11 meses, 2 años 1 mes por debajo de su edad cronológica; por tanto, presenta una inmadurez a nivel perceptomotor e indicadores emocionales de impulsividad, retraimiento, timidez, hostilidad y conductas de evitación, inadaptación, pobre capacidad de planeación, dificultad para organizar la información.

***FROSTIG:*** obtuvo una percepción visual general de 90 puntos equivalente a *normal*; es decir, su integración visomotora y percepción visual son acordes a su etapa evolutiva. Sin embargo, tiene dificultades en el proceso de lectoescritura, en el uso de ortografía y para realizar operaciones aritméticas.

***FICHAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y TÉCNICA DE CLOZE:*** cuenta con un 90% o menos de reconocimiento de palabras y con un 50% de comprensión; nivel de competencia lectora instruccional que se llega a convertir en nivel de frustración, presenta las

siguientes características: voz baja, lectura oral sin ritmo, ausencia de expresión, empleo inadecuado de puntuación, señalización de palabras, sin interés (bostezo, cambia de postura).

Los resultados de las valoraciones anteriores, en su conjunto, asientan las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora.

### ***Conclusiones***

Con base en los datos obtenidos, se concluye que el sujeto 2 presenta problemas en lectura y comprensión lectora, estos aspectos debido a la falta de atención y motivación tanto en el hogar como en el aula escolar.

Cuenta con buen desempeño en la ejecución de actividades motrices y poco desarrollo del lenguaje, inmerso en un ambiente familiar y social que no estimula ni propicia las habilidades verbales. Sin embargo, puede abordar la solución de problemas de manera adaptable y flexible; lo que puede conducir a una ejecución escolar exitosa en situaciones de aprendizaje que utilicen y estimulen de manera activa estas habilidades.

Muestra pobre capacidad de planeación y dificultad para organizar la información, comete errores y tiene equivocaciones al leer, además de que su lectura es lenta y tiene dificultad para comprender lo leído.

### ***5.2. Propuesta de intervención***

Con base en los resultados de la evaluación psicopedagógica de ambos sujetos, la propuesta de intervención radica en el diseño, aplicación y evaluación de un programa de estrategias de comprensión lectora, con la intención de favorecer la comprensión de textos para mejorar o modificar habilidades en los sujetos identificados; fomentando la lectura y permitiéndoles realizar actividades relacionadas con la misma, en el que puedan tener un mejor manejo de vocabulario, logrando entablar conversaciones con sus iguales y coadyuvando a que sean parte del proceso de integración al grupo clase.

En el programa de intervención se tomó en cuenta las habilidades y características personales de ambos sujetos y se planteó aplicarlo dentro del aula escolar, ya que su pronta intervención servirá para evitar consecuencias negativas, debido a que esta dificultad puede seguir afectando en el desarrollo psicoafectivo y rendimiento escolar del menor, además de contribuir a la integración educativa.

En este sentido, también se consideró que no todos los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje tienen las mismas necesidades educativas, tal y como lo refiere Bautista (1993) ya que esto dependerá de cada niño, así como de su contexto y sus necesidades, lo que permitirá determinar qué tipo de enseñanza es la más adecuada para asegurar su integración al ámbito educativo.

A continuación se presenta el cronograma de actividades de la intervención psicopedagógica.

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**  
**Propuesta Psicopedagógica para niños de tercer grado de primaria:**  
**Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (PECL)**

<b>Marzo</b> 	<b>Abril</b> 	<b>Mayo</b> 	<b>Junio</b> 	<b>Julio</b> 
<b>Miércoles 21</b> <i>“Taller de lectura” y ejercicios adjuntos, empleados como pre-test</i>	<b>Miércoles 28</b> <i>Sesión 1 “Construyamos un cuento”</i>	<b>Miércoles 18</b> <i>Sesión 2 “Gente de negocios”</i>	<b>Miércoles 25</b> <i>Sesión 3 “El largo sueño de la ardilla”</i>	
<b>Miércoles 2</b> <i>Sesión 4 “Cómo se salvara”</i>	<b>Miércoles 9</b> <i>Sesión 5 “Esta es mi casa”</i>	<b>Miércoles 16</b> <i>Sesión 6 “La granja”</i>	<b>Miércoles 23</b> <i>Sesión 7 “Ser feliz es gratis”</i>	
<b>Miércoles 30</b> <i>Sesión 8 “El incendio de los arrozales”</i>	<b>Miércoles 6</b> <i>Sesión 9 “La caja de sorpresas”</i>	<b>Miércoles 13</b> <i>Sesión 10 “Unas zapatillas mágicas”</i>	<b>Miércoles 20</b> <i>Sesión 11 “La diadema”</i>	
<b>Miércoles 27</b> <i>Sesión 12 “Pinta tu mundo de colores”</i>	<b>Miércoles 4</b> <i>Post-test Aplicación de los ejercicios, que se manejaron en el “Taller de lectura” empleado como pre-test.</i>	<b>Viernes 6</b> <i>Informe de resultados obtenidos de la intervención</i>		

La intervención psicopedagógica se planificó, a través del cronograma de actividades, tomando en cuenta que se aplicaría en las instalaciones educativas, dentro del aula regular, a fin de propiciar la integración de los alumnos a dicho ambiente. A continuación se detalla el desarrollo de la propuesta de intervención.

### **5.3. Desarrollo del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (PECL)**

Para llevar a cabo satisfactoriamente el programa se mantuvo contacto y comunicación con el director de la institución, así como con las madres de ambos sujetos con las que se platicó y se acordó la presencia de los menores durante todo el proceso, obteniendo el 100% de asistencias; fruto de lo anterior son las reflexiones emanadas y plasmadas en este documento donde se registra el desarrollo de cada una de las sesiones del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (PECL).

El Programa de Estrategias de Comprensión Lectora fue aplicado en el aula escolar al grupo en general, ya que es uno de los contextos que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora, coadyuvando paralelamente al desarrollo e integración grupal en ambos sujetos.

Dicho programa tuvo una duración de 12 sesiones con una sesión de una hora por semana, dentro de un periodo de 4 meses (ver Anexo X).

Este programa consta de una serie de estrategias empleadas para acceder a la comprensión lectora, tales como: *estrategias de predicción* (Solé, 2001) mediante la cual los niños aventurarán lo que puede ocurrir en el texto, esto debido a la verificación por medio de los índices existentes en el texto, logrando además construir una interpretación.

De igual manera, se plantea el uso de la *estrategia de exploración* (Gaskins, 1999) que supone la información que se presentará, basándose en el marco mental desarrollado mientras se examina el material y el conocimiento anterior estableciendo motivos para procesar la información.

Las *estrategia de recuperación* que, (Collabed, 2002) permite optimizar la búsqueda de información almacenada en la memoria a largo plazo de los alumnos, logrando un recuerdo de lo aprendido.

Además de, *estrategias de apoyo*, (Monereo, 2002) ya que están relacionadas con los procesos motivacionales que le permiten a los individuos contar con la seguridad en sí mismos para expresar a nivel oral los conocimientos adquiridos en el proceso educativo, así como acceder a la interacción con sus demás compañeros; por ende, a la integración educativa.

Así mismo, se utiliza la *estrategia de autorregulación* previa a la lectura, en donde se establece el propósito de la lectura de tal modo que los alumnos participen y la perciban como actividad autoinicial, mejorando a su vez la motivación al leer; así como *estrategias durante la lectura*, ya que estas se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y *estrategias después de la lectura*, las cuales ocurren cuando ha finalizado la lectura ya que se da la actividad autorreguladora que es la evaluación de los procesos en función del propósito establecido; el manejo de éstas permiten que el alumno organice sus recursos cognitivos en forma eficaz, que conlleve a un aprendizaje significativo.

También, se operan *estrategia de omisión* que permiten hacer una elección de las proposiciones que engloban la idea general de un texto, partiendo de sus conocimientos previos y del contexto en general, y por consiguiente elimina las proposiciones que no son relevantes (Monereo, 2002).

De igual manera, se hace uso de *estrategias de organización de ideas claves* que permiten hacer gráficos, esquemas y listas secuenciales para organizar la información; aunado a esto, *estrategias de resumen* que permiten a los alumnos representar la sustancia de la información y expresar con sus propias palabras y usando categorías supraordenadas para agrupar conceptos similares (Gaskins, 1999).

Las estrategias antes mencionadas, fueron adaptadas con base en las necesidades y aprovechando las habilidades de ambos sujetos, con la intención de modificar las dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

Aunado a lo anterior, se incluyen actividades lúdicas y motivacionales, (Gómez, 1993) ya que a esta edad el juego permite que el niño obtenga seguridad en sí mismo y que de la misma manera vaya formando una autoimagen positiva que le permita la socialización e integración al ámbito escolar.

Para la planificación del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora se tomó en cuenta por cada sesión los siguientes aspectos:

- Número de sesión
- Eje temático (basado en los criterios que marca la SEP)
- Estrategia
- Objetivo de cada sesión
- Recursos materiales
- Tiempo
- Evaluación.

Cabe mencionar, que se llevó un control del seguimiento durante las sesiones del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, con ayuda de una bitácora por cada sujeto que accedió al registro de la información en cuadros de recolección de datos, clasificados en las mismas categorías manejadas en los resultados del pre-test (ver Anexo XI).

Siguiendo con el desarrollo de dicho programa, a continuación se detalla cada una de las sesiones, presentando a su vez gráficas que ilustran los resultados obtenidos en cada sesión y que permitieron ver los avances de cada sujeto:

**Sesión 1**

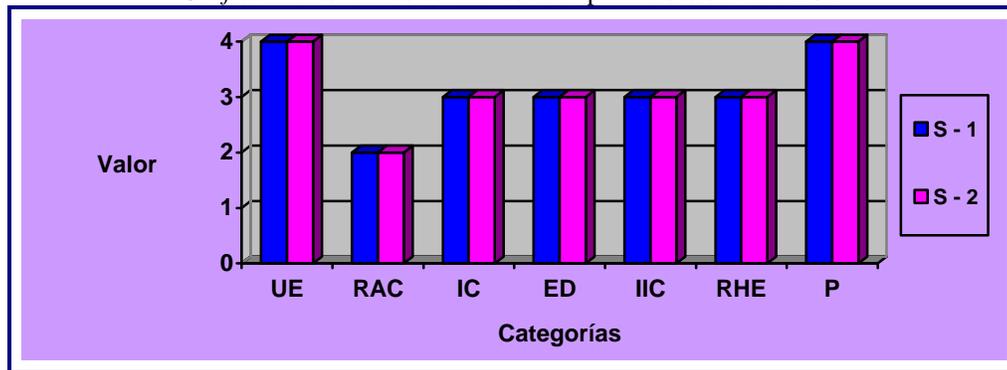
**“Construyamos un cuento”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: predicción, exploración y recuperación; con la intención de que los sujetos, partiendo de sus esquemas previos, utilizaran su imaginación creativa para elaborar un cuento, siguiendo una estructura lógica e incluyendo personajes reales y/o ficticios que le ayuden a construir significados.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 3. Resultados obtenidos de la primer sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En la gráfica 3, se observa que ambos sujetos sí participaron e hicieron uso de las estrategias planeadas; realizaron la actividad de manera incompleta; en ocasiones siguieron las instrucciones de forma correcta; identificaron ideas claves, relacionaron la historia con su propia experiencia y expresaron sus dudas.

Cabe mencionar que en esta sesión asistieron 10 alumnos, variable que influyó para la participación de ambos sujetos, mostrando interés por la actividad, ya que el material que se utilizó (imágenes a colores y de buen tamaño mostrando a un espantapájaros en diferentes episodios de las estaciones del año) motivó a ambos sujetos a realizar el ejercicio: el S-1 se acercó a observar las imágenes e instantáneamente preguntó: ¿para qué son?; expresando “es un espantapájaros”, “¡que bonito esta!”.

De la misma manera, el S-2, expresó: “¡órale, que padre!”. Ambos sujetos durante el desarrollo de la sesión poco a poco empezaban a interactuar con el resto de sus compañeros, al mismo tiempo que se sentían motivados por ellos al aplaudirles y al animarlos a que participaran.

Después de dar las instrucciones ambos sujetos comentaron “Aquí es invierno, porque tiene una bufanda”, “y aquí primavera porque esta el sol”, entre otros comentarios en donde se apreciaba que los sujetos partían de sus conocimientos previos, lo cual indica que hicieron uso de algunas de las estrategias de esta sesión.

Sin embargo, al leer ante el grupo el cuento elaborado se incitó al resto de los compañeros que motivaran a ambos sujetos: el S-1 no se animaba a leer argumentando que no había concluido su cuento, pero el grupo insistió con frases como: “tú puedes, no importa que no lo hayas terminado”, “que pase, que pase...”; éste finalmente se animó a leer ante el grupo, percatándonos de sus debilidades de lectura y que el desarrollo de su cuento no era correcto, ya que no tenía estructura lógica.

Por su parte en el S-2, su resistencia fue mayor al pasar a leer en grupo, pero al ver que todos participaron y que no había burlas por parte de los demás compañeros que terminaban aplaudiendo a cada uno, él finalmente aceptó leer su producción, la cual estaba incompleta y sin secuencia; sin embargo, se le brindó, palabras alentadoras, felicitándolo frente a sus compañeros por su esfuerzo, mostrando gesticularmente agrado, ante tal situación.

Por lo anterior, se deduce que ambos sujetos se sienten más cómodos al tener contacto directo con el instructor e interactuar en un grupo menor de alumnos, donde fluya la motivación.

**Sesión 2**

**“Gente de negocios”**

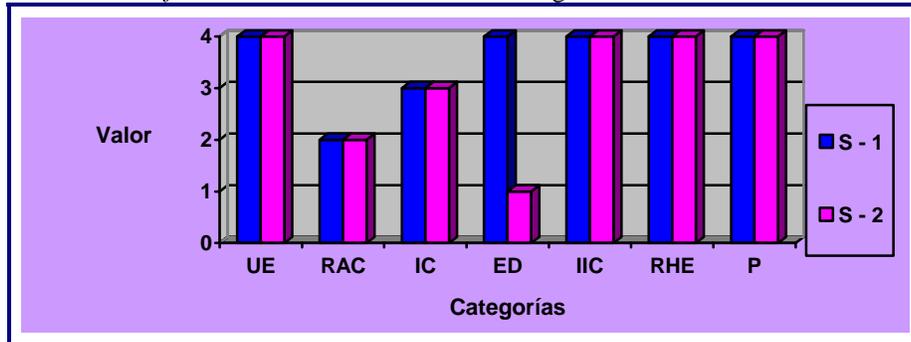
En esta sesión las estrategias que se programaron fueron: de apoyo, de predicción y de exploración, con la intención de motivar a ambos sujetos para que usaran sus conocimientos previos y pusieran en práctica la predicción y exploración del material de lectura.

El director informó que el docente del grupo se ausentaría de manera permanente, motivo por el cual los alumnos se integraron en los demás grupos del mismo grado, pero nos brindó su apoyo para continuar con el Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, reuniendo al grupo en general en su aula original en cada sesión.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 4. Resultados obtenidos de la segunda sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

Esta gráfica ejemplifica que ambos sujetos sí utilizaron las estrategias que se planearon, identificaron ideas claves, relacionaron la historia con su propia experiencia y participaron; en ocasiones siguieron las instrucciones de manera correcta y las actividades las realizaron de manera incompleta. Por otra parte, se puede notar que el S-2 no expresó sus dudas y el S-1 si.

En esta ocasión se dividió al grupo en dos equipos de tal manera que cada sujeto estuviera integrado en un grupo diferente, asignándolos como representantes de los mismos.

Ante tal dinámica grupal, ambos sujetos mostraron una actitud favorable, ya que, con agrado accedieron a trabajar en equipo y con sus iguales se motivaron para hacer uso de la predicción y exploración del material y así realizar la actividad de manera correcta, percibiéndose competitivos al mencionar “hay que ganar”, “nosotros lo hacemos mejor”, entre otros comentarios que notaron el entusiasmo de los menores ante la actividad.

En el desarrollo de la sesión, al S-1 le correspondía localizar el libro relacionado con el oficio de cocinero: en un principio él se mostró interesado en el material, sin llevar a cabo las instrucciones de manera correcta ya que se dedicó a explorar los libros sin lograr el objetivo, motivo por el cual recibió críticas de sus propios compañeros de equipo como: “no te entretengas”, “por tu culpa vamos a perder”.

Por su parte el S-2, al inicio se mostró renuente al no querer ser el representante del equipo; sin embargo, en el ambiente competitivo que formaron los integrantes de su equipo lograron que él participara; en la búsqueda del oficio del médico, se tomó mucho tiempo en la exploración del material, motivo por el cual el equipo contrario mostró su desesperación abucheándolo y diciéndole: “apurate....queremos pasar”, “que lento...”, “van a perder...”; por tanto, no logró el objetivo aislándose del grupo, a partir de ese momento.

En suma, se observó que el tipo de material que se empleó motivó a ambos sujetos, así como el apoyo entre iguales; no obstante, se observó que los alumnos en su mayoría, no saben escuchar, actúan impulsivamente, ocasionando un ambiente poco favorable para el desempeño de la muestra de estudio.

Por la situación anterior, se tuvo que llegar a acuerdos, con la finalidad de que el ambiente escolar fuera eficiente, con la intención de que los menores participaran y se integraran en dicho contexto.

**Sesión 3**

**“El largo sueño de la ardilla”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: autorregulación, recuperación y creación de ideas mentales, con la intención de que los alumnos representaran el propósito de la lectura: “El largo sueño de la ardilla”.

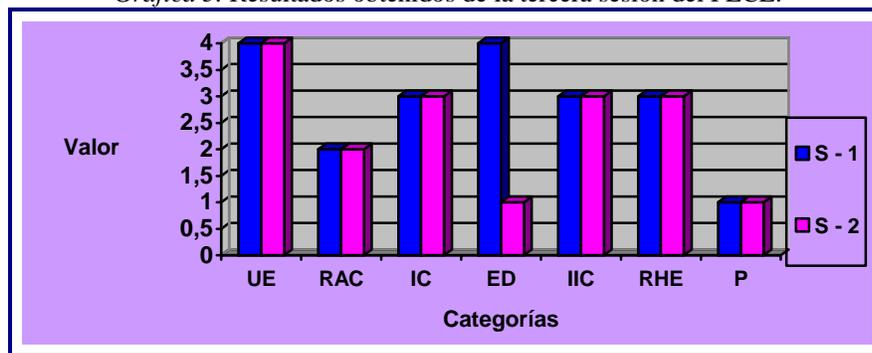
Dándole seguimiento al programa, en la tercera sesión se llegó a acuerdos con los niños para mejorar el ambiente dentro del aula.

Dichos acuerdos fueron elegidos, tanto por las responsables del programa, dando cabida a la transferencia de valores, como por los menores por medio de una lluvia de ideas, que asintió en determinar los acuerdos que consistían en: respetar a los demás y a uno mismo, frenar la impulsividad, escuchar sin interrumpir, trabajar en orden y en silencio; estos, se presentaron, ejemplificando cada acuerdo y colocándolos dentro del aula, de forma ilustrativa para tenerlos presentes

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 5. Resultados obtenidos de la tercera sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	EHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En esta sesión se obtiene que ambos sujetos utilizaron las estrategias que se programaron; en ocasiones siguieron las instrucciones de manera correcta, identificaron ideas claves y relacionaron la historia con su propia experiencia. Sin embargo, se puede observar

que las actividades realizadas por ambos sujetos, no fueron concluidas; el S-1 si expresó sus dudas y el S-2 no; ninguno participó.

El S-1, realizó la actividad de manera incompleta, a pesar de que preguntó constantemente: no dibujó todos los episodios del texto del sueño de la ardilla y al cuestionarle si ya había concluido su actividad, él afirmaba que sí, lo que muestra que identificó pocas ideas claves, no se esforzó por revisar su producción y no la compartió con el resto del grupo.

Por su parte el S-2, no comprendió adecuadamente las instrucciones y no expresó dudas, ya que sólo dibujó dos de los episodios del texto del sueño de la ardilla, realizó un escrito de la historia pero no participó.

A ambos sujetos les cuesta trabajo entender indicaciones y seguirlas de manera correcta; sin embargo, con las producciones que lograron realizar manifiestan que hacen uso de las estrategias pero de manera inconsciente, sin lograr un buen aprovechamiento de éstas.

**Sesión 4:**

**“Cómo se salvará”**

En esta sesión, se llevó a cabo una recapitulación de la importancia de la lectura, con la intención de presentar las estrategias de comprensión lectora que fueron utilizadas y que se utilizarán durante todas las sesiones; para lo cual, se les presentaron ejemplos de las actividades realizadas en las sesiones pasadas, con la finalidad de hacer conscientes a ambos sujetos del buen uso que pueden dar a las estrategias ya utilizadas.

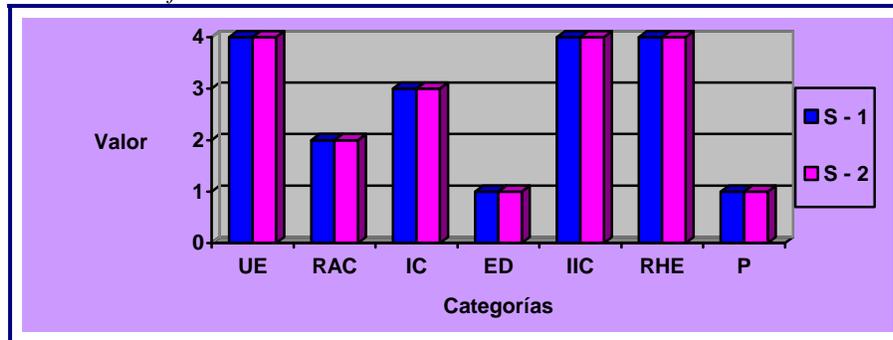
Dichas estrategias se colocaron en un cartel donde se incluía: el nombre de cada estrategia aunada a un significado acorde a su edad, en la parte inferior de dicho cartel se colocó una imagen de un niño y un libro, a fin de que los menores las identificaran al realizar las actividades y eligieran las que consideraran las más adecuadas. Cabe mencionar, que dicho cartel fue respetado, durante todo el proceso de la intervención por los propios alumnos; es decir, por iniciativa propia los alumnos estaban al pendiente de que el cartel permaneciera en su lugar y en buen estado.

Las estrategias que se programaron en esta sesión fueron: de apoyo, de organización de la información y de repetición, con la intención de que los alumnos identificaran la coherencia del texto: “Cómo se salvará” y formularan un final, partiendo de sus conocimientos previos.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 6. Resultados obtenidos de la cuarta sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En esta gráfica revela que en la cuarta sesión ambos sujetos hicieron uso de las estrategias programadas, lograron identificar ideas claves y relacionaron la historia con su propia experiencia.

En esta ocasión la participación no fue muy activa; sin embargo, en sus producciones se aprecia que formularon finales, tomaron en cuenta sus conocimientos previos y experiencias personales.

En ocasiones siguieron las instrucciones de manera correcta; las actividades fueron realizadas por ambos sujetos de forma incompleta, ya que de los siete ejercicios designados para esta sesión sólo entregaron tres o cuatro resueltos en su totalidad, esto debido a que se prolongaron en el tiempo estimado para responderlos.

Esta situación, aunada a las sesiones anteriores, permitió estimar que ambos sujetos no estaban consientes de considerar el tiempo que se les proporcionaba para realizar una sola actividad; siendo ésta, una variable importante que influye en el término de la misma; por lo cual se decidió llevar en la siguiente sesión un reloj de pared que a la vez de informales la hora, los estimulara a concluir de manera satisfactoria la actividad.

Sesión 5

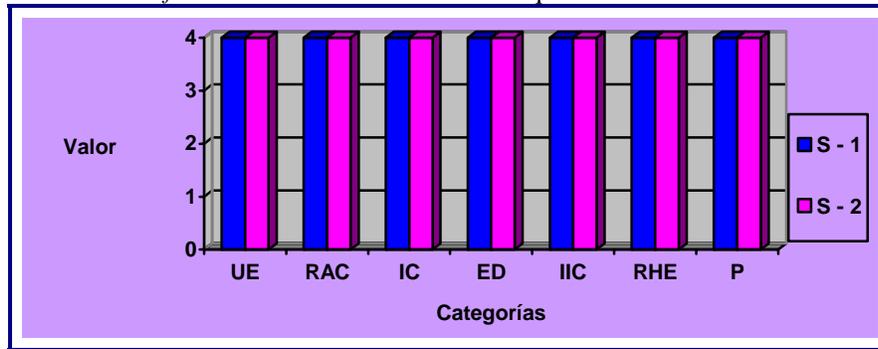
“Ésta es mi casa”

En la quinta sesión, las estrategias que se programaron fueron: predicción, acceso al conocimiento previo, exploración y recuperación, con la intención de que los alumnos plasmaran lo aprendido hasta el momento, que siguieran instrucciones e interpretaran frases, imágenes y emociones y que a su vez las relacionaran con su propia experiencia en el ambiente familiar en el que interactúan.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 7. Resultados obtenidos de la quinta sesión del PECL



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

La gráfica ilustra que en esta ocasión ambos sujetos hicieron uso de las estrategias que se programaron; siguieron instrucciones y realizaron la actividad de forma correcta; expresaron dudas; identificaron ideas claves; relacionaron la historia con su propia experiencia y participaron; lo que muestra que hicieron uso de sus conocimientos previos, plasmándolos en la creación de su propia casa.

Debido a que ambos sujetos no contaban con todo el material (resistol, tijeras y colores), se dividió al grupo en equipos, para que compartieran el material y realizaran la actividad. Los sujetos reaccionaron de forma positiva al apoyarse entre ellos, ya que no se limitaban a compartir el material didáctico, así mismo la actividad la realizaron motivados por el material con el que se trabajó (ilustración de una casa e imágenes con diversas emociones). La dinámica grupal fluyó de manera interactiva; es decir, los sujetos, con su equipo correspondiente, dialogaban acerca de su hogar; a pesar de que el objetivo de la participación radicaba en exponer al grupo el trabajo de cada sujeto, ésta se omitió, considerando la dinámica que fluía en el grupo, ya que finalmente ambos sujetos concluyeron la actividad. Es así, como se notó un avance significativo, ya que ambos sujetos lograron entregar la actividad completa en el tiempo requerido, aunado a que se les explicó la importancia de considerar el tiempo estimado en cada actividad.

**Sesión 6**

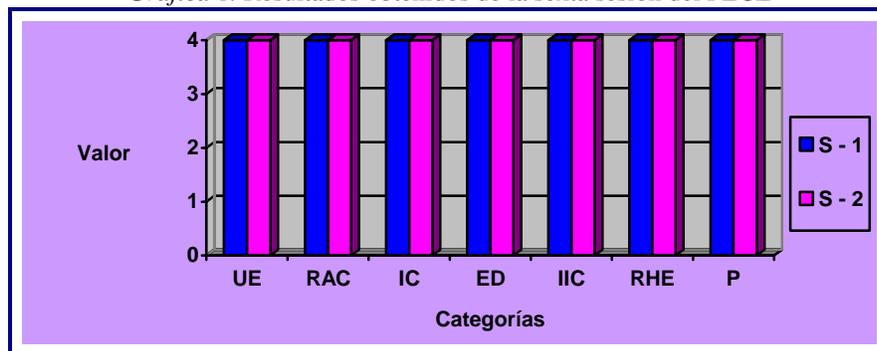
**“La granja”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: acceso al conocimiento previo, exploración, creación de imágenes mentales y recuperación, con la intención de que los alumnos desarrollaran una narración sobre el animal de su preferencia y que lo expusieran a sus demás compañeros.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 8. Resultados obtenidos de la sexta sesión del PECL



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

Se puede observar, que ambos sujetos tuvieron resultados positivos en todas las categorías, indicadores de comprensión lectora, lograron utilizar las estrategias programadas, realizaron la actividad y siguieron las instrucciones correctamente, expresaron sus dudas, identificaron ideas claves, relacionaron la historia con su propia experiencia y participaron.

En esta ocasión nuevamente acudieron pocos alumnos y ambos sujetos se mostraron motivados, tanto por esta situación como por el material ilustrativo que se utilizó (se ambientó el pizarrón con el fondo de una granja e imágenes de fommy de animales de granja) y por la dinámica que se manejó; por ejemplo: se les preguntó que si ellos fueran animales ¿cuál les gustaría ser?, el S-1 expresó que a él le gustaría ser un gallo y el S-2 expresó que él sería un conejo.

Con base en las indicaciones, ambos sujetos intentaron elaborar la narración del animal de su preferencia; como guía se les sugirió que se acercaran al cartel de las estrategias y decidieran cuál de todas les sería útil.

Cabe mencionar, que se observó la iniciativa, por parte de ambos sujetos, de acercarse al cartel y comentar en voz alta la estrategia que utilizarían, así como la interacción que tuvieron con sus demás compañeros, ya que se intercambiaron ideas de lo que conocían acerca de los animales, percibiendo en sus comentarios, el uso de sus conocimientos previos,

Ninguno de los sujetos conocía lo que implica realizar una narración; sin embargo, se consideró como positiva esta sesión debido a que hicieron uso de las estrategias, plasmadas en sus reproducciones, las cuales fueron el resultado de preguntas que se formularon previamente y se consideraron realizadas de manera completa.

Por lo anterior, se deduce que influye de manera significativa la cantidad de alumnos que conforman un grupo, ya que en esta ocasión, así como en la primera sesión, el trabajo de los alumnos fue enriquecedor, tanto en el S-1 como en el S-2, incrementando su participación e interacción con el resto del grupo.

**Sesión 7**

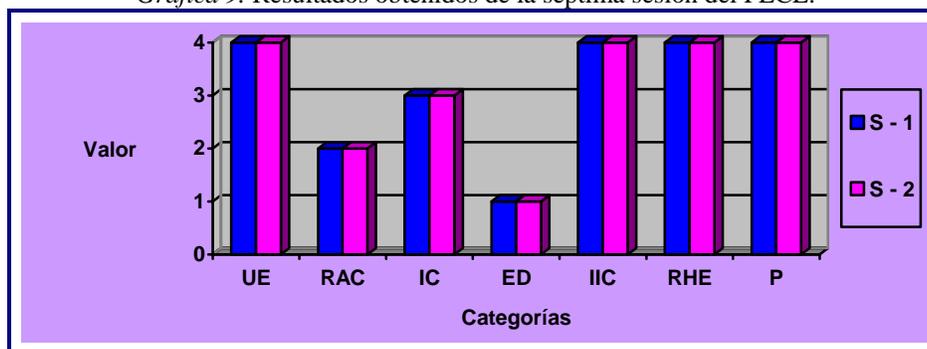
**“Ser feliz es gratis”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: elaboración, recuperación, identificación de la idea principal, con la intención de que ambos sujetos escucharan, leyeran, comprendieran e interpretaran la idea central de la canción: “Ser feliz es gratis”.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 9. Resultados obtenidos de la séptima sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

La gráfica revela, que en esta ocasión ambos sujetos hicieron uso de las estrategias programadas, relacionaron la historia con su propia experiencia; en ocasiones siguieron las instrucciones de forma correcta; la actividad la realizaron de manera incompleta, ninguno expresó sus dudas, ambos identificaron ideas claves y participaron.

En esta ocasión, los sujetos se estuvieron motivados con la canción y participaron, a pesar de que ninguno identificó, ni reflexionó la idea principal.

Las producciones realizadas en esta sesión, quedaron incompletas, lo que indica que no están acostumbrados a reflexionar sobre la información que reciben, ya que al escuchar y cantar la canción se notaron entusiasmados, pero no lograron plasmar la reflexión de forma escrita.

**Sesión 8**

**“El incendio de los arrozales”**

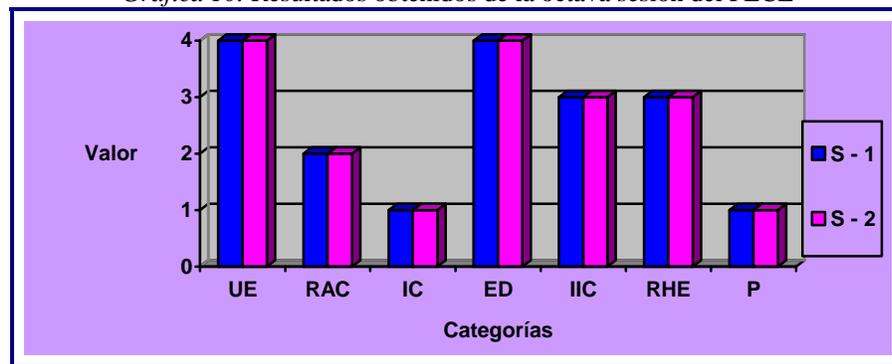
En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: organización de ideas claves y resumen, con la intención de que ambos sujetos elaboraran un resumen del texto: “El incendio de los arrozales”, por medio de la identificación de ideas claves y de personajes principales.

Cabe mencionar que a partir de esta sesión, el grupo se integró nuevamente durante todas sus clases, debido a que les asignaron un nuevo docente.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 10. Resultados obtenidos de la octava sesión del PECL



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

Los dos sujetos hicieron uso de las estrategias programadas; en ocasiones relacionaron la historia con su propia experiencia; la actividad la realizaron de manera incompleta, por tanto, no participaron, no siguieron las instrucciones adecuadamente; sin embargo, si expresaron dudas e identificaron ideas claves.

Ninguno de los sujetos cuenta con el conocimiento de cómo realizar un resumen, esto debido a las dudas que expresaron, por lo cual se les explicó de forma breve lo que debe contener un resumen, en el pizarrón se formularon una serie de preguntas relacionadas con el texto, las cuales los llevarían a realizar su resumen.

Posteriormente, escribieron en el pizarrón la respuesta correcta, lo que quiere decir que en ocasiones si identificaron ideas claves; sin embargo, aunque hicieron un esfuerzo por elaborar su resumen, ninguno lo logró ya que sólo se limitaron a copiar lo escrito en el pizarrón; por lo tanto, la actividad quedó incompleta.

**Sesión 9**

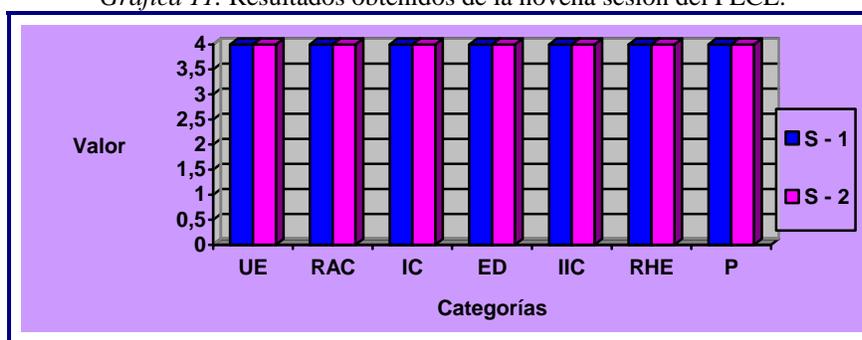
**“La caja de sorpresas”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: acceso al conocimiento previo, exploración, recuperación, predicción, verificación y construcción, con la intención de que los alumnos narraran sucesos reales y/o ficticios por medio de imágenes con secuencia cronológica, permitiéndoles comprender un texto y desarrollar su capacidad para completarlo.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 11. Resultados obtenidos de la novena sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

Ambos sujetos tuvieron resultados positivos en todas las categorías, indicadores de comprensión lectora: utiliza estrategia, realiza actividades correctamente, sigue las instrucciones correctamente, expresa sus dudas, identifica ideas claves, relaciona la historia con su propia experiencia y participa.

En esta ocasión se notó el interés en los sujetos, ya que se acercaron a la caja con la curiosidad de explorar para ver qué se encontraba adentro, lo que ocasionó un tanto de indisciplina, que se controló de inmediato al presentarles el material empleado y el objetivo del mismo: narrar por escrito un cuento con secuencia lógica de lo que iban observando; por tanto, el material presentado motivó a ambos sujetos a realizar la actividad, prediciendo, con el paso de las imágenes, lo que iba aconteciendo; expresaron sus dudas cuando no comprendían la acción plasmada en cada imagen. Mostraron un gran esfuerzo por acceder a sus conocimientos previos y realizar correctamente la actividad.

El S-1, a pesar de que no tomó en cuenta todas las imágenes, logró realizar una narración con sentido y expresarla ante el grupo en general, mostró su capacidad para seguir una secuencia. Por su parte el S-2, usó su imaginación creativa y utilizó todas las imágenes plasmadas e hizo una narración con estructura lógica y secuencia cronológica.

**Sesión 10**

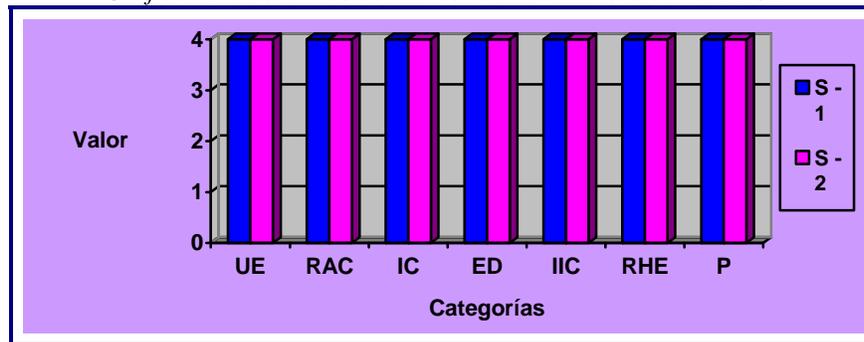
**“Unas zapatillas mágicas”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: recuperación, predicción e identificación de ideas principales, con la intención de que los alumnos al identificar ideas principales, utilizaran sus conocimientos previos y desarrollaran su comprensión lectora a través de una serie de ejercicios posteriores a la lectura: “Unas zapatillas mágicas”.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 12. Resultados obtenidos de la décima sesión del PECL



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

Los sujetos tuvieron resultados positivos en todas las categorías, siendo a su vez éstas indicadores de comprensión lectora: utiliza estrategia, realiza actividades correctamente, sigue las instrucciones correctamente, expresa sus dudas, identifica ideas claves, relaciona la historia con su propia experiencia y participa, lo cual se corroboró en sus respuestas ante los ejercicios, que en su mayoría al seguir las instrucciones de forma correcta, les permitió realizar la actividad adecuadamente.

El S-1, se mostró más interesado al compartir una adivinanza con el resto del grupo y escuchar con atención otras, para poder participar dando la respuesta; por su parte el S-2, expresó sus dudas al no saber realizar un crucigrama y con base en la explicación dada, mostró agrado por poder llevarlo a cabo.

**Sesión 11:**

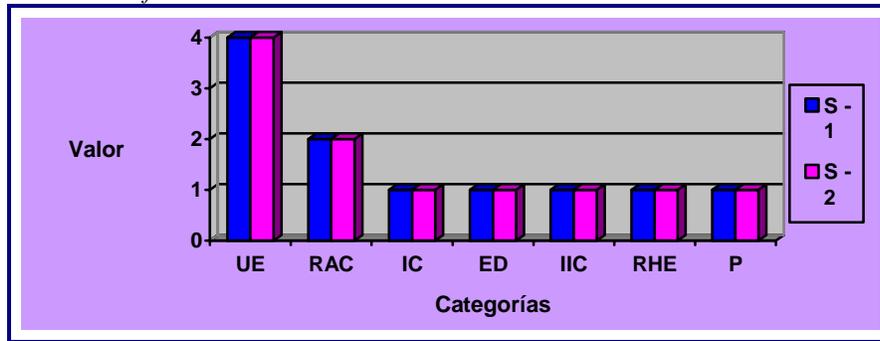
**“La diadema”**

En esta sesión, las estrategias que se programaron fueron: recuperación, repetición y resumen, con la intención de que los sujetos identificaran las partes del cuento: “La diadema”, así como ideas claves al plantearse preguntas sobre lo que desconocen y buscarlas en el diccionario, elaborando así un resumen.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 13. Resultados obtenidos de la onceava sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En esta ocasión, ambos sujetos si utilizaron las estrategias programadas; sin embargo, realizaron la actividad de manera incompleta. No siguieron las instrucciones correctamente; no expresaron sus dudas; no lograron identificar ideas claves; no relacionaron la historia con su propia experiencia y no participaron.

Nuevamente, una variable que influye notablemente en la realización de la actividad de forma correcta es la falta de conocimientos que se supone ya adquiridos; es decir, el uso del diccionario. Ambos sujetos no tienen el hábito de utilizar el diccionario; al notar tal deficiencia, se dividió al grupo en equipos para agilizar la búsqueda de palabras desconocidas y poder concluir la actividad. Sin embargo, sobrepasaron el tiempo estimado para la búsqueda de palabras, quedando la actividad incompleta.

Esta sesión se dividía en dos actividades: buscar palabras desconocidas en el diccionario y realizar resumen del texto; sin embargo, ninguno de los sujetos concluyó la actividad programada, ya que se percibió que no están acostumbrados a utilizar el diccionario. No obstante, se observa el esfuerzo que cada uno de los sujetos hizo al trabajar en equipo y aunque no se logró realizar el resumen, hicieron uso de las estrategias de recuperación y repetición.

**Sesión 12:**

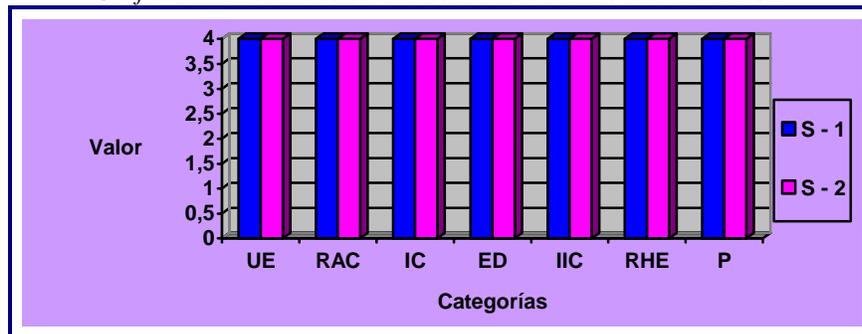
**“Pinta tu mundo de colores”**

En la última sesión del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, las estrategias que se programaron fueron: recuperación y acceso al conocimiento previo, con la intención de que los alumnos desarrollaran su capacidad para comprender adecuadamente las instrucciones y expresaran de forma verbal lo aprendido hasta el momento.

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 14. Resultados obtenidos de la doceava sesión del PECL.



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Todas las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

Ambos sujetos tuvieron resultados positivos en todas las categorías, indicadores de comprensión lectora: utilizaron estrategias, siguieron las instrucciones y realizaron las actividades correctamente, expresaron dudas, identificaron ideas claves, relacionaron la historia con su propia experiencia y participaron.

Así mismo, se mostraron motivados por las diversas actividades lúdicas que se llevaron a cabo, comprendieron las instrucciones y realizaron las actividades de forma adecuada, expresaron dudas y sus conocimientos adquiridos fueron reflejados en su participación activa.

Cabe mencionar que en el cierre del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, se reflexionó sobre la importancia del mismo y se llevó a cabo un evento conmemorativo donde se les otorgó a cada uno de los participantes un reconocimiento que incluía: las lecturas con las que se trabajó, un diploma conmemorativo y fichero de actividades relacionadas con la comprensión lectora; a fin de reforzar lo trabajado en el hogar (ver recopilación de lecturas del PECL).



## Capítulo VI

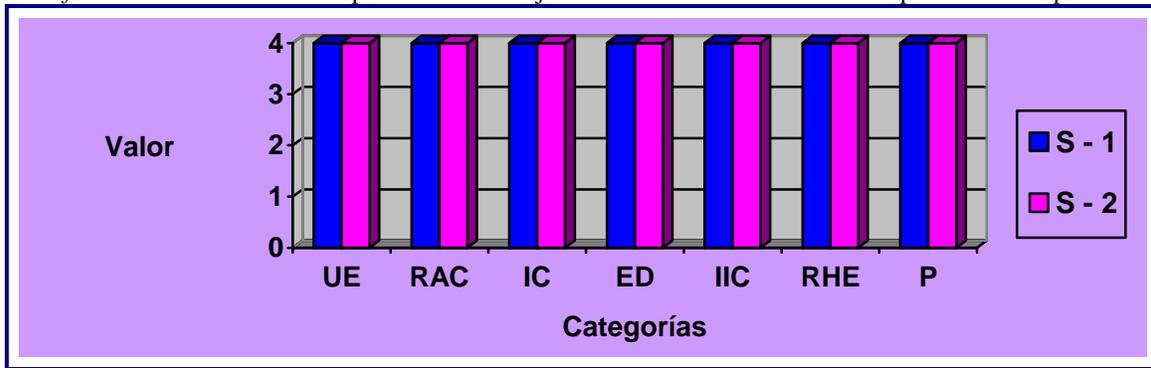
### Resultados de la intervención psicopedagógica

Una vez concluido el Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, se aplicaron los ejercicios manejados en el pre-test; empleados, esta vez como *post-test*. Se apreció mayor interés y participación activa en ambos sujetos: hicieron uso de sus conocimientos previos, expresaron dudas e identificaron ideas claves relacionándolas con su propia experiencia; los ejercicios en su mayoría fueron contestados de forma correcta y en el tiempo programado. La evaluación se hizo con base en cuadros de recolección de datos, manejados por las mismas categorías que en los datos obtenidos del pre-test (ver Anexo XI).

A continuación se muestra la gráfica.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

Gráfica 15. Resultados de la aplicación de los ejercicios del “taller de lectura” empleados como *post-test*



UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa

En la aplicación de los ejercicios empleados como *post-test*, se obtuvieron resultados positivos en ambos sujetos, en cada categoría que en su conjunto son indicadores de comprensión lectora: utiliza estrategia, realiza actividades correctamente, sigue las instrucciones correctamente, expresa sus dudas, identifica ideas claves, relaciona la historia con su propia experiencia y participa.

Al respecto, se considera que dichos resultados tiene que ver con lo que señala Smith (1995) con respecto a que la comprensión lectora abarca aspectos básicos que se presentaron en ambos sujetos como: interpretar, formar una opinión propia, identificar ideas claves, formular conclusiones, retener conceptos fundamentales, seguir instrucciones adecuadamente, responder correctamente a ejercicios y participar con opiniones y diferenciar lo verdadero de lo falso.

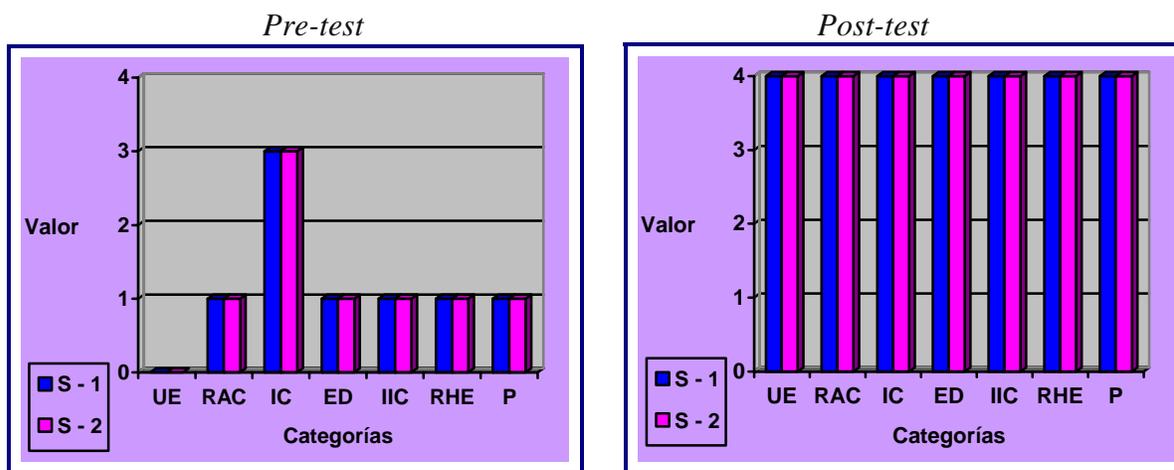
Lo anterior explica que los sujetos, al aprender hacen uso de sus conocimientos previos o también llamada estructura cognoscitiva, que implica conocimiento y estructura de una organización, siendo eso una organización de conocimiento, que como menciona Dubois (1991) el texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y la del lector cuando reconstruye el texto de forma significativa para él, logrando así la comprensión lectora.

### 6.1. Comparación de los ejercicios aplicados en la evaluación inicial y final (pre-test y post-test)

A continuación se presentan las gráficas de los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora, con la intención de determinar la efectividad del mismo en ambos sujetos.

SI	AVECES	INCOMPLETO	NO
4	3	2	1

UE	RAC	IC	ED	IIC	RHE	P
Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa



Al realizar la comparación entre las dos gráficas se puede observar una diferencia significativa en los resultados: en la gráfica 15 se aprecia que en todas las categorías que en su conjunto son indicadores de comprensión lectora (utiliza estrategia, realiza actividades correctamente, sigue las instrucciones correctamente, expresa sus dudas, identifica ideas claves, relaciona la historia con su propia experiencia y participa); ambos sujetos muestran resultados positivos; en cambio en la gráfica 2 se distinguen resultados negativos en torno a la misma variable.

Por otra parte, en el pre-test, se observó en las producciones de ambos sujetos la falta de vocabulario, el conocimiento aislado del orden sintáctico de la oración en la lectura y escritura, así como la nula identificación de ideas principales en su totalidad de los textos; es

decir, que durante el proceso lingüístico y gramatical los alumnos no realizaron una codificación semántica y por lo tanto no lograron asignar el mejor significado, no sólo del texto en sí, sino de palabras del texto y por lo tanto no se combinaron significados de las mismas y no se reconoció la oración, variables que denotan dificultades en comprensión lectora, tal y como lo menciona los estudios efectuados por Bruer en 1993.

Con relación al post-test, dichos aspectos fueron modificados de manera positiva, logrando una mejor identificación de ideas principales y un avance en su proceso lingüístico y gramatical, así como una actitud activa dentro de las actividades que se llevaron a cabo.

Con respecto a la actitud ante la lectura, se obtuvo resultados significativos que fueron recabados por medio de la escala de actitudes ante la lectura que se aplicó antes y después de la intervención psicopedagógica; las actitudes de ambos sujetos se evaluaron a través de un instrumento con un formato icónico que facilitó su comprensión, en dicha escala se presenta un personaje en cuatro poses que lo muestran muy feliz, contento, aburrido y enojado o molesto. En ambos sujetos, en el pre-test se apreció una actitud de molestia o enojo hacía la lectura y en el Post-test se observa una actitud de muy feliz, lo que nos indica una modificación positiva en ambos sujetos sobre la actitud ante la lectura.

Los avances en ambos sujetos son significativos, debido a que se reflexionó que al inicio de la intervención, a pesar de que ambos sujetos se mostraron interesados ante las actividades, se percibían inseguros ante la realización de las actividades en el aula; es decir, para expresarse e interactuar con sus compañeros. Sin embargo, durante el desarrollo de cada sesión se motivó a cada uno de sujetos y se les hizo ver que el expresar o responder algo incorrecto no quiere decir, que no puedan volver a intentarlo las veces que lo consideren, poco a poco ambos sujetos se integraron al grupo-clase, con actitud positiva ante las actividades.

En ambos sujetos se logró modificar el nivel de comprensión lectora, más no con esto se puede decir que en un 100%, ya que se tiene conciencia de que el proceso de la lectura y su comprensión implica que el gusto por estas actividades se originen desde un ambiente familiar adecuado, aunado a un buen manejo dentro del aula escolar desde los primeros años de la educación básica, los cuales repercuten en los intereses y actitudes de los alumnos para poder sentirse capaces y motivados ante cualquier actividad que realicen; y si por el contrario, como lo es en el caso de la muestra trabajada en este proyecto, si el alumno se desarrolla en un ambiente familiar y escolar inadecuado, donde no hay motivación ni apoyo por parte de sus padres o maestros, esto implicaría un obstáculo en su desarrollo académico.

## **Conclusiones**

Durante el proceso del presente trabajo se analizaron los resultados obtenidos, contrastándolos con la experiencia que al respecto se tiene; se retomaron aspectos referentes a la problemática planteada, indagando el sustento teórico que genera la plataforma para conocer y contar con más información sobre el problema.

Cabe mencionar, que el conocer la finalidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y por consecuencia su comprensión, así como retomar aportaciones teóricas de diversos autores, en donde la comprensión lectora es considerada como el núcleo alrededor del cual giran la mayoría de los aprendizajes escolares, (Monereo, 2002) permitió plantear una propuesta de intervención.

De este modo, se afirma que la lectura representa una herramienta esencial para el individuo; al momento de leer se buscan significados, se pone en marcha la imaginación, produciendo imágenes, se activan los conocimientos previos, entre otros aspectos que contribuyen a una mejor comprensión lectora. A través de la lectura, los alumnos adquieren nuevos conocimientos que les permiten un óptimo desarrollo psicosocial.

Es pertinente recordar que la finalidad de la educación radica en proporcionar a los niños los conocimientos que le permitan desarrollarse dentro y fuera del ámbito escolar; sin embargo, en el proceso educativo hay alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y no logran la integración en el aula regular.

Al respecto, se habla de integración, cuando el niño con dificultades de aprendizaje participa en el aula regular, con un modelo educativo único y general que contemple las diferencias y se adapte a las características de cada alumno; para que se presente la integración, conviene considerar diversos elementos que proporcionen la ayuda al sujeto de acuerdo a sus necesidades para su desarrollo académico y personal.

En el mismo punto, con relación a las dificultades de aprendizaje en torno a lectura, para un gran número de niños el proceso de lectura no ocurre de manera natural ya que no se realiza de forma adecuada, lo que puede traer consecuencias negativas, debido a que este proceso es complejo, y si no se tienen las bases adecuadas o no son resueltas las dificultades, a lo largo de la vida escolar se van acumulando múltiples defectos y deficiencias que sólo con el paso del tiempo se hacen evidentes en los diversos ámbitos en que se desarrolla el individuo y si se toma en cuenta que esta dificultad no es visible, el contexto en general, puede resultar por demás agresivo, ya que comienza un rechazo por falta de la capacidad para comportarse como los niños promedio.

Así pues, ante las dificultades de aprendizaje, resulta necesario implementar un cambio tanto en el currículum, como en los docentes y en la propia institución, brindando alternativas que contribuyan a modificar la problemática que presenten los alumnos. En este sentido, se debe considerar que no todos los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje tienen las mismas necesidades educativas, (Bautista, 1993) ya que dependerá de cada niño, de su contexto y de sus necesidades.

Sin embargo, al valorar a un alumno con alguna dificultad de aprendizaje, es pertinente analizar su potencial de aprendizaje con el que cuenta en ese momento y así, determinar qué tipo de ayuda y enseñanza es la más adecuada para disminuir dicha dificultad y asegurar su integración al ámbito educativo.

Por tanto, se diseñó la propuesta psicopedagógica de estrategias de comprensión lectora, aplicada en el aula escolar al grupo de tercero "A", con el objetivo de favorecer la comprensión lectora en los dos menores que participaron; así como incrementar el interés por la lectura, ya que generalmente se ha pretendido que los alumnos comprendan un tema con actividades que están más encaminadas a la memorización, a partir de esto se hace necesario que la comprensión se aborde con estrategias que estén orientadas a tal fin, pues se ha demostrado que la comprensión no se logra solamente con la lectura oral, sino con todo un proceso, donde se ponen en juego las habilidades cognitivas, mismas que pueden operarse a partir del uso de estrategias que las reactiven.

Por ello, el Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (PECL) se elaboró principalmente como una opción a las dificultades de aprendizaje que los alumnos de tercer grado de primaria enfrentan; por lo que se considera que las estrategias utilizadas serían las adecuadas para tal fin,

Así mismo, durante la intervención, se observó que los sujetos ya hacían uso de algunas de las estrategias planificadas (acceso a los conocimientos previos, repetición, exploración, entre otras), pero las usaban de manera automática y por tanto, no hacían conciencia de las mismas, así que se trató de hacerlos conscientes, en cada sesión, del uso de dicho conocimiento, toda vez que al ser conciente de las estrategias, el alumno puede utilizarlas de manera eficaz, en función del momento de su aplicación, ya sea antes, durante y/o después de la lectura; es decir, el tener conocimiento de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y contar con la capacidad de guiar, revisar, evaluar y controlar dicha actividad, el alumno podrá corregir cuando detecte que se ha equivocado, incrementando la comprensión de textos.

Cabe mencionar, que durante el programa de intervención hubo inestabilidad ante la imagen de un guía que brindara apoyo y proporcionara herramientas para fortalecer el desarrollo académico adecuado al nivel educativo por el que transitaban los alumnos, como lo es el profesor. Siendo éste, el motivo que ocasionó que ambos sujetos transitaran por diversos cambios como son: el estar días sin tener maestro, el tener que convivir con diversos docentes, la separación del grupo e incorporación a otros grupos y finalmente la adaptación a un nuevo docente.

Por lo anterior, se considera que la actividad docente es de gran importancia en el desarrollo escolar del niño, ya que son ellos los que en primera instancia deben estar convencidos de su compromiso como docentes, estando siempre atentos al cambio, investigación e innovación pedagógica; en donde conozcan lo que hacen, el cómo lo hacen, por qué y para qué lo hacen, las características socioculturales de la comunidad donde laboran y lo más importante, conocer a sus alumnos, detectando no sólo sus dificultades sino también sus capacidades, lo cual les permitirá desarrollar un plan de trabajo, donde el alumno también

adquiera seguridad y confianza en sí mismo; así, la metodología que emplee será la parte central de su labor, ya que como él lleve a cabo los contenidos escolares facilitará o hará más difícil el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, durante la intervención psicopedagógica se percibió en los menores su escaso hábito por la lectura, la insuficiente influencia de los familiares en la motivación del ejercicio de la misma, así como de las formas inadecuadas para lograr la comprensión lectora y el tipo de material que prefieren leer, si en ocasiones lo hacen.

Ante esto, se optó por desarrollar, dentro de las actividades ya establecidas, la motivación, sin dejar de lado el aprendizaje, ya que como señala Vigotsky: la motivación es fundamental para que el pequeño cree, invente y actúe; ya que si el docente desea tener clases tranquilas y entusiastas, no debe olvidar que el alumno trabaja no sólo con su propia capacidad, sino también requiere de la motivación y talento que el docente aporte para hacer de sus clases un lugar divertido. Además, el docente con su talento, debe plantear al alumno las dudas necesarias para que éste se conflictúe, analice y amplíe su conocimiento.

Lo anterior, accedió gradualmente a la interacción de ambos sujetos con el resto de sus compañeros, manteniendo en el aula un ambiente favorable y de compañerismo, en donde poco a poco mostraron interés al participar con entusiasmo en las diversas actividades. Por su parte, la recopilación de los materiales utilizados durante el programa, que consistieron en lecturas idóneas a su nivel educativo, así como ejercicios de motivación que contribuyeron a estimular el interés y el gusto por leer; haciendo de su conocimiento que más vale leer poco y bien que mucho y sin una idea clara.

Es importante señalar, que las interacciones dentro del salón fueron siempre de respeto y confianza, esto se logró, en gran medida, debido a que al inicio se establecieron acuerdos entre todo el grupo, los cuales fueron colocados al interior del aula escolar, con la intención de que se cumplieran y donde la comunicación estuvo siempre presente, siendo pieza clave en una buena comprensión lectora y favoreciendo a su vez la expresión oral y escrita. Esto ayudó a que se modificara la actitud de ambos sujetos al sentirse en confianza al expresar sus dudas y comentarios.

Por otra parte, tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial, la aplicación del programa y la evaluación final, se sostiene que los alumnos mejoraron su comprensión lectora; mostraron interés y entusiasmo, tanto en sus producciones como en la actitud en clase; es decir, se notaba mejoría en los ejercicios que se realizaban cada sesión, de igual manera, se fue incrementando una actitud positiva en clase, lograron participar por iniciativa propia, levantando la mano, expresaban sus dudas, se logró hacerlos concientes de la importancia de sus conocimientos previos, a través de sus experiencias las cuales pueden asociarlas formando esquemas de conocimientos, que les faciliten la comprensión de un texto.

Además, se consiguió una interacción directa con los alumnos en un ambiente de confianza, lo cual permitió respetar el proceso de aprendizaje de los alumnos; se brindó la posibilidad de enmarcar la importancia que requiere el rescatar el significado de los textos, más que la fluidez y rapidez con que se realice la decodificación de las letras y finalmente se

logró cambiar la conceptualización de la lectura como una actividad aburrida a una actividad interesante, divertida y útil.

De este modo, fue posible incrementar en ambos sujetos el gusto por leer, esto según los resultados obtenidos de la escala de actitudes ante la lectura aplicada antes y después del Programa de Estrategias de Comprensión Lectora (PECL); ya que se considera importante fomentar la lectura por placer, inicialmente, para que a su vez y posteriormente sean los mismos alumnos quienes descubran la necesidad de leer para informarse, investigar y resolver tareas, además de comprender. Así pues, ambos menores reflexionaron que la lectura es una herramienta exclusiva para progresar no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana.

Por otra parte, con relación a la planificación de dicho programa, se debe mencionar que en ocasiones se llevó un poco más del tiempo destinado a cada sesión donde se operaban las estrategias previstas. Mucho de ello, se debió a interrupciones y a variables no programadas ni esperadas durante la intervención, tal es el caso de la falta de reglas (acuerdos) en el grupo, conciencia de los alumnos para llevar a cabo de manera satisfactoria una actividad en determinado tiempo y, la más trascendental que hizo que en ocasiones se incrementara el tiempo predestinado, la falta de conocimientos que se espera que los menores tengan, acorde a su nivel educativo.

Justamente, los sujetos no solo mostraron problemas de lectura, sino también la inexactitud de conocimientos de palabras, el total desconocimiento de oraciones, del uso y beneficio del diccionario, así como la escasa noción de lo que implica la construcción del resumen.

De este modo, la ausencia de conocimientos en ambos sujetos, es en parte consecuencia de la escasa utilidad, dedicación y desempeño de los docentes, así como la falta de interés y estimulación en su núcleo familiar, siendo éstas, algunas de las bases sólidas, íntegras y armónicas que permiten al niño proyectarse hacia la sociedad con una mejor expresión oral, escrita y con mayor fluidez, producto de una buena comprensión de textos.

Por ende, se infiere que los dos sujetos durante su primer ciclo escolar se instruyeron para leer; sin embargo, no completaron de forma adecuada dicho proceso de aprendizaje, retomando las aportaciones teóricas de, Monereo (2000) ya que no se logró que la lectura fuera utilizada como una herramienta para obtener el conocimiento, solamente aprendieron a leer. No obstante, partiendo de la individualidad de cada sujeto; es decir, de la evaluación psicopedagógica, se lograron resultados favorables en ambos y que probablemente también se logren en la mayor parte de un grupo, ya que se incrementó su nivel de comprensión lectora, cumpliendo así, con el objetivo del presente proyecto, coadyuvando al desarrollo óptimo de las capacidades de cada sujeto y adquiriendo herramientas que les permitan desenvolverse dentro del aula escolar.

Definitivamente, se debe fomentar la lectura a los alumnos, induciéndolos a que analicen los textos, interactúen sobre los mismos y que sean conscientes de las estrategias que utilizan; sin dejar de lado la planificación didáctica: el tipo de actividades, el material didáctico con el que se van a abordar los contenidos, los acuerdos establecidos, la motivación, el trabajo

individual y en equipo, así como la interacción maestro-alumno y alumno-alumno y la comunicación constante de los agentes que intervienen en el aula escolar; siendo éstos, factores que propician un ambiente favorable para el desarrollo académico de cada menor.

Como es sabido, la educación es un proceso que no tiene fin y se encuentra en constantes cambios sociales, es por ello, que en el campo de la Psicología Educativa, no se puede decir que hasta aquí termina la intervención, sino que es el inicio de una búsqueda de nuevas opciones y alternativas que permitan comprender de mejor manera el proceso de la lectura así como la utilización de estrategias, en donde el alumno de tercer grado, de forma gradual logre aplicar las mismas y que tal vez en un principio se le dificulte, pero con el desarrollo de éstas, irá reflexionando, analizando e interpretando el significado del texto logrando así una mejor comprensión.

Por tanto, del presente trabajo se concluye, de manera general, que deja grandes satisfacciones y conocimientos, tanto personales como profesionales que ayudarán al ajuste de las diversas realidades educativas a las que se enfrenta el psicólogo educativo, sin discriminar a los alumnos y por último, quizás lo más importante para el campo de la Psicología Educativa, es que al poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera profesional, se afirma que el Psicólogo Educativo asume un rol muy significativo, <particularmente en este contexto, toda vez que logra contribuir de manera idónea para el bienestar de los alumnos, brindando alternativas psicopedagógicas a quienes presentan dificultades de aprendizaje en comprensión lectora, favoreciendo su aprendizaje e integración al aula regular, contribuyendo al beneficio de la sociedad en materia de educación y rescatando, así, la labor educativa.

***“Educar no es dar carrera para vivir,  
sino temprar el alma para las dificultades de la vida”.***  
(Anónimo)



## ***Sugerencias***

La lectura propicia al alumno adquirir aprendizajes significativos, provoca el desarrollo de su pensamiento, enriquece su vocabulario, le permite expresarse con mayor fluidez y una mejor forma de comunicación; además, es una herramienta esencial para su desarrollo dentro y fuera del ámbito escolar. Por lo cual, es trascendental prestar atención a la enseñanza y aprendizaje de dicho proceso de comunicación; sin dejar de lado el ambiente escolar, toda vez que influye, en gran medida, en el desarrollo escolar del alumno.

Para lo anterior, se presentan a continuación una serie de sugerencias:

- Modificar las actitudes de enseñanza, a fin de que el docente no ayude a sus alumnos a aprender, sino que propicie un aprendizaje significativo; tomando en cuenta los procesos internos del alumno; es decir, apoyando el trabajo diario en el interés y necesidades de éste.
- Crear un ambiente de comunicación, confianza, respeto, amabilidad y tranquilidad, con ayuda de dinámicas grupales, donde los alumnos puedan expresar de manera oral lo que piensan sin temor a ser criticados.
- Establecer acuerdos grupales, mediante lluvia de ideas, donde se incluyan valores y que estén a la vista de todo el grupo, a fin de crear un ambiente de respeto.
- Respetar las opiniones y estimular verbalmente sus logros; por ejemplo expresar comentarios posteriores a una actividad realizada satisfactoriamente, como: “Muy bien”, “felicidades”, etc.
- Incorporar al trabajo diario actividades acorde a la etapa evolutiva del niño y a su nivel educativo, que sean motivadoras, divertidas y con objetivos de enseñanza; es decir, al término de un contenido de aprendizaje específico, realizar alguna actividad acorde con dicho contenido.
- Reforzar y corregir las producciones de los alumnos; esto a través de revisar diariamente las actividades y tareas encomendadas, marcando, por medio de calificación, sellos, etc, los errores y aciertos de dicha revisión.
- Que el docente se mantenga actualizado con avances educativos que le permitan identificar oportunamente dificultades de aprendizaje en los alumnos. Una alternativa sería, que en las juntas del equipo de trabajo, se designara a un docente para que investigue y exponga a su vez, a los demás docentes, algún tema acerca de los avances teóricos en materia de educación, a fin de que estén al tanto de las aportaciones educativas, se realice una valoración en conjunto, a manera de debate y se formulen las ventajas de ponerla en práctica. Dicho docente deberá rolar su papel de expositor a otro para que permanentemente se mantengan a actualizados sobre el factor educativo.

- Establecer un trabajo en conjunto entre docente, padres de familia y USAER, relacionado con los niños con dificultades de aprendizaje, a fin de favorecer en su proceso de aprendizaje. Esto puede lograrse a través de una minuta que se lleve en torno al trabajo con el menor con dificultades de aprendizaje, donde el docente, padre o madre de familia y el personal del apoyo pedagógico de la institución escolar, anoten en una libreta, misma que traerá diariamente el alumno, de manera muy específica las actividades y tareas del menor, así como sus logros o retrocesos.
- Mantener un contacto directo entre docentes y padres de familia, con la intención de que ambos se involucren y apoyen el proceso de aprendizaje del menor. Aunado a lo anterior; se plantea, llevar a cabo juntas mensuales, donde el docente plantee de manera general, la dinámica educativa, a fin de dar a conocer cómo el núcleo familiar puede apoyar el aprendizaje de los menores; así como mencionar los avances o problemáticas de los alumnos.
- Acrecentar el gusto por la lectura, a través de la creación de una biblioteca en el aula, con las aportaciones de los propios alumnos, los cuales entregarán un libro para la construcción de ésta; posteriormente, crear una campaña junto con el apoyo de las autoridades escolares, para fundar una biblioteca en la institución educativa, en caso de que no haya; permitiendo el préstamo a domicilio y haciendo uso continuo del material con el que se cuenta.
- Al inicio del curso el docente entregará el programa de trabajo, el cual leerán en conjunto y a través de una técnica expositiva, hará ver a los alumnos la importancia de la lectura y de su comprensión, en todas las asignaturas, así como en la sociedad (hogar, comunidad y trabajo).
- Que el docente fomente actividades frecuentes de lectura de placer, permitiéndoles que elijan el libro de su agrado, para que adquieran el interés por la lectura; al finalizar la lectura de algún libro, el alumno contará a sus demás compañeros de qué se trató, estimulando su participación con un punto extra en la asignatura que tenga más baja calificación.
- Que el docente haga uso de otras técnicas grupales como: teatro, exposición, escenificación, invención, etc., lo cual les permitirá a los alumnos socializarse y trabajar en conjunto adquiriendo entre iguales, su propio aprendizaje.
- Evaluar todo el proceso de construcción del niño hacia la comprensión lectora, hállese de sus esfuerzos, predicciones y anticipaciones del texto, tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Para lo cual, se indica que el docente califique y anote los errores de los menores, explicando la manera de corregirlos.
- Integrar dentro del currículo el uso de las estrategias para el mejoramiento en el rendimiento escolar de cada alumno; incluyendo la instrucción del mismo al mismo docente sobre la mejor manera para llevarlas a cabo dentro del aula.

En suma, todas estas sugerencias se considera que se pueden replantear en las sesiones que cada fin de mes se llevan a cabo dentro de las instituciones de educación básica, donde se dedique un espacio para fomentar la lectura y su comprensión, en donde las aportaciones de cada docente y de todo el personal relacionado con la propia institución educativa permita mantener siempre presente la búsqueda de nuevas formas que despierten el interés y el gusto por la lectura en los alumnos y donde además se considere las capacidades y habilidades de los mismos.

Al respecto, para el desarrollo de dichas capacidades y habilidades, entre ellas, la lectura y por ende, su comprensión; se propone a la institución educativa, contar con un programa de formación docente, diseñado por un equipo interdisciplinario, de su misma institución (Psicólogos educativos, Pedagogos), o bien, solicitar apoyo a la Secretaría de Educación Pública, a fin de que los docentes reciban un curso o programa de formación cuyo eje principal no sea que el docente enseñe los contenidos, sino que propicie el aprendizaje en los menores, incluyendo actividades que favorezcan un aprendizaje significativo, fomentadas con aportaciones teórico-prácticas, así como la forma de incluir la motivación en los contenidos educativos, a fin de desarrollar la confianza y seguridad de los menores que les permita utilizar la expresión oral y la integración al aula regular.

Para lo anterior se plantea, en primera instancia, que los docentes definan de manera clara los objetivos de aprendizaje, se antepone esto, debido que al tener claro lo que se quiere lograr, el resto de la planeación se presentará de manera más eficaz ; con base en ello, se debe diseñar el plan de trabajo del curso escolar y redactar el programa a los alumnos, a fin de que ellos también tengan presente lo que se pretende lograr en el curso; mantener un encuadre de todas las sesiones, en especial las primeras, ya que es el preámbulo para que el alumnos desarrollen con más eficacia, los contenidos posteriores de acuerdo a su nivel educativo; además de que los conocimientos previos tienen especial importancia para la adquisición de la comprensión lectora.

De igual manera, el docente debe comprometerse a organizar previamente las actividades que se llevarán a cabo, tomando en cuenta las características de los alumnos, incluyendo la formación del trabajo en equipo, según los contenidos que se abordarán, así como los recursos que serán utilizados, seguido de una etapa de evaluación para los aprendizajes.

Así mismo, se considera que a partir de estas sugerencias, el diseñar un programa específico para mejorar las dificultades en comprensión lectora, podría ser incluido dentro del plan de trabajo del curso escolar, o bien, considerar las estrategias de comprensión lectora en la planeación didáctica, para emplearlas en la dinámica de clase, junto con los demás contenidos básicos, durante todo un ciclo escolar.

*“Por aquellos maestros que aun en las condiciones de la escuela donde imparten sus clases y pese a no contar con el material, pero que han logrado formar grandes estudiantes y personas, merecen un reconocimiento y todo nuestro respeto, además de ser un gran estímulo. ¡Gracias Maestros!”*

*Alejandro Rangel*

## REFERENCIAS

- Alliende, F. Condemarin, M. y Chadwick, M. (2004) *Comprensión de la lectura I, destinada a niños de 7 a 9 años*. Andrés Bello. México, D.F.
- Alliende, F. y Condemarin, M. (1999) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Ashman, A. y Conway, R. (1992) *Estrategias cognitivas en educación especial*. Santillana. Madrid España.
- Bassedas, E. Huguet, T. Morrodan, M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguer, M. y Vilella, M. (1998) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós. Barcelona. España.
- Bautista, R. (1993) *Necesidades Educativas Especiales*. Aljibe. España.
- Beltrán, J., Bermejo, V., Prieto M., Vence, D. (1993) *Intervención Psicopedagógica*.
- Breuer, J. (1993) *Escuelas para pensar*. Paidos. Barcelona España.
- Cabrera, F. Donoso, T. y Marín, M. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Laertes. Barcelona, España.
- Castillo, S, y Pérez, M. (1998) *Enseñar a Estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio. Textos de educación permanente*. Programa de formación del profesorado. UNED. Madrid
- Cazáres, F. (2002) *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. Trillas. México D.F
- Collabed, J. (2002) *El niño y la escuela: dificultades escolares*. Alertes. Lima, Barcelona.
- Condemarin, M. (1996) *Lectura correctiva y remedial*. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Condemarin, M. Chadwich, M. y Milicia, N. (1998) *Madurez escolar*. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Condemarin, M. y Milic, N. (1994) *Test de cloze*. Procedimiento para el desarrollo y la evolución de la comprensión lectora. Andres Bello. Santiago de Chile.
- Condemarin, M. y Medina, A. (2000) *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Andrés Bello. Santiago de Chile
- Dubois, M. E. (1991) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique. Buenos Aires.
- Enciclopedia General de Educación. (2000) Volumen II. OCEANO Barcelona España
- Esquivel, F. Heredia, C. y Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico*. Manual moderno. México, D.F.

- García I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández L., Puga I., Mustri, T., (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España.
- García, J., Martín, J., Luque, J., Moreno, C. (1996) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo veintiuno. Madrid, España.
- Gaskins, I, y Elliot, T. (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela- El manual Benchmark para docentes*. Paidós. México, D.F.
- Giné, C. (2001) *La evaluación psicopedagógica*. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- González, E. (2000) *Necesidades Educativas Especiales: Intervención Psicoeducativa*. ECCS. Madrid, España.
- Goodman, K. (1982) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En E. Ferrero y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Mexico, D.F.
- Jiménez, P., Vila, M. (1999) *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Aljibe. España.
- Klinger, C. (1997) *Aportaciones de la educación especial a la educación regular. Estrategias en la práctica docente*. Mc. Grow Hill.
- Lacasa, P. y Guzmán, S. (1997) *¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas*. Cultura y educación. Madrid, España.
- López, M. (1983) *Teoría y práctica de la educación especial*. Narcea. Madrid.
- Lus, M (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.
- Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. (2000) Presidencia de la Republica. México. D. F.
- Marchesi, A. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza. Madrid, España.
- Molina, G. (1997) *El fracaso en el aprendizaje escolar I. Dificultades globales de tipo adaptativo*. Aljibe. Archidona, Málaga.

- Monereo, C. (2002) *Estrategias de aprendizaje*. Machado Libros. Madrid.
- Oliver, M. (2003) *Estrategias educativas y organizativas ante la diversidad*. Octaedro. Barcelona, España.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006, (septiembre de 2001), Primera edición. México,
- Ramírez G. Gil J. y García E. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, España.
- Sánchez, A. y Torres, J. (1997) *Educación Especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Pirámide. Madrid España.
- Santiusten, V. y Beltrán, A. (2000) *Dificultades de Aprendizaje, Psicología Evolutiva y de la Educación*. Síntesis. Madrid España.
- Shea, T y Baver. (1999) *Educación especial*. Mc Graw Hill.
- Smith, F. (1995) *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas. México, D.F.
- Solé, I. (2001) *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona.
- Spector. (1998) *Diseños de investigación*. Academia de Psicología, UPN.
- Vain. P. (2003) *Educación especial: Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Noveduc. México, D.F.



Anexo I

## **FORMATO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN PARA LA OBSERVACIÓN EXPLORATORIA**

Escuela: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Delegación o municipio: \_\_\_\_\_

Hora de la observación: Inicio \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Tiempo de la observación: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Total de alumnos en el grupo: \_\_\_\_\_

1. Descripción del entorno del plantel (contexto):
2. Descripción al interior del plantel, condiciones físicas:
3. Descripción del estado físico del salón de clases:
4. Descripción de la ubicación física de las personas que se encuentran en el interior del salón de clases al momento de la llegada y durante la observación:
5. Descripción de los participantes en el grupo:
6. Descripción del contenido curricular:
7. Descripción de los materiales empleados durante la observación:
8. Descripción de la dinámica grupal:
9. Sucesos dentro del aula:  
Actividades:  
  
Material y recursos didácticos:  
  
Duración de la actividad:
10. Intervenciones:
  - Son reguladas por el docente:
  
  - Participación de los alumnos de forma voluntaria:

Anexo II

**CARTA DESCRIPTIVA DEL “TALLER DE LECTURA”  
(EMPLEADO COMO PRE-TEST)**

**Tema:** Taller de lectura.

**Dirigido a:** niñas y niños de tercero de primaria, que tengan dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

**Tiempo de duración:** 120 minutos.

**Objetivo general:**

Identificar a dos niños de tercero de primaria que presenten dificultades de aprendizaje en el área de comprensión lectora.

**Objetivos específicos:**

- Realizar diversas actividades dinámicas y lúdicas relacionadas con la comprensión lectora.
- Llevar a cabo ejercicios que evalúe aspectos sintácticos y semánticos.
- Aplicar una escala de actitudes ante la lectura, a fin de detectar el gusto por la lectura de los menores.

**Responsables:**

- Rangel Reyna Ma. Angélica
- Trejo González Reyna Isabel

## “TALLER DE LECTURA”

Tema	Objetivo	Actividad	Contenido	Recursos	Tiempo
Presentación de los participantes.	Entablar una relación de confianza y participación entre las aplicadoras y entre ellos mismos.	<i>“La papa caliente”</i>	<p>Se les dará la bienvenida y se les pedirá que formen un círculo.</p> <p>Se les indica que al niño que le toque la pelota tendrá que decir su nombre, edad, qué le gusta hacer en su tiempo libre y qué animal le gusta.</p> <p>Se inicia rotando; la pelota entre las presentadoras con el fin de presentarse cada una y de ejemplificar, la última pasará la pelota a uno de los niños del taller, para que continúen la dinámica.</p>	Pelota	10 min.
Introducción al taller de lectura.	Presentar el taller dándoles a conocer la importancia de la lectura.	Esquema representado con imágenes y palabras.	<p>El grupo continúa con la misma posición de círculo, trabajarán con el compañero de la derecha.</p> <p>Se comienza con la pregunta: ¿Saben cuál es la importancia de la lectura?.</p> <p>Después de las respuestas, se usarán éstas, para hacer la presentación del taller, planteando la importancia de la lectura y sus consecuencias en todos los ámbitos: casa, escuela, calle, etc.</p>	Revistas Hojas de colores Tijeras Diúrex Crayólas Marcadores Resistol Escala de actitudes frente a la lectura (Condemarin, Anexo II-A).	15 min.

			<p>Posteriormente según lo que entendieron se les pedirá a los niños que comiencen a formar un esquema, dándoles previamente la explicación de cómo se forma un esquema.</p> <p>Posteriormente se les entregará una escala de actitudes frente a la lectura, por medio de imágenes, que permitirán conocer el interés por la lectura.</p>		
Dinámica grupal de distensión.	Despejar a los menores, para dar pie a la siguiente actividad, así como detectar a los alumnos que no siguen la actividad de manera correcta.	<b>“Mi cuerpo”</b>	<p>Se les pedirá a los niños que se pongan de pie, y que sigan las instrucciones, el que se equivoque, quedará descalificado y se le hará una pregunta de su vida cotidiana.</p> <p>Se les indicará que: brinquen, se pongan en cuclillas, levanten las manos, levanten el pie izquierdo, levanten la mano derecha, levanten las manos y el pie derecho, tocarse la cabeza, tocar la nariz del compañero de a lado, tocar la cabeza de el compañero de a lado, etc.</p> <p>Los dos niños que queden al último, se llevarán un premio.</p>	Dulces	5 min.

<p>Aspectos sintácticos Análisis de las palabras</p>	<p>Evaluar los procesos sintácticos del niño y determinar las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora.</p>	<p>Ejercicio escrito de completar y analizar frases (Anexo II-B).</p>	<p>Se les hará entrega de una hoja con ejercicios a los niños, y se les explicará cada una de las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Completa los componentes de la oración que faltan: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, otras las palabras funcionales, etc.</li> <li>2. Selecciona una palabra para completar la frase.</li> <li>3. Lee el texto y de las siguientes palabras coloca la que creas conveniente en los espacios correspondientes.</li> <li>4. Busca el elemento igual y enciérralo en un círculo rojo</li> <li>5. Busca el elemento diferente en la siguiente serie y enciérralo en un círculo azul.</li> <li>6. Rodea de color rosa el grupo silábico igual.</li> <li>7. Rodea de color verde el grupo silábico localizado en cada palabra.</li> </ol>	<p>Ejercicio por escrito (Anexo II-B). Hoja Lápiz Colores</p>	<p>20 min.</p>
<p>Dinámica grupal de distensión.</p>	<p>Crear un ambiente lúdico, para mantenerlos motivados;</p>	<p><b>“Caras y gestos”</b></p>	<p>Se dividirá el grupo en dos equipos quedando a cargo de cada equipo una de las presentadoras.</p>	<p>Papeletas Sobres Dulces</p>	<p>10 min.</p>

	Así como detectar a los alumnos que no siguen la actividad de manera correcta.		Se nombra a un representante de cada equipo, el cual elegirá un sobre que contenga el nombre de una película, cuento, caricatura o personaje. Posteriormente, los participantes de cada equipo pasarán a hacer su representación, éstos no podrán utilizar palabras, todo es por medio de mímica. Hasta que los integrantes de los demás equipos acierten. Por cada acierto se gana un punto y el primer equipo que junte tres puntos se le dará un premio.		
Aspectos semánticos Construcción de significados.	Evaluar los procesos semánticos de los niños, observar si los niños identifican la estructura del texto y determinar las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora.	Lectura del un texto narrativo: Una casita para el perro (Anexo II-B).	Sentados de manera cómoda los niños, se les leerá el cuento “Una casita para el perro”, marcando los signos de puntuación (entonación) Posteriormente, se les cuestionará: ¿Cómo se llamó el cuento?, ¿Quién es el personaje o protagonista principal?, ¿Qué ocurrió primero?, ¿Qué hizo el personaje principal?, ¿Cómo termina la historia?. La interiorización de esta estructura facilitará tanto el recuerdo y la comprensión lectora como la composición escrita acerca del mismo.	Texto Narrativo “Una casita para el perro” (Anexo II-B).	20min.

<p>Aspectos semánticos Construcción de significados</p>	<p>Evaluar los procesos semánticos de los niños y determinar las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora.</p>	<p>Ejercicio por escrito del cuento <b>“Una casita para el perro”</b> (Anexo II-B).</p>	<p>Se les presentará a los niños, por escrito una serie de actividades relacionadas con el cuento que se narró anteriormente (“Una casita para el perro”) Las responsables estarán pendientes de las dudas que puedan tener los niños.</p>	<p>Ejercicio por escrito: “Una casita para el perro” (Anexo II-B). Lápiz Colores</p>	<p>10 min.</p>
<p>Lectura grupal.</p>	<p>Observar la fluidez que tienen los niños al leer; así como la dinámica con respecto a la lectura grupal.</p>	<p>Secuencia del cuento: <b>“Hormiga investigadora”</b> (Anexo II-C)</p>	<p>Se colocan a los niños en círculo, se les darán las siguientes indicaciones: Todos vamos a participar, leyendo este cuento, cada uno de nosotros va a leer un párrafo y se lo va a pasar a su compañero del lado derecho para que siga con la secuencia de la lectura. Así sucesivamente hasta terminar de leerlo.</p>	<p>Cuento: “Hormiga investigadora” (Anexo II-C)</p>	<p>20 min.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Conocer qué aprendieron en el taller.</p>	<p><b>“Yo aprendí”</b></p>	<p>Al término del taller cada uno de los niños va a mencionar la frase “yo aprendí” y agregará lo que él decida. Las responsables a manera de despedida les harán entrega de un diploma y una medalla de chocolate, como presente a manera de agradecimiento a todos los asistentes.</p>	<p>Dulces. Diploma simbólico</p>	<p>10 min.</p>

## ESCALA DE ACTITUDES ANTE LA LECTURA

Nombre..... Curso .....

¿Cómo te sientes cuando te regalan un libro?

			
---	---	--	---

¿Cómo te sientes cuando ocupas tu tiempo libre en leer?

			
---	---	--	---

¿Crees que te gustará leer cuando seas mayor?

			
--	--	---	--

¿Cómo te sientes cuando vas a una librería?

			
---	---	--	---

¿Cómo te sientes cuando te leen un cuento?

			
---	---	--	---

Cuando vas a casa de un amigo, ¿te gusta leer sus libros?

			
---	---	--	---

¿Cómo te sientes cuando te leen poemas?

			
---	---	--	---

Anexo II-B

**Ejercicios del taller de lectura**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

Instrucciones: completar los componentes que faltan en las siguientes oraciones:

Ejemplo: **El gato persigue al ratón**

A quien persigue el gato es al ratón.

El ratón es perseguido por el gato.

El gato es el que persigue al ratón.

**1.- El perro persigue al gato.**

El \_\_\_\_\_ es perseguido por el \_\_\_\_\_.

A quien persigue el \_\_\_\_\_ es al \_\_\_\_\_.

El que persigue al \_\_\_\_\_ es el \_\_\_\_\_.

El \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_ que persigue \_\_\_\_ \_\_\_\_\_.

El perro es \_\_\_\_ que persigue \_\_\_\_ \_\_\_\_\_.

**2.- El gato persigue al perico.**

\_\_\_\_gato persigue \_\_\_\_ perico.

Quien persigue \_\_\_\_ perico es \_\_\_\_ gato.

Es \_\_\_\_ gato quien persigue \_\_\_\_ perico.

Es el \_\_\_\_\_ quien \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_.

El que \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_ es el \_\_\_\_\_.

Quien persigue \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_.



**7.- Rodea de color rosa el grupo silábico igual:**

<b>bra</b>	bar	bra	bor	dra	dar
<b>dre</b>	cre	bre	dre	der	pre
<b>pla</b>	cle	tra	ble	pla	bla

**8.- Rodea de color verde el grupo silábico localizado en cada palabra:**

<b>bra</b>	brasero	abrazo	brasileño
<b>ca</b>	calabaza	Macario	cara
<b>co</b>	escoba	colores	corazón
<b>ge</b>	jeringa	Gerardo	gelatina

---

UNA CASITA PARA EL PERRO

---

Una niña tenía un perro regalón muy simpático. El perro dormía sobre un saco debajo de una ventana.

—A mi perro le hace falta una casita —decía siempre la niña.

Esperaba que sus padres compraran la casita del perro. Pero los padres nunca la compraban.

Un día, todos salieron a pasear.

De repente, cerca de su casa, vieron un camión que llevaba una casita para perros.

—Miren —dijo la niña—. Así me gustaría que fuera la casita para mi perro.

El camión dobló una esquina.

—Miren, dobló por la calle en que vivimos nosotros. Va a pasar por delante de nuestra casa.

Así decía la niña.

Pero el camión con la casita no pasó por delante de su casa. Paró ahí.

—El camión está parado delante de nuestra casa. Ahora están bajando la casita del perro y están golpeando a la puerta.

—¡Ya sé, ya sé! ¡Ustedes compraron la casita que yo quería!

(158 palabras)

---

## ACTIVIDADES

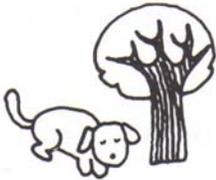
---

### 1. Pinta la mejor respuesta.

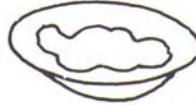
A. ¿Qué animal tenía la niña?



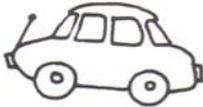
B. ¿Dónde dormía el perro?



C. ¿Qué quería la niña para su perro?

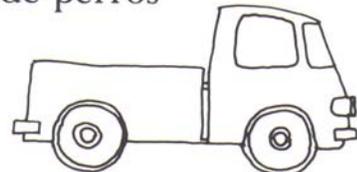


D. ¿En qué venía la casita del perro?

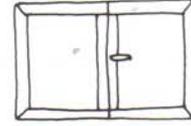


### 2. Completa los dibujos. Lee para completar.

A. La camioneta lleva una casita de perros



B. El perro dormía sobre un saco debajo de una ventana



C. La niña tenía un perro muy simpático.



3. **¿Qué otros animales pueden vivir dentro de la casa?  
Describe los.**

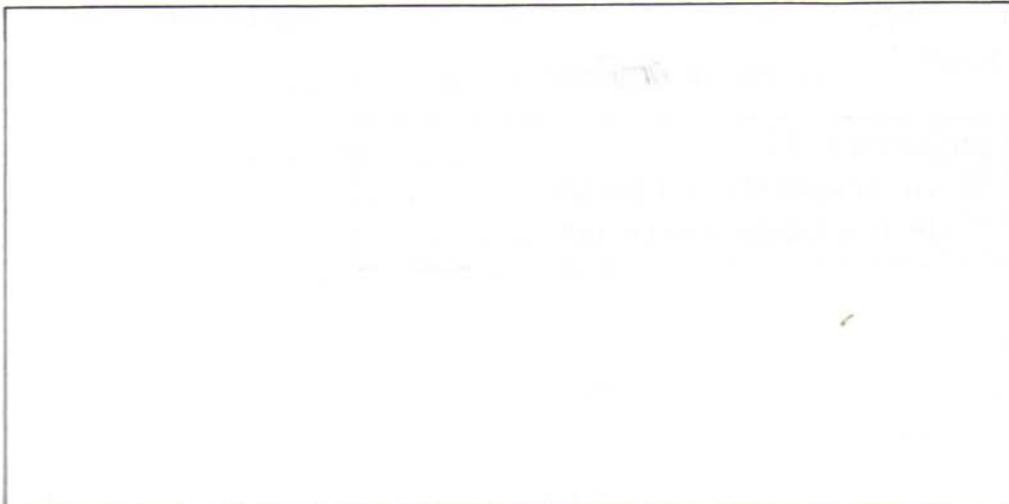
---

---

---

4. **¿Tienes un animal regalón? Cuenta cómo es, qué come,  
dónde duerme, cómo juega. Si no lo tienes, imagínalo.**

5. **Dibuja el animal que más te gusta.**



---

**COMPLETA EL TEXTO**

---

Una niña tenía un perro regalón muy simpático. El perro dormía sobre \_\_\_\_\_ saco debajo de una \_\_\_\_\_.

—A mi perro le \_\_\_\_\_ falta una casita —decía \_\_\_\_\_ la niña.

Esperaba que \_\_\_\_\_ padres compraran la casita \_\_\_\_\_ perro.

Pero los padres \_\_\_\_\_ la compraban.

Un día, \_\_\_\_\_ salieron a pasear.

De \_\_\_\_\_, cerca de su casa, \_\_\_\_\_ un camión que llevaba \_\_\_\_\_ casita para perros.

—Miren — \_\_\_\_\_ la niña—. Así me \_\_\_\_\_ que fuera la casita \_\_\_\_\_ mi perro.

El camión \_\_\_\_\_ una esquina.

—Miren, dobló \_\_\_\_\_ la calle en que \_\_\_\_\_ nosotros. Va a pasar \_\_\_\_\_ delante de nuestra casa.

\_\_\_\_\_ decía la niña.

Pero \_\_\_\_\_ camión con la casita \_\_\_\_\_ pasó por delante de \_\_\_\_\_ casa.

Paró ahí.

—El \_\_\_\_\_ está parado delante de \_\_\_\_\_ casa. Ahora están bajando \_\_\_\_\_ casita del perro y \_\_\_\_\_ golpeando a la puerta.

—¡ \_\_\_\_\_ sé, ya sé! ¡Ustedes compraron la casita que yo quería!

omisiones: 27

N° de respuestas correctas: \_\_\_\_\_

% de respuestas correctas: \_\_\_\_\_

## LECTURA GRUPAL

### HORMIGA INVESTIGADORA

---

Hoy día fue la fiesta de final de curso en el colegio. A mí me tocó un papel muy importante: tuve que hacer de hormiga investigadora.

Las hormigas investigadoras usan camisa negra y pantalones de buzo azul. Encima de la cabeza llevan un alambre eléctrico con dos bolitas de plumavit, pero hay que pintarlas de negro.

Yo creía que las hormigas investigadoras usaban una lupa para ver cómo eran las cosas, pero no es así: usan una lanza negra con una punta de papel dorado pegado con cola fría.

Mi papá no quiso comprar pintura para pintar la lanza de la hormiga. Dijo que con pasta de zapatos negra quedaba de lo más bien.

Yo me encargué de pintar la lanza. Primero tomé la escoba que usan para barrer el jardín y le corté el palo. Después le puse pasta de zapatos: el palo quedó negrito, brillante y lo mismo pasó con la pared, mis pantalones nuevos y mi camisa celeste: todos quedaron negritos y con mucho olor.

No hay que tomar la lanza, porque a uno le quedan las manos negras. Yo creo que es mejor así, por que las hormigas investigadoras tienen que tener las manos negras y no blancas.

La representación fue muy buena. Mardones era un leñador que se durmió mientras derribaba un árbol. Entonces llegaron las hormigas investigadoras y se lo llevaron al hormiguero. Ahí vio a la reina, a las hormigas trabajadoras y a las hormigas guardianas, que usan una espada de madera plateada. Cuando Mardones despertó, no sabía qué le había pasado.

Espero que para la fiesta del próximo año me den un papel más bonito: cordero, por ejemplo, o soldado romano, o bien emperador, que es mucho más entretenido.

## ENTREVISTA CON EL DOCENTE

### Ficha de identificación:

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre:

Edad:

Grado que imparte:

Años de servicio:

Formación profesional:

- 1.- ¿Cuántos años tiene laborando en la institución?
- 2.- ¿Qué materias imparte?
- 3.- ¿Imparte clases en otra escuela?, ¿Qué grado escolar?

### Motivos de la evaluación

- 4.- ¿Considera que el niño tiene problemas de aprendizaje? ¿Por qué?
- 5.- ¿A qué atribuye usted esto?
- 6.- ¿Qué ha hecho al respecto para ayudar al niño?
- 7.- ¿Ha realizado cambios en las estrategias de enseñanza que usted suele usar?
- 8.- ¿Qué resultados ha obtenido?
- 9.- ¿Qué actitud toman los padres respecto a las dificultades de aprendizaje del niño?
- 10.- ¿Qué expectativas tiene usted en relación a esta intervención psicopedagógica?
- 11.- ¿Considera que esta intervención favorezca la integración del alumno al aula regular?
- 12.- ¿Usted acude de forma regular a la escuela o suele faltar?
- 13.- ¿Los padres intervienen en las actividades escolares donde se les requiere?
- 14.- ¿De qué manera lo hacen?
- 15.- ¿Qué opina usted sobre el niño?

### Aspectos generales del niño:

Nombre del niño:

Edad:

#### a) Área Intelectual

- 16.- ¿Cómo es el desarrollo escolar del niño?
- 17.- ¿Tiene dificultades en el procesamiento de la información?
- 18.- ¿Como es el razonamiento del niño?
- 19.- ¿Tiene problemas para entender indicaciones o instrucciones?
- 20.- ¿De qué manera manifiesta estas dificultades?
- 21.- ¿Suele distraerse con facilidad?
- 22.- ¿Qué contenidos se le dificultan?
- 23.- ¿Suele utilizar estrategias para resolver sus tareas? ¿Cuáles?
- 24.- ¿Considera que al niño le cuesta trabajo concentrarse en las actividades que realiza?

b) Área del desarrollo motor

- 25.- ¿Cómo son los movimientos del niño al realizar actividades que requieren esfuerzo físico?
- 26.- ¿Cómo se desempeña el niño en actividades manuales?

c) Área comunicativo-lingüística

- 27.- ¿Ha notado alguna dificultad en el lenguaje del niño?
- 28.- ¿Suele expresar ideas, comentarios e instrucciones para realizar actividades como juegos, dramatizaciones, etc.?
- 29.- ¿Participa de forma oral en las clases?
- 30.- ¿Describe objetos, animales o personas?
- 31.- ¿Cómo considera el proceso de lectura que realiza el niño?
- 32.- ¿Realiza lecturas de oraciones y textos breves?
- 33.- Al leer ¿Su pronunciación es clara?
- 34.- ¿Identifica los diferentes tipos de textos de acuerdo a su edad?
- 35.- ¿Identifica la idea principal de un texto?
- 36.- ¿Cuando el niño escribe, realiza las letras, palabras y las frases de forma completa?

d) Adaptación social

- 37.- ¿Cómo es la conducta del niño dentro del aula?
- 38.- ¿Suele adaptarse a las condiciones que se le presentan dentro del aula?
- 39.- ¿Cómo se relaciona el niño con sus compañeros?
- 40.- ¿Cómo es la relación que tiene usted con el niño?

e) Aspectos emocionales

- 41.- ¿Sabe qué piensa el niño de sí mismo?
- 42.- ¿Sabe si el niño esta consiente de sus dificultades?

Nivel de competencia curricular

- 43.- ¿Cuál es el promedio académico en general del niño?
- 44.- ¿En qué contenidos curriculares presenta mayores dificultades?
- 45.- ¿Qué capacidades considera que debería tener en el área de español un alumno que ingresa al tercer grado?
- 46.- ¿Qué actividades de aprendizaje acostumbra usted a trabajar con sus alumnos en la asignatura de español?
- 47.- ¿Cuáles son los criterios que usted toma para evaluar los conocimientos de sus alumnos?
- 48.- ¿Qué tipo de actividades contienen sus evaluaciones bimestrales en el área de español?
- 49.- ¿Usted considera que el niño manifiesta problemas en la asignatura de Español?
- 50.- ¿Cuáles problemas presenta?
- 51.- ¿Cuál es su promedio en el área de Español?
- 52.- ¿Qué habilidades tiene el niño en cuanto a la lectura?
- 53.- ¿Sus tareas las realiza con limpieza o es descuidado?
- 54.- ¿Cree usted que es adecuado que el niño asista a una escuela de educación regular?

### Estilos de aprendizaje y motivación para aprender

- 55.- ¿Requiere el alumno de condiciones físico-ambientales específicas para trabajar más cómodamente?
- 56.- ¿Qué preferencia tiene el alumno respecto a los diferentes agrupamientos para realizar tareas escolares (individual, en díada, en equipo, grupal)?
- 57.- ¿En qué tipo de tareas se muestra más interesado el alumno?
- 58.- ¿Qué contenidos parecen hacer que el alumno se sienta seguro y cómodo al trabajarlos?
- 59.- ¿Por cuánto tiempo se mantiene el niño atento en una misma actividad?
- 60.- ¿De qué manera ha logrado captar más la atención del niño?
- 61.- ¿Reflexiona el alumno sobre las instrucciones de la tarea, ó las resuelve impulsivamente?
- 62.- ¿De qué recursos suele apoyarse el niño para resolver las tareas que se le dificultan?

### Apoyo pedagógico

- 63.- ¿Cuál es el apoyo pedagógico que recibe el menor por parte de USAER?
- 64.- ¿Considera que el apoyo brindado por parte de USAER, ha tenido respuestas favorables en el niño?
- 65.- ¿Existe comunicación entre usted como docente y el personal de USAER?

### Planes y programas

- 66.- ¿Cuál es su opinión acerca del programa del tercer grado de educación primaria?
- 67.- ¿Conoce o utiliza otras fuentes para elaborar su planeación? ¿Cuáles?
- 68.- ¿Sabe usted qué son las competencias?
- 69.- ¿Qué competencias cree que deberían privilegiarse en la educación básica?
- 70.- ¿De acuerdo a la educación basada en competencias: ¿Cuál cree que sea el papel del personal docente y cuál el del alumno en el contexto educativo?

## Anexo IV

### ENTREVISTA CON LOS PADRES

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

#### Ficha de identificación

Nombre del menor:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Nombre de la madre:

Edad:

Ocupación:

Escolaridad:

Domicilio:

Teléfono.

Nombre del padre:

Edad:

Ocupación:

Escolaridad:

Domicilio:

Teléfono.

#### Motivo de la evaluación

- 1.- ¿Considera que el niño tiene algún problema en su aprendizaje escolar? ¿Cuál y por qué?
- 2.- ¿A qué atribuye usted esto?
- 3.- ¿Qué expectativas tiene usted en relación a esta intervención psicopedagógica?
- 4.- ¿Considera que esta intervención favorezca la integración de su hijo al aula regular?
- 5.- ¿El niño acude de forma regular a la escuela o suele faltar?
- 6.- ¿Ustedes, como padres del niño, intervienen en las actividades escolares donde se les requiere?
- 7.- ¿De qué manera lo hacen?

#### Antecedentes

- 8.- ¿El niño ha tenido algún problema en su desarrollo?
- 9.- ¿Ha ido a terapia anteriormente?
- 10.- ¿Por qué causa?
- 11.- ¿Suele enfermarse con frecuencia?
- 12.- ¿Qué enfermedades ha presentado?
- 13.- ¿Tiene problemas en el lenguaje, en la vista, en su audición?

#### Descripción del niño

##### I. Conductas emocionales

- 14.- ¿Cómo considera que es la conducta de su hijo?
- 15.- ¿Su hijo en general es tranquilo, estable, seguro?

- 16.- ¿Su hijo suele ser inquieto, autoritario, ansioso?
- 17.- ¿Suele ser alegre, triste, emotivo, desconfiado?

## II. Conductas sociales

- 18.- ¿Es obediente, comunicativo, cooperador, sociable? Sino es así.
- 19.- ¿Suele ser retraído, agresivo?
- 20.- ¿Suele ser introvertido o extrovertido?

## III. Sintomatología específica:

### a) Trastorno del sueño

- 21.- ¿Su hijo sufre de insomnio?
- 22.- ¿Sufre de pesadillas? ¿Con qué frecuencia?
- 23.- ¿Tiene terrores nocturnos?
- 24.- ¿Sufre de sonambulismo?
- 25.- ¿Tiene sueño excesivo? ¿Con qué frecuencia?

### b) Trastornos de alimentación

- 26.- ¿Tiene falta de apetito? ¿Con qué frecuencia?
- 27.- ¿Come en exceso? ¿Con qué frecuencia?
- 28.- ¿Sufre de vómitos? ¿Con qué frecuencia?

## Ámbito escolar

- 29.- ¿Cómo considera que es el desarrollo escolar del niño?
- 30.- ¿Suele recibir quejas del docente en cuanto al rendimiento escolar o el comportamiento del niño dentro de la escuela?
- 31.- ¿Cuando el niño llega a casa después de la escuela manifiesta alguna emoción como: enojo, alegría, indiferencia, etc.?
- 32.- ¿En dónde realiza sus tareas?
- 33.- ¿Quién le ayuda en sus tareas?
- 34.- ¿Suele tener problemas para resolverlas?
- 35.- ¿Termina sus tareas?
- 36.- ¿De qué manera reacciona cuando no puede realizar alguna tarea?

## Ámbito familiar

- 37.- En sus tiempos libres suelen pasear o convivir en familia?
- 38.- ¿Cuánto tiempo le dedica al niño para jugar con él o platicar sobre sus intereses?
- 39.- ¿Cuáles son las actividades del niño dentro del hogar?
- 40.- ¿Qué opinión tiene usted de su hijo?
- 41.- A la hora de comida, ¿El niño comparte los alimentos con alguien más?
- 42.- ¿Con quién?
- 43.- Cuando le llaman la atención al niño por algo que hizo y esta mal, ¿De qué manera lo hacen?
- 44.- Cuando pasa esto, ¿que actitud toma el niño?
- 45.- ¿Cómo suele expresarse de sí mismo?
- 46.- ¿Quién lleva la autoridad en casa?
- 47.- ¿Hay acuerdos y límites entre ustedes para educar al niño?

### Desarrollo del lenguaje

- 48.- ¿A qué edad empezó a hablar?
- 49.- ¿A qué edad empezó a leer?
- 50.- ¿Ustedes como padres, le han fomentado la lectura?
- 51.- ¿Qué tipo de lectura acostumbran?
- 52.- ¿Cuánto tiempo deja que el niño vea la televisión al día?
- 53.- ¿Qué tipo de programas acostumbran?
- 54.- ¿Cuándo el niño ve la televisión, usted o alguien lo acompaña?
- 55.- ¿Acostumbran a leer revistas o periódicos?
- 56.- ¿De qué tipo son las revistas?
- 57.- ¿Con qué frecuencia lo hacen?
- 58.- ¿Cuándo el niño quiere hablar con usted, le presta atención, le dedica tiempo?
- 59.- ¿Permite que el niño intervenga en conversaciones con adultos?

## ENTREVISTA CON EL NIÑO

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

### Ficha de identificación:

Nombre:

Edad:

Escolaridad:

Escuela:

Hermanos:

### Motivo de la evaluación

- 1.- ¿Sabes por qué estas aquí?
- 2.- ¿Qué piensas al respecto?
- 3.- ¿Cómo te sientes actualmente?

### Ámbito Familiar

- 4.- ¿Te gusta convivir con tu familia?
- 5.- ¿Qué te gusta hacer cuando no estas en la escuela?
- 6.- ¿Practicas algún deporte?
- 7.- ¿Cómo es la relación que tienes con tu mamá?
- 8.- ¿Cómo es la relación que tienes con tu papá?
- 9.- ¿Cómo es la relación con tu demás familia?
- 10.- ¿Qué actividades realizas con tus papás?
- 11.- ¿Tus papás te ayudan a realizar tus tareas escolares?
- 12.- ¿Con qué frecuencia?
- 13.- ¿Tus papás asisten a la escuela cuando son requeridos por el profesor o la institución?

### Ámbito Escolar

- 14.- ¿Te gusta la escuela?
- 15.- ¿Te gusta estudiar?
- 16.- ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?
- 17.- ¿Qué materia te gusta?
- 18.- ¿Por qué?
- 19.- ¿Cuál no te gusta?
- 20.- ¿Por qué?
- 21.- ¿Cómo es la relación que tienes con tu maestra o maestro?

### Lectura

- 22.- ¿Te gusta leer?
- 23.- ¿Qué te gusta leer?
- 24.- ¿Crees que tienes problemas para leer?
- 25.- ¿Cuándo se te dificulta comprender algún texto, qué haces?



Anexo VII

## REVISIÓN DE CUADERNOS

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

- Orden y organización
- Anotaciones del docente
- Contenido:

FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y TÉCNICA CLOZE 1

---

LA CASA DE LA TORTUGA

---

A un niño le regalaron una tortuga chiquitita.

—Le voy a hacer una casa —dijo el niño.

Buscó un cajón y le hizo una puerta. Adentro puso pasto verde y un montón de paja.

“Aquí mi tortuguita va a vivir feliz”, pensaba nuestro amigo.

Entonces fue a buscar la tortuga. La encontró durmiendo, totalmente escondida dentro de su caparazón.

—La tortuga tenía casa propia —dijo el niño— y no me había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

(94 palabras)

---

ACTIVIDADES

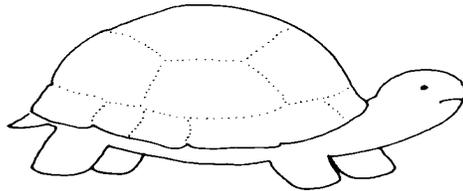
---

**1. Escribe una V si la oración es verdadera o una F si es falsa.**

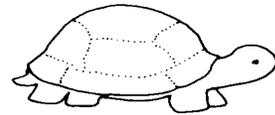
- A. La tortuga era grande \_\_\_\_\_.
- B. La tortuga tenía casa propia \_\_\_\_\_.
- C. El niño compró la casa \_\_\_\_\_.
- D. El niño pensó que la tortuga iba a vivir feliz \_\_\_\_\_.

2. Busca en el cuento lo que dijo el niño cuando le regalaron la tortuga y reléelo.

3. Escribe el nombre bajo cada dibujo.



---



---



---



---

4. Contesta, en voz alta o por escrito, las siguientes preguntas:

A. ¿Qué le regalaron al niño?

---

---

---

B. ¿Qué pensó el niño mientras hacía la casa?

---

---

---

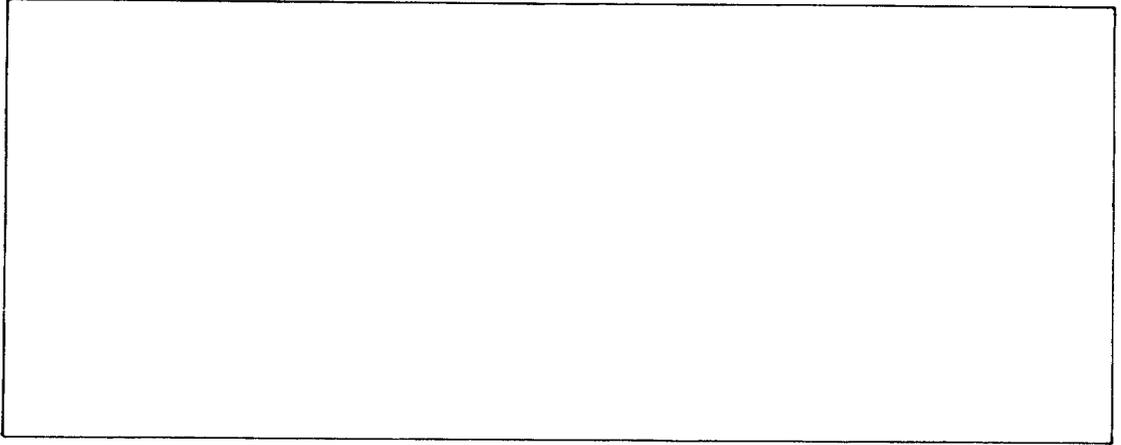
C. ¿Por qué el animalito no usó la casa?

---

---

---

**5. Dibuja la casita que hizo el niño.**



---

**COMPLETA EL TEXTO**

---

A un niño le regalaron una tortuga chiquitita.

—Le voy a hacer \_\_\_\_\_ casa —dijo el niño.

\_\_\_\_\_ un cajón y le \_\_\_\_\_ una puerta. Adentro puso \_\_\_\_\_ verde y un montón \_\_\_\_\_ paja.

“Aquí mi tortuguita \_\_\_\_\_ a vivir feliz”, pensaba \_\_\_\_\_ amigo.

Entonces fue a \_\_\_\_\_ la tortuga. La encontró \_\_\_\_\_, totalmente escondida dentro de \_\_\_\_\_ caparazón.

—La tortuga tenía \_\_\_\_\_ propia —dijo el niño—  
\_\_\_\_\_ no me había dado \_\_\_\_\_. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

omisiones: 13

Nº de respuestas correctas: \_\_\_\_\_

% de respuestas correctas: \_\_\_\_\_

---

LOS DOS AMIGOS Y EL OSO

---

Dos amigos, Jaime y Eduardo, andaban de paseo por la cordillera.

De repente, los atacó un oso enorme.

Jaime arrancó y se subió a un árbol. Eduardo se tendió en el suelo y trató de hacerse el muerto.

El oso se acercó gruñendo hacia el amigo que estaba tendido en el suelo. Tenía muchas ganas de darle un zarpazo.

Pero el amigo que estaba en el árbol ayudó al otro. Tomó una fruta del árbol y se la tiró al oso en su gran espalda.

El oso se olvidó del que estaba tendido y partió a atacar al que estaba en el árbol. 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.

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.

—Así no vale —dijo el oso—. Van a ver cuando los encuentre en un sitio sin árboles.

Y el oso se fue sobándose la espalda, que tenía muy adolorida por los frutazos que le habían dado.

(207 palabras)

---

**ACTIVIDADES**

---

1. **¿Cuál de los siguientes refranes le viene mejor a este cuento?**

- A. NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA
- B. LA UNIÓN HACE LA FUERZA
- C. OJO POR OJO, DIENTE POR DIENTE

2. **Escribe la pregunta que corresponda a cada respuesta.**

**Preguntas**

**Respuestas**

_____	Jaime y Eduardo.
_____	Un oso enorme los atacó.
_____	El amigo estaba en el árbol.
_____	Se salvaron porque se ayudaron el uno al otro.

3. **Observa como se escriben: zarpazo y frutazo. ¿Cómo escribirías los aumentativos de las siguientes palabras?**

CARTERA \_\_\_\_\_  
PALMA \_\_\_\_\_  
PEÑASCO \_\_\_\_\_

4. **Haz una lista de tus amigos y escribe lo que piensas de la amistad.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

**5. Responde en voz alta, o por escrito, las siguientes preguntas:**

A. ¿Cómo habrías actuado tú si te hubiera pasado lo mismo?

---

---

B. ¿Qué habrías sentido tú si fueras el oso?

---

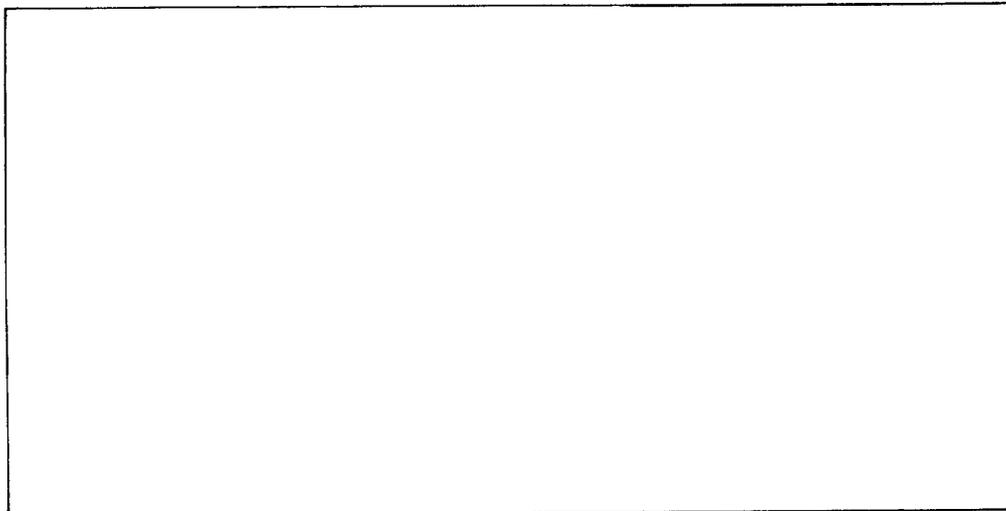
---

C. ¿Qué experiencias tienes de paseos con tu familia o con tus amigos?

---

---

**6. Trata de contar el cuento como “historia muda”, es decir, sólo con dibujos.**



---

## COMPLETA EL TEXTO

---

Dos amigos, Jaime y Eduardo, andaban de paseo por la cordillera.

De repente, los atacó \_\_\_\_\_ oso enorme.

Jaime arrancó \_\_\_\_\_ se subió a un \_\_\_\_\_. Eduardo se tendió en \_\_\_\_\_ suelo y trató de \_\_\_\_\_ el muerto.

El oso \_\_\_\_\_ acercó gruñendo hacia el \_\_\_\_\_ que estaba tendido en \_\_\_\_\_ suelo. Tenía muchas ganas \_\_\_\_\_ darle un zarpazo.

Pero \_\_\_\_\_ amigo que estaba en \_\_\_\_\_ árbol ayudó al otro. \_\_\_\_\_ una fruta del árbol \_\_\_\_\_ se la tiró al \_\_\_\_\_ en su gran espalda.

\_\_\_\_\_ oso se olvidó del \_\_\_\_\_ estaba tendido y partió \_\_\_\_\_ atacar al que estaba \_\_\_\_\_ el árbol. El amigo \_\_\_\_\_ estaba tendido aprovechó que \_\_\_\_\_ oso se alejaba y \_\_\_\_\_ subió a otro árbol. \_\_\_\_\_ ahí le tiró, también \_\_\_\_\_, una fruta al oso \_\_\_\_\_ que dejara tranquilo a \_\_\_\_\_ amigo.

El oso empezó \_\_\_\_\_ correr de un árbol \_\_\_\_\_ otro. Cada vez que \_\_\_\_\_ a uno de los \_\_\_\_\_, le llegaba un tremendo \_\_\_\_\_ por la espalda.

—Así \_\_\_\_\_ vale —dijo el oso—. \_\_\_\_\_ a ver cuando los \_\_\_\_\_ en un sitio sin \_\_\_\_\_.

Y el oso se fue sobándose la espalda, que tenía muy adolorida por los frutazos que le habían dado.

omisiones: 34

Nº de respuestas correctas: \_\_\_\_\_

% de respuestas correctas: \_\_\_\_\_

Anexo IX

**CUADROS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: PRE-TEST**

**S**                    **SI**

**A**                    **AVECES**

**I**                    **INCOMPLETO**

**N**                    **NO**

**D**                    **DESFAVORABLE \***

<b>Sujeto</b>	<b>Utiliza estrategia</b>	<b>Realiza la actividad correctamente</b>	<b>Las instrucciones las sigue correctamente</b>	<b>Expresa sus dudas</b>	<b>Identifica ideas claves</b>	<b>Relaciona la historia con su propia experiencia</b>	<b>Participa</b>	<b>Actitud ante la lectura*</b>
1	/	N	A	N	N	N	N	D
2	/	N	A	N	N	N	N	D

\* Únicamente se muestra el nivel “D” (Desfavorable) en la categoría de Actitud ante la lectura.

Anexo X

**Programa de Estrategias de Comprensión Lectora  
Para Niños de Tercer Grado de Primaria  
(P.E.C.L)**

Sesión	Eje temático	Estrategia	Objetivo	Recursos	Tiempo	Evaluación
1	Lengua hablada, escrita y recreación literaria	De predicción, verificación, construcción, exploración y recuperación:  <i>"Construyamos un cuento"</i>	Que el niño, partiendo de sus esquemas previos, utilice su imaginación creativa para elaborar un cuento, siguiendo una estructura lógica, incluyendo personajes reales y/o ficticios que le ayuden a construir significados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cartulinas con imágenes de las estaciones del año.</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa
2	Lengua hablada	De apoyo, predicción y exploración:  <i>"Gente de negocios"</i>	Motivar al niño para que haga uso de sus conocimientos previos y ponga en práctica la predicción y exploración del material de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuentos de diversos temas que estén relacionados con oficios como: cocina, medicina, etc.</li> <li>▪ Cinco sobres de colores con fichas que contengan partes o frases de los libros con los que se va a trabajar.</li> <li>▪ Dulces</li> <li>▪ Gises</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa
3	Lengua hablada,	Autorreguladora de	Que el niño represente el	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura "El largo sueño"</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa

	escrita y recreación literaria	recuperación y creación de imágenes mentales.  <i>“El largo sueño de la ardilla”</i>	propósito de la lectura, motivándolo a que lo haga a través de un dibujo, que a su vez les incitará a crear una autoimagen positiva.	de la ardilla” ▪ Hojas blancas ▪ Lápices ▪ Colores		
4	Lengua escrita y hablada, recreación literaria	De apoyo, de organización de la información y de repetición:  <i>“Cómo se salvará”</i>	Que el niño identifique la coherencia del texto y pueda formular un final partiendo de sus conocimientos previos y de la información que proporciona el texto.	▪ Lectura “Cómo se salvará” ▪ Actividades de la lectura “Cómo se salvará” ▪ Colores ▪ Gises ▪ Lápices	30 o 45 min.	Formativa
5	Recreación literaria	Predicción, estrategias centrales: de acceso al conocimiento previo, de exploración y de recuperación.  <i>“Esta es mi casa”</i>	Que el niño, por medio del juego, adquiera seguridad, comprenda y siga instrucciones de manera correcta, interprete imágenes de situaciones de la vida cotidiana en su contexto familiar. Así como exprese el contenido con sus demás compañeros.	▪ Ilustración de una casa. ▪ Dibujos, anexos a la casa, de situaciones familiares. ▪ Colores ▪ Resistol ▪ Tijeras	30 o 45 min.	Formativa
6	Lengua hablada, escrita y recreación literaria	De recuperación:  <i>“La granja”</i>	Que el niño construya una narración sobre un animal con base en sus conocimientos previos y que lo exponga a sus demás compañeros.	▪ Imágenes de animales ▪ Gises ▪ Diurex ▪ Hojas blancas ▪ Lápiz o pluma	30 o 45 min.	Formativa
7	Lengua hablada y recreación literaria.	Elaboración, recuperación, identificación de la idea principal, estrategias	Que el niño escuche, comprenda e interprete la idea central de una canción; a su vez, que el mensaje	▪ Grabadora ▪ Hojas ▪ Lápices ▪ Cd de la canción “ser feliz es	30 o 45 min.	Formativa

		durante y después de la lectura:  <i>“Ser feliz es gratis”</i>	ayude a la motivación en su persona.	gratis”		
8	Lengua hablada, escrita y recreación literaria	De organización de ideas claves y de resumen:  <i>“El incendio de los arrozales”</i>	Que el niño elabore resúmenes por medio de la identificación de ideas claves y de personajes principales, haga uso de sus conocimientos previos, para plasmar por escrito, con sus propias palabras la idea central del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Copia del cuento “El incendio de los arrozales”</li> <li>▪ Hojas blancas</li> <li>▪ Gises</li> <li>▪ Lápices o plumas</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa
9	Lengua hablada y recreación literaria.	Recuperación, exploración, acceso al conocimiento previo, predicción, verificación y construcción  <i>“La caja de sorpresas”</i>	Que el niño narre sucesos reales y/o ficticios por medio de imágenes con secuencia cronológica que les permita comprender el texto y desarrollar la capacidad para completar el mismo, logrando que construyan aprendizajes significativos y motivándolos a consultar lecturas que les agraden, acorde a su edad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caja de cartón</li> <li>▪ Imágenes del cuento “Tremebunda y quitaqui”</li> <li>▪ Dulces</li> <li>▪ Cuento “Tremebunda y quitaqui”</li> <li>▪ Lápices</li> <li>▪ Hojas blancas</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa
10	Lengua hablada, escrita y recreación literaria	De recuperación, de predicción y de identificación de ideas principales:  <i>“Unas zapatillas mágicas”</i>	Que el niño identifique ideas principales en un texto y que haga uso de sus conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Copia de la lectura “Unas zapatillas mágicas”</li> <li>▪ Copia de los ejercicios de la lectura</li> <li>▪ Lápices</li> <li>▪ Colores</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa

11	Lengua hablada y recreación literaria	De recuperación, de repetición y de resumen:  <i>“La diadema”</i>	Que el niño identifique las partes de un cuento, ideas claves; que realice preguntas sobre lo que no sabe y que elabore resúmenes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Copias del cuento “La diadema”</li> <li>▪ Hojas blancas</li> <li>▪ Lápiz o pluma</li> <li>▪ Diccionario</li> <li>▪ Gises</li> <li>▪</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa
12	Recreación literaria	Recuperación, omisión y acceso al conocimiento previo:  <i>“Pinta tu mundo de colores”</i>	Que el niño desarrolle en un ambiente lúdico, la capacidad para comprender adecuadamente las instrucciones e interactúe con sus demás compañeros de clase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cartulinas con imágenes</li> <li>▪ Frases escritas en cartulinas</li> <li>▪ Pedazos de cartulinas de colores</li> <li>▪ Diversos objetos: silla, mesa, pizarrón y lápiz.</li> <li>▪ Mechudos de colores (azul, rojo, amarillo, verde).</li> </ul>	30 o 45 min.	Formativa

**CUADROS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:  
(SESIONES DEL PECL Y POST-TEST)**

**S**                      **SI**

**A**                      **AVECES**

**I**                      **INCOMPLETO**

**N**                      **NO**

**D**                      **DESFAVORABLE \***

**SESIÓN 1: “Construyamos un cuento”**

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	I	A	A	A	A	S
2	S	I	A	A	A	A	S

**SESIÓN 2: “Gente de negocios”**

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	S	I	A	S	S	S
2	S	I	A	N	S	S	S

**SESIÓN 3: “El largo sueño de la ardilla”**

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	I	A	S	A	A	N
2	S	I	A	N	A	A	N

#### SESIÓN 4: “Cómo se salvara”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	I	A	N	S	S	N
2	S	I	A	N	S	S	N

#### SESIÓN 5: “Esta es mi casa”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	S	S	S	S	S	N
2	S	S	S	S	S	S	N

#### SESIÓN 6: “La granja”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S

#### SESIÓN 7: “Ser feliz es gratis”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	I	A	N	S	S	S
2	S	I	A	N	A	S	N

#### SESIÓN 8: “El incendio de los arrozales”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	I	N	N	N	A	N
2	S	I	N	N	N	A	N

### SESIÓN 9: “La caja de sorpresas”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S

### SESIÓN 10: “Unas zapatillas mágicas”

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S

### SESIÓN 11: “La diadema” \*\*\*\*

Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	I	N	N	N	N	N
2	S	I	N	N	N	N	N

\*\*\*\* Nota: Esta sesión se dividía en dos actividades: buscar palabras desconocidas en el diccionario y realizar resumen del texto, sin embargo ambos sujetos no concluyeron las actividades, ya que nos percatamos que no están acostumbrados a utilizar el diccionario.

### SESIÓN 12: “Pinta tu mundo de colores”

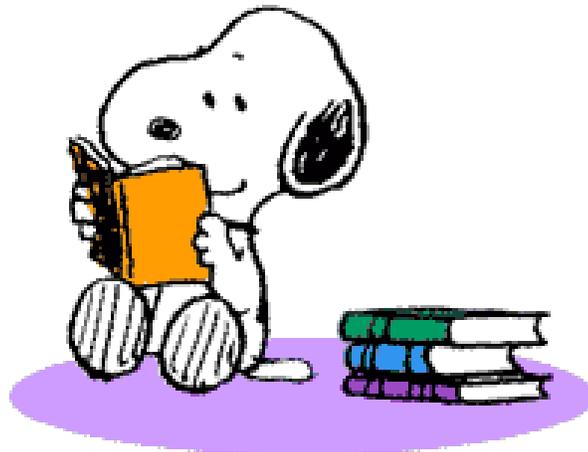
Sujeto	Utiliza estrategia	Realiza la actividad correctamente	Todas las instrucciones las sigue correctamente	Expresa sus dudas	Identifica ideas claves	Relaciona la historia con su propia experiencia	Participa
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S

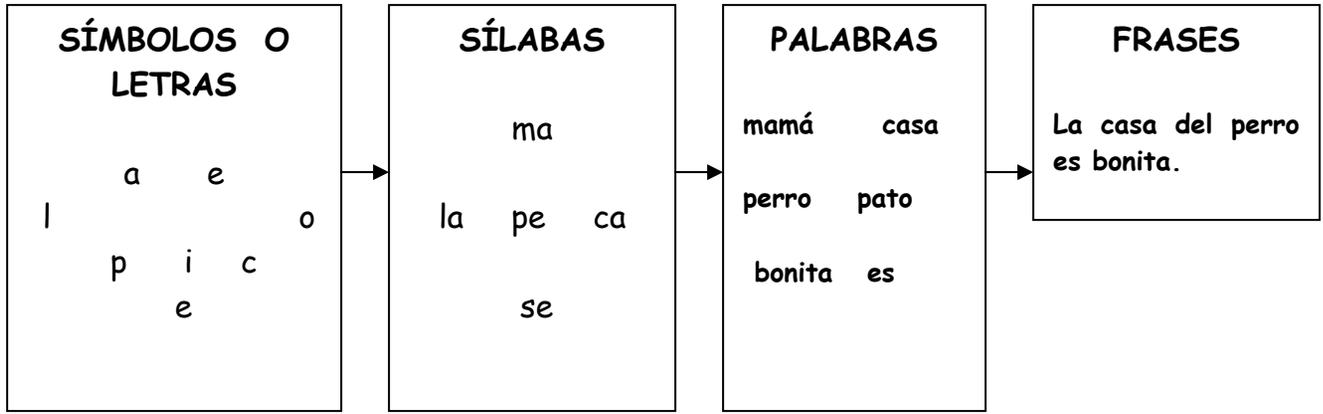
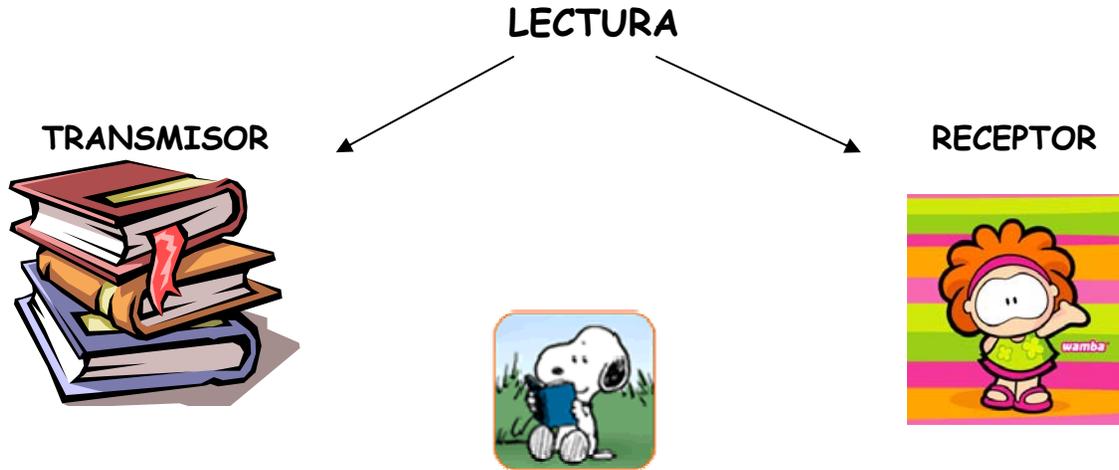


# RECOPIACIÓN DE LECTURAS

## PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

(P.E.C.L)

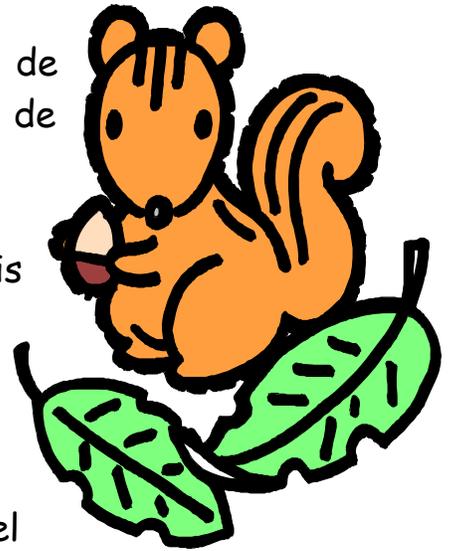




## EL LARGO SUEÑO DE LA ARDILLA

Érase una vez que en el viejo bosque, lleno de grandes y pequeños árboles vivía una familia de ardillas.

La pequeña ardilla, era la chiquitina de seis hermanas. Aquella tarde de tanto nevar y nevar, todo estaba como un gran pastel de nata, blanco, muy blanco. La pequeña ardilla no sentía frío, estaba bien acurrucada en su nido junto a sus padres y hermanas y soñaba. En el bosque seguía nevando y ella continuaba durmiendo.



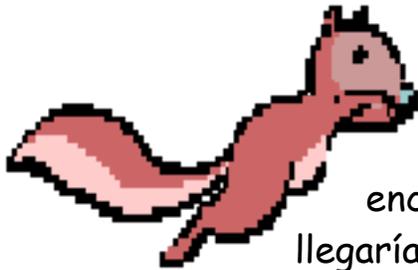
De repente, sueña que es una yegua. Sonríe feliz, ya se ve trotando más deprisa que el viento y poniendo música al bosque con sus cascos "catacluc, catacluc...", tan suave que todos los animales del bosque quedarían boquiabiertos. Saltarían todos los obstáculos y tendrían una melena larga y hermosa. ¡Oh!, ¡si fuera una yegua! pero... también tendría que llevar a la gente montada y eso debe de ser muy cansado... ¡Uf!, y arrastrar carros muy cargados y eso ha de ser muy, muy cansado... ¡Ay, si fuese yegua!

La ardilla se revuelve intranquila en su camita, se gira hacia la izquierda y sigue durmiendo.

Sueña que es una tortuga. ¡Oh!, si fuese una tortuga... dormiría todo el invierno, y en verano caminaría despacito sin cansarme, comería cositas suaves, lechuga, tomates, fresas... ¡que ricas deben ser!, y si alguna vez tuviera miedo, me podría esconder rápidamente en mi concha, dura y fuerte. Nadie podría hacerme daño, no tendría que

huir ni cansarme. ¡Oh!, ¡si fuese una tortuga!. Pero... no podría saltar, ni correr, ni brincar, ni mover la cola, ni hacer piruetas.

La ardilla se revuelve intranquila en su camita, se gira hacia la derecha y sigue durmiendo.



Sueña que es una trucha. ¡Oh!, si fuera una trucha estaría todo el día frescecita nadando en el agua. Chip, chap, chip, chap... dormiría encima de las algas, haría largos viajes por el río y llegaría hasta el mar, oiría la música de las olas y ningún cazador me apuntaría con su escopeta. ¡Oh!, ¡si fuese una trucha!, pero... nunca sentiría al calorcito del sol, y tendría que vigilar a los pescadores para que no me pescaran. ¡Ay, qué pena, si fuese una trucha!

La ardillita se revuelve intranquila en su camita, se mueve hacia la izquierda y continúa durmiendo.

Sueña que es una araña. ¡Oh, qué bien!, no tendría miedo ni de cazadores, ni de pescadores. Estaría todo el día teje que teje. Haría bonitas telarañas que serían trampas para cazar a las quisquillosas moscas, ¡Ah! y cuando lloviera, las gotas de agua se prenderían de mi tela haciendo hermosos collares como si fueran perlas. Tendría nido, viviría en un árbol y me columpiaría, Zim, Zam, Zim, Zam. ¡Ay!, ¡si fuese una araña! no tendría amigas, comería siempre moscas y estaría triste cuando me rompieran la telaraña.

La ardillita inquieta en su camita, se giró a la derecha y siguió durmiendo.

Sueña que es un faisán. ¡Oh, que maravilla!, volaría por encima de los árboles ¡Zin! ¡Zin!, volaría tan alto que vería el lomo de las nubes y no

sólo su panza. Comería toda clase de granos y cimientos, sabría cantar, con mis chillidos avisaría a los habitantes del bosque cuando vinieran los cazadores. ¡Ay!, ¡si fuese un faisán!, los cazadores podrían cazarme, con sus perros, me comerían y se pondrían las plumas en sus sombreros.

La ardillita se removió nerviosa en su camita, se giró hacia la izquierda y continuo durmiendo.

Soñó que era una niña. ¡Ah!, ¡si fuera una niña! Podría correr, saltar, bailar cantar, nadar. No tendría miedo de hombres ni de animales; no tendría frió por que llevaría bonitos chalecos de colores hechos por mi abuela para poder ir de excursión. ¡Oh!, ¡si fuese una niña!, pero... no podría estar todo el día en el bosque, tendría que aprender cosas, no podría saltar ni cantar siempre... No tendría cola. ¡Ah!, ¡si fuese una niña!.

La ardillita se despertó esta vez y se dijo: ¡Soy una ardilla! Tengo una cabeza pequeña, unas orejas derechas, unos ojos vivos, unas patitas muy fuertes. Mi pelo es bonito, mi cola muy suave. Tengo todo el invierno para dormir, un gran bosque para jugar y muchos piñones para comer. Estoy muy contenta de ser ardilla.



# ¿CÓMO SE SALVARÁ?

Un hombre estaba cortando leña en un potrero

De repente vino un lobo a atacarlo.

El hombre trató de atravesar un río. Pero el río traía mucha agua y el hombre no sabía nadar.



Entonces el hombre corrió hasta el puente que se veía por ahí cerca. Tuvo mala suerte. El puente estaba cortado.



El hombre quiso seguir huyendo, pero más allá del puente había un león muerto de hambre.

El lobo estaba cada vez más cerca. El hombre quiso huir rápidamente del bosque.

Tuvo más mala suerte todavía. Había un incendio y él no podía pasar por las llamas.

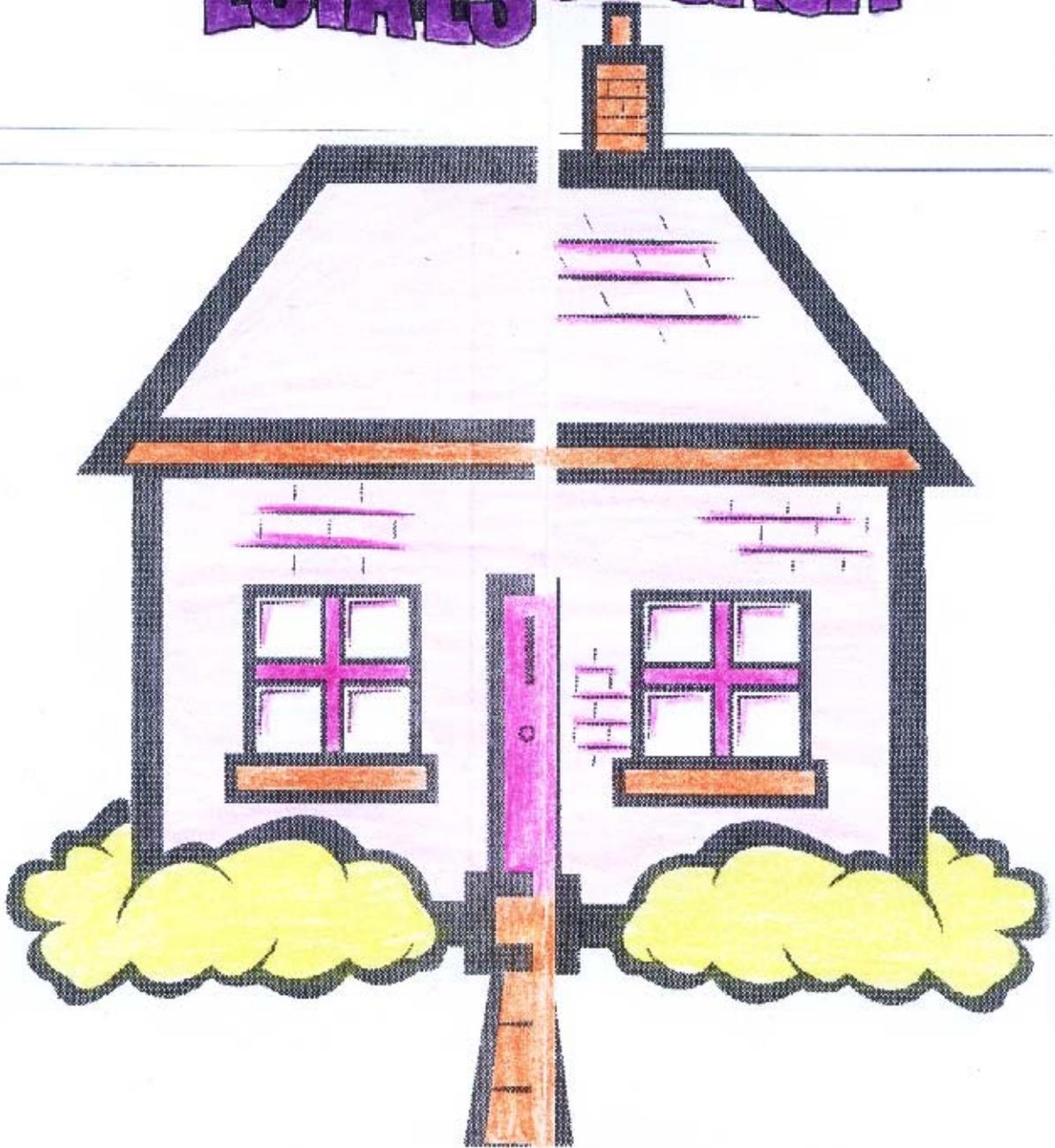
El hombre miró para todos lados. Tomó una decisión, y se salvó.

¿Saben ustedes cómo se salvó?

Sino saben, adivinen. Es bien fácil.



**ESTA ES MI CASA**



MI CASA



ESTAIAS

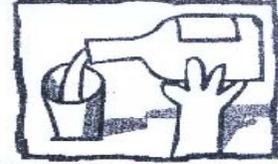




**MALTRATOS**



**ALEGRIA**



**VINO Y CERVEZAS**



**CIGARROS Y FUMADORES**



**AMOR**



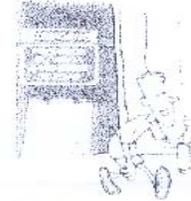
**DROGAS**



**AGRESIONES**



**TRISTEZA**



**ALCOHOLISMO**



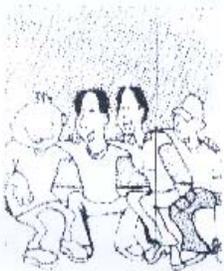
**COMUNICACIÓN**



**APOYO**



**UNIÓN**



**COMPRENSIÓN**



**CUIDADO DEL**



**INSULTOS**

# SÉ FELIZ... ES GRATIS

Ser feliz....es gratis..... Sé feliz  
Solamente tienes que sentir

Que tú podrás soñar  
y tu sueño se hará realidad,  
agarra tu vida

Vivir por vivir,  
volar por volar.  
Reír o llorar... de felicidad

..... Ya verás si quieres llegar al final, llegarás,  
agarra tu vida... y tira.

Na ra na.... La vida irá  
Na ra na.... Poniendo todo en su lugar  
Na ra na.... No dudes..... abre los ojos,  
despierta y ponte a soñar... Ya verás..... que llegarás

Sentir por sentir,  
que puedes llegar.... Solamente tienes que querer,  
Querer es poder  
Si quieres probar... si lo intentas ya verás....y ya veras

Tú verás si quieres llegar y al final llegarás,  
agarra tu vida.....y tira

Na ra na.... La vida irá  
Na ra na.... Poniendo todo en su lugar  
Na ra na.... No dudes..... abre los ojos,

despierta y ponte a soñar...  
Guarda los buenos recuerdos para los malos momentos  
y escucha....

Apúntate a la vida, a decir lo que sientes,  
a sentir lo que vales, a soñar lo que quieres  
y a saber que te sobra con tener lo que tienes  
... Ser feliz.....es gratis.... Se feliz

... Tú veras que todos tus sueños se harán realidad,  
agarra tu vida.....y tira

Na ra na.... La vida irá  
Na ra na.... Poniendo todo en su lugar  
Na ra na.... No dudes..... abre los ojos,  
despierta y ponte a soñar.

Na ra na.... La vida irá  
Na ra na.... Poniendo todo en su lugar  
Na ra na.... No dudes.....  
Ah... Na ra na.... Na ra na....

Na ra na.... La vida irá  
Na ra na.... Poniendo todo en su lugar  
Na ra na.... No dudes.....  
Abre los ojos,  
despierta y ponte a soñar.



FOIBLE IMAGES

Artista: Rosana Arbelo - Álbum: Magia

## EL INCENDIO DE LOS ARROZALES



Había una vez un viejo que vivía en la cima de una montaña del Japón. La montaña estaba rodeada de fértiles campos sembrados de arroz. Eran los arrozales de los habitantes del pequeño pueblo que vivían entre la montaña y la pequeña playa.

Cada mañana el viejo y su nieto contemplaban el trabajo de los campesinos en sus arrozales y el ir y venir de los aldeanos por las estrechas calles.

El nieto quería aquellos arrozales y sabía que era la comida de todo el año para los aldeanos y campesinos; y siempre estaba listo para ayudar a su abuelo a abrir y cerrar las compuertas del riego.

Un día en que el arroz ya estaba maduro y el abuelo de pie en la puerta de su casa contemplaba el mar, divisó, allá en el horizonte, una especie de nube que parecía querer beberse el mar. El viejo se puso la mano en la frente para ver mejor y gritó:

- ¡Ione, Ione! Trae unos tizones encendidos - el abuelo cogió un tizón y corrió hacia los arrozales. Ione le seguía extrañado. Entonces vio horrorizado cómo lanzaba el tizón encendido en medio de los sembrados.
- ¡Abuelo, abuelo!, ¿qué hacéis? - gritaba Ione asustado, pues creía que su abuelo había perdido la cabeza.

- Rápido, rápido, lanza otro - contestó el abuelo, mientras tomaba otro tizón y lo lanzaba muy lejos.

Ione, llorando, obedeció a su abuelo y lanzó el tizón encima de las espigas de arroz, porque un niño japonés siempre obedece.

Los aldeanos en cuanto vieron el fuego corrieron montaña arriba gritando: ¡Fuego, fuego!

Mayores y pequeños, hombres y mujeres todos llegaron arriba y vieron cómo se quemaban sus arrozales.

- ¿Cómo ha sido? - preguntaron al anciano.  
Ione lloraba.



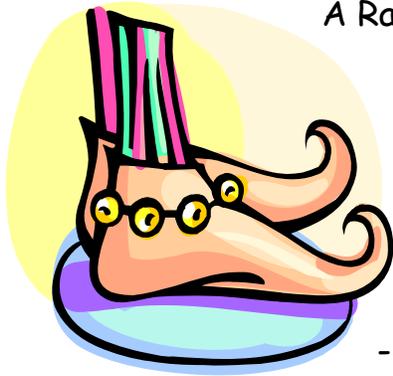
- He sido yo - dijo el abuelo.  
Todos rodearon al viejo y al nieto, indignados, querían pegarles.
- Miren se limitó a decir el abuelo, señalando al mar que ya no era azul.

Aquel mar tan calmado hacía unos momentos ahora se levantaba en unas olas monstruosas que cada vez más altas golpeaban e inundaban la aldea, unas detrás de otras.

No duró demasiado tiempo, pero sí el suficiente para que todos los aldeanos se quedaran paralizados y mudos. El pueblo había desaparecido bajo las aguas y ellos estaban salvados gracias a las ideas del abuelo de Ione.

Todos uno por uno, comenzaron a darle gracias y a cantar llenos de alegría.

# UNAS ZAPATILLAS MÁGICAS



A Ramón Leiva le regalaron unas zapatillas mágicas.

-Tú te pones las zapatillas, nombras un lugar y icataplum! Estás en él.

Ramón se puso feliz las zapatillas mágicas.

-Me gustaría estar en la punta de ese cerro-dijo, mirando la cordillera.

Todavía no terminaba de decirlo, cuando ya estaba en la punta de un cerro altísimo.

-¡Me falta el aire! ¡Me muero de frío!

Me gustaría estar en el trópico. En medio de una selva.

Ramón estaba hablando todavía, cuando se vio metido en lo más hondo de una selva tropical.

-¡Aquí hay muchos mosquitos! ¡No aguanto la humedad y el calor!

Me gustaría estar en el medio del mar.

Las zapatillas hicieron rápidamente su gracia y se llevaron a Ramón al medio del mar. Las olas eran inmensas y el viento soplaba con furia.

-Lo único que quiero es estar en mi camita -gritó Ramón.

Y ahí se quedó dormido feliz.



## LA DIADEMA



Hace muchos, muchísimos años, en la lejana China, vivía un emperador muy rico y poderoso. Tuvo una única hija y le daba todo lo que le pedía, era la princesa más consentida del mundo.

Tantas cosas tenía, y tantísimas cosas le concedían que un buen día aburrida se paseaba por los inmensos jardines de palacio. Como no tenía más que pedir y su poderoso padre se lo daba todo, daba vueltas y más vueltas y ya no sabía qué pedir para distraerse.

Fastidiada se sentó junto a una fuente que tenía un precioso surtidor, se quedó ensimismada contemplando el agua saltarina y las filigranas que entrelazaban las juguetonas gotitas de agua. De pronto se admiró de la hermosura de aquel ir y venir del agua y de los dibujos increíbles que conjugaban al caer en la taza de la fuente y sin pensarlo más salió corriendo hacia el palacio.

- Papá, papá - le dijo al hallarse en su presencia -. Hay una cosa que quisiera tener, es mi ilusión.

- Nada deseo más que complacerte, hijita, y tus deseos serán ordenes que se cumplirán.

- Quisiera poseer la joya más hermosa que ninguna princesa haya podido tener, quiero tener la diadema más hermosa que he visto...

- Concedido - la interrumpió el emperador, al tiempo que golpeó el gong con fuerza.

Cuando los criados estuvieron en su presencia, les ordenó:

- ¡Traigan al orfebre imperial inmediatamente!

Los servidores cumplieron su cometido y el emperador le dijo:

- Quiero una joya especial, una diadema única en el mundo.

- Mis ayudantes y mi taller están a tu disposición, señor.

- Sígueme - le dijo la princesa, saliendo al jardín y dirigiéndose a la fuente señaló con el dedo las burbujitas que hacía el agua.

- ¡Eso! - solo eso.

- ¡Eso!, ¿qué? - preguntó el emperador que no acababa de comprender.

- Está bien claro - dijo la princesa con impaciencia -. Quiero una diadema que en lugar de rubíes o perlas o brillantes, que son piedras vulgares, tenga eso, burbujitas.

- ¿De agua? - preguntó incrédulo el orfebre.

- ¡Pero, esto es impos... - iba a exclamar el emperador, pero calló por que para un emperador tan importante como él nada hay imposible.

- ¡Pero si esto es imposible! - exclamo el orfebre.

- Bien - sentenció el emperador - si hasta ahora ha sido imposible, ahora va a ser posible y tú lo vas a fabricar, y si no la construyes irás a la mazmorra.

Como el orfebre no pudo hacer la diadema, tuvo que ir a la cárcel.

El emperador dictó un comunicado prometiendo colmar de riquezas y honores al orfebre que fabricara la diadema que pedía la princesa y amenazando con la cárcel si fracasaba.

Los orfebres de todo el reino probaron suerte y ninguno de ellos se libró de la mazmorra. El comunicado del emperador llegó a los países vecinos y de nuevo más y más orfebres probaron fortuna; no consiguieron otra cosa que acabar en la cárcel.



El emperador tuvo que poner más impuestos porque necesitaba alimentar a muchos prisioneros y también tuvo guerras con los reyes vecinos, ofendidos por quedarse con sus orfebres. Todo ello costaba dinero y sus vasallos tenían que pagar más y más impuestos. Estaban hartos de la diadema, de la princesa y del propio emperador.

¡Pobre emperador! No sabía cómo salir de aquel barullo. Había dado su palabra de emperador y ya empezaba a desesperarse cuando le presentaron a un jovencito mal vestido que se pavoneaba de poder cumplir los deseos de la princesa.

- Si es verdad que puedes hacer la diadema te colmaré de riquezas y de honores.
- No, no quiero tanto, me conformaré con una moneda de oro.
- ¡Caramba!, qué poco, ¿sólo eso?

- Para mí sí, pero pongo tres condiciones: la primera, que dejes libres a todos los orfebres presos.
- ¡Concedido! - exclamó el emperador que vio la manera de solucionar su problema sin perder el honor de emperador.
- La segunda que quites los impuestos a vuestros vasallos.



- ¡Hecho! Si no hay prisioneros, ni guerras, no se necesitan impuestos- dijo con alegría el apesadumbrado emperador.

Y allí mismo escribió el decreto imperial anulando todos los impuestos.

- La tercera condición la tiene que cumplir la princesa. Pídale que venga a mostrarme exactamente lo que quiere junto al surtidor del jardín.

Así se hizo, la princesa muy contenta se acercó a la fuente pensando en poseer la deseada diadema.

- Honorable princesa - dijo el joven - yo te haré la diadema que quieres; tu padre, el emperador, ha cumplido dos condiciones y a ti te toca satisfacer la tercera para tener la diadema: ve tomando tú misma las burbujas de agua y dámelas, yo te haré no sólo una diadema sino los collares, brazaletes y anillos que quieras.

El emperador empezó a reír y reír y quizá todavía esté riéndose. Lo que no sé es si aún la princesa está intentando tomar las burbujas de agua en el surtidor imperial para tener la diadema soñada. Espero que no.

# CANCIONES

## DOÑA BLANCA

Doña Blanca está cubierta de pilares de oro y plata;  
romperemos un pilar, para ver a Doña Blanca.

Quién es ese jicotillo que anda en pos de Doña Blanca,  
yo soy ese jicotillo que anda en pos de Doña Blanca.

# MAMBRÚ

Mambrú se fue a la guerra,

¡Que dolor, que dolor, que pena!

Mambrú se fue a la guerra, no se si volverá,

Do, re, mi, fa, sol, la. No se cuándo vendrá.

Si vendrá por la pascua,

¡Que dolor, que dolor, que gusa!

Si vendrá por la pascua o por la navidad.

La navidad se acaba, mambrú no viene ya,

Do, re, mi, fa, sol, la, mambrú no viene ya.



## A LA RUEDA DE SAN MIGUEL

A la rueda, rueda de san Miguel, san Miguel;

todos cargan su caja de miel,

a lo maduro, a lo seguro,

que se volteé Jesús de Burro.

A la rueda, rueda de san Miguel, san Miguel;

todos cargan su caja de miel,

a lo maduro, a lo seguro,

que se volteé Áxel de Burro....



## AMO A TO

Amo a to ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

¿Qué quiere usted?, ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Yo quiero un paje para ir a New York.

Escoja usted ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Yo escojo a Carlos ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

¿Qué oficio le pondremos? ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Le pondremos "rey del chocolate", ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Ese oficio no le agrada, ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Le pondremos "rey de los juguetes", ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Ese oficio si le agrada, ma-ta-ri-le-ri-le-ron.

Celebremos todos juntos, ma-ta-ri-le-ri-le-ron

Que la metan a la cazuela, para hacerla chicharrón,

y a las doce de la noche, nos daremos un sentón...



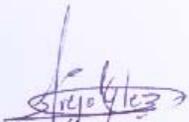
Se otorga el presente

# Diploma

a: *María Angélica Rangel Reyna*

Por la aplicación del Programa de estrategias de comprensión lectora.

México, D.F. 4 de Julio de 2007

  
Trejo González Reyna Isabel  
Psic. Educativa