

UNIDAD AJUSCO

TESIS

“COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL:
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN”

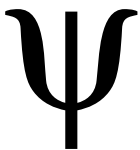
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

VERÓNICA ARREDONDO RAMÍREZ

ASESORA:

MAESTRA MARÍA DE LOURDES GARCÍA VÁZQUEZ



GRACIAS

Gracias a **DIOS** por acompañarme siempre y en todo momento, porque sé que nunca me ha soltado de su mano, por el amor que me brinda a cada instante.

A mi **MAMÁ** porque gracias a ella sé que existen los ángeles de la guarda, por cuidarme, protegerme, por siempre estar a mi lado, por su eterno amor.

A mi **PAPÁ** por ser la locomotora que siempre ilumina mi camino brindándome lo necesario.

A mi **HERMANA** por enseñarme los distintos y hermosos ritmos de la vida, por demostrarme que la vida es un gran baile y por escaparnos a ella todos los días a disfrutar, ya que el amor es bailar (Café Tacvba), gracias Mary por tus lecciones de baile, por tu cadencia, por tu armonía, todavía me queda mucho por aprenderte.

A mi **SOBRINA** por ser la sonrisa que me invita a amar, disfrutar, descubrir, por las infinitas lecciones que me has dado a lo largo de tu vida, ARELI gracias por tu vitalidad de vivir.

A mi **AHIJADA** por demostrarme que se pueden alcanzar todas las metas, por esa gran tenacidad de conseguir lo que quieres, gracias Lupita.

A mi **GRILLO** por acompañarme a caminar los días soleados, por abrazarme y protegerme en los días nublados o de lluvia, por nunca abandonarme ni soltarme en los momentos de tormenta, por tu inagotable paciencia, por tu infinito amor, por el cálido compás de nuestra música, muchas gracias Buk 2K

Oscar † por el valor de los instantes

A mi **ASESORA** por toda la atención y cariño, por enseñarme el valor de la libertad “la cual es imposible realizarse si no existe una multiplicidad de elecciones posibles” (Jacques Lacan) las cuales gracias a ti Lulú disfruto a cada momento.

A **Luís**, por lo rojo de tus sentimientos, lo morado de tus ideas, lo azul de tus instintos, por coincidir en esta vida, gracias.

A mis **sinodales**, por su tiempo, por enriquecer mi trabajo, pero sobre todo por su trato humano, continúo en el camino formándome.

A mi **familia** completa por aceptarme y respetarme.

A mis **amig@s** por compartir inolvidables momentos y escucharme.

A la **VIDA**, por sonreírme a cada instante.

GRACIAS

INDICE

Introducción	1
Justificación	3
1. Primer capítulo	6
Contexto profesional desde el que se realiza la intervención: el psicólogo educativo.	6
1.1 Corrientes que acompañan la formación del Psicólogo Educativo	6
1.2 Perfil del Psicólogo Educativo en la UPN	9
1.3 El Psicólogo Educativo y las Necesidades Educativas Especiales	10
1.4 El Psicólogo Educativo y el DIF	12
2. Segundo capítulo	
Contexto conceptual desde el que se realiza la intervención: Comprensión lectora y la mediación	15
2.1 Comprensión lectora	15
2.2 Intervención en la Comprensión Lectora	20
2.3 La mediación en la Comprensión Lectora	24
3. Tercer capítulo	
El sujeto y el marco contextual desde el cual se realiza la intervención	33
3.1 Discapacidad	33
3.1.1 Clasificación de la discapacidad	33
3.2 Necesidad Educativa	34
3.3. Parálisis Cerebral (PC)	35
3.3.1 Tipos y clasificación de la parálisis cerebral	35
3.3.2 Clasificación según el grado de discapacidad funcional y su requerimiento terapéutico.	35
3.4 Lenguaje	37
3.4.1. Desarrollo del lenguaje	39
3.4.2 Lenguaje en niños con PC	39

3.5. Centros que atienden a niños con Parálisis Cerebral	41
3.5.1 Centro “Gaby Brimmer”	43
3.5.2 Centros de Tecnología Adaptada (CTA)	44
4. Cuarto capítulo	
Método	45
4.1 Tipo de estudio	46
4.2 Objetivos	46
4.3 Pregunta de investigación	46
4.4 Participantes	46
4.5 Escenario	47
4.6 Técnicas y estrategias de investigación	47
4.7 Procedimiento	48
5. Análisis y Resultados	
Primer caso	52
Segundo caso	55
Carta descriptiva (participante 1)	61
Carta descriptiva (participante 2)	75
Análisis individual (participante 1)	93
Análisis individual (participante 2)	96
6. Conclusiones	
Comprensión Lectora.	100
El sujeto (parálisis cerebral)	102
El mediador	103
El psicólogo Educativo	105
Marco contextual (CTA)	106
7. Bibliografía	107

RESUMEN

La presente investigación se realizó en el Centro de Tecnología Adaptada, perteneciente al DIF, siendo una investigación documental y de campo, en ella participaron dos niños de 8 años con parálisis cerebral, que presentaron dificultades en la comprensión lectora.

El objetivo de la investigación consistió en el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención con ejercicios encaminados a favorecer su comprensión, trabajar su adquisición y despertar interés por la lectura; así como a resaltar las funciones del psicólogo educativo en la elaboración del mismo y en su desempeño en el centro.

Fue necesario exponer las características del psicólogo educativo egresado de la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, definir la comprensión lectora, así como definir el papel del mediador en la intervención afirmándose con la teoría sociocultural de Vigotsky, para concluir se mencionan las características particulares de los niños con los que se trabajó así como las del centro en el cual se aplicó la intervención.

Metodológicamente el presente trabajo es abordado de forma experimental caso único, (N =1), en el cual se presentan los casos de los sujetos con los que se trabajó, para posteriormente incluir como resultados una carta descriptiva de las actividades realizadas y su evaluación, así como el análisis individual ubicando al sujeto en alguna etapa de la comprensión lectora expuesta en el marco teórico, estos resultados se encuentran sustentados en las entrevistas y observaciones que se realizaron dirigidas a la familia, personal encargado del centro y cuidadores, así como en los resultados de la intervención.

Introducción

La presente intervención psicoeducativa se deriva del análisis, en un primer momento, sobre el proceso de la comprensión lectora, trabajar su adquisición y despertar interés por la lectura en niños (as) con parálisis cerebral (PC), durante la prestación del servicio social, en el Centro de Tecnología Aplicada (CTA) que pertenece al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF); en un segundo momento, se convierte en una indagación acerca de la importancia del psicólogo educativo dentro de una Institución que atiende a niños (as) con dichas características.

Resulta inquietante cuál es el desenvolvimiento del psicólogo educativo en una institución con atención a niños con PC y a consecuencia de dicha inquietud el desempeño de la sustentante toma un mayor peso, ocupándose así en buscar material que me permita comprender que tarea asume el psicólogo educativo dentro de este organismo, y al no encontrar concretamente lo que se deseaba, se comienzo a investigar por separado diferentes temas, que a continuación se presentaran, para que al finalizar, la intención de este trabajo quede completamente mostrada, la cual es exponer el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención que favorezca la comprensión lectora en niños (as) con parálisis cerebral, realizado por un psicólogo educativo.

Para el primer capítulo es importante saber cuál es el marco profesional desde el cual se realiza la intervención, para ello se abordará la formación que se brinda al estudiante de la licenciatura de psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, por lo tanto se expone, el psicólogo educativo a través de diferentes corrientes, perfil del psicólogo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, el psicólogo educativo y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) además de el psicólogo educativo en el DIF.

En el segundo capítulo se menciona el marco conceptual con el que se fundamentan los temas abordados como son: el concepto de comprensión lectora y los procesos que intervienen para desarrollarla, la importancia del psicólogo educativo quien participa como guía y como modelo para ayudar al

niño (a) a acceder a la comprensión lectora; y al mismo tiempo se vincula con la importancia que posee el medio en el que el niño (a) se desenvuelve, es decir, en este apartado se aborda la teoría Sociocultural propuesta por Vigotsky, para resaltar con ella la importancia que tiene considerar la cultura y la zona de desarrollo próximo en la que se encuentra en niño (a) para poder acceder al conocimiento de manera satisfactoria además de explicar el papel de mediador, que en este caso lo ocupa el psicólogo educativo

En el tercer capítulo se exponen las características principales de los sujetos con los que se trabaja, abordando el concepto de discapacidad, necesidades educativas especiales, se describe la parálisis cerebral incluyendo tipos y clasificación, así como sus principales características en cuanto al lenguaje, rescatando como primer punto citan los principales centros que trabajan con niños (as) con parálisis cerebral, para centrarnos en el DIF, retomando un poco de su historia y la preocupación que existe en esta Institución de atender a niños (as) con NEE, por lo que se aborda en específico la misión y visión de los Centros de Tecnología Aplicada que fue donde se me brindó apoyo para realizar esta investigación.

En el cuarto capítulo se presentará el método que se utilizó para llevar a cabo esta investigación e intervención psicopedagógica. En él se incluirán todas las condiciones para el desarrollo de este trabajo, como son: tipo de estudio, sujetos, escenario, procedimiento, entre otros.

Se presentan los resultados basándose primero en la presentación de los casos, para posteriormente analizar por medio de una carta descriptiva cada una de las sesiones trabajadas, así como un análisis individual en el cual se reflexiona acerca del proceso de comprensión lectora.

Por último las conclusiones se presentan por temas, primero se analiza la comprensión lectora vista desde el programa de intervención, vinculándola con

las características particulares de los participantes y con ello poder involucrar al mediador y su formación recibida en la UPN, así como la importancia que tiene su desenvolvimiento en una institución, como lo es el CTA.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo expone al lector una indagación a cerca de la importancia del trabajo del Psicólogo Educativo al diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para facilitar el proceso de la comprensión lectora en una Institución que trabaja con niños con Parálisis Cerebral.

El trabajo que aquí se expone es una aportación y opinión sobre la importancia del tema, contribución que se logra rescatar a partir del trabajo de investigación realizado durante y después de la prestación del servicio social, en el cual, al buscar información para enriquecer y sustentar el desempeño, se descubre, que no existe suficiente material que resalte, el trabajo del Psicólogo Educativo en una Institución que atienda a niños con el problema antes mencionado.

Un ejemplo claro de lo anterior es que en las tesis de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, sólo se encontraron referentes al papel del Psicólogo Educativo en otros ámbitos por ejemplo “Papel del psicólogo educativo en la prevención de la farmacodependencia”, “El papel del psicólogo educativo en la propuesta de un departamento de orientación educativa para la escuela preparatoria popular Mártires de Tlatelolco”, “El papel del psicólogo educativo al interior del ámbito escolar y familiar en la atención del problema del abuso sexual infantil”.

Además de otras que están más relacionadas con la actividad de Psicólogo Educativo como docente, que con su desempeño dentro de una Institución que atienda a niños (as) con PC como: “El papel del psicólogo educativo en la labor docente”; “Funciones del psicólogo educativo y el docente en la atención de las necesidades educativas especiales dentro de las USAER”.

Acerca de Parálisis Cerebral encontramos tres tesis “Intervención psicopedagógica de niño con parálisis cerebral en el área de lenguaje oral en el inicio de integración de la educación básica”, “Propuesta de un programa de estimulación temprana para niños con parálisis cerebral de cero a un año de edad dirigido a los padres y que se llevará a cabo dentro del hogar” y “El

profesor ante la problemática de los parálíticos cerebrales”, insistiendo que el desempeño del Psicólogo Educativo en una Institución no se resalta.

Al continuar la búsqueda se asiste a APAC encontrando en ese centro tesis para obtener el título de Terapistas Físicos y Ocupacionales por lo tanto en dichas tesis se abordaban las características físicas de los niños con parálisis cerebral, desentendiéndose por completo de los procesos cognitivos y del psicólogo educativo.

En los planes y programas de la Universidad Pedagógica Nacional se menciona de manera general los objetivos que se desean alcanzar al concluir el Psicólogo Educativo su formación, pero no se resalta la importancia y el desempeño que debe de tener en una institución que atienda a personas con NEE.

Acerca de comprensión lectora es importante mencionar primero de qué manera se decide abordar este tema en específico y que en momentos al realizar las actividades de la intervención da la impresión de incluir también adquisición a la lectura y gusto por ella; primero se necesita resaltar que para realizar una intervención con niños con las capacidades aquí abordadas, se aprecia que es interminable la lista de contenidos que se podrían abarcar. No obstante en el centro se manejan programas que comprenden contenidos como: percepción, en los cuales se incluyen los colores, tamaños, formas, entre otros; existen juegos y material basto para la adquisición del razonamiento matemático y de la misma manera para la adquisición de la lecto – escritura, por lo tanto, la finalidad de esta intervención es intentar ir más allá, ambicionando despertar en los participantes interés por la lectura y que ella les sirva como medio para desenvolverse con más libertad y autonomía.

Aunado a que a lo largo del trabajo con diferentes niños en el CTA, afortunadamente se logro la intervención con un adolescente el cual también presentaba parálisis cerebral en este caso espástica, por lo que no presentaba control de su cuerpo, además de no tener habla; por lo tanto, la comunicación la realizábamos con un teclado de cartón, gracias a sus características y que a

pesar de no tener presentar control de los sonidos que emitía, él sabía leer y al hacerlo era evidente su comprensión.

Por lo tanto, de la misma manera en la que se comienza la investigación para comprender la función del psicólogo educativo en una institución como el DIF, también es inquietante saber si existe material para facilitar la comprensión, ayudar e incitar en adquisición de la lectura y presentarles formas divertidas para que anhelan leer, por lo que se comienza la investigación, encontrando variadas y diferentes tesis, que explican de manera amplia los elementos que intervienen en la comprensión lectora, pero ninguna conjunta a la parálisis cerebral o al psicólogo educativo, menos aun la propuesta de un programa de intervención que se pueda aplicar.

De esta manera se plantea la pregunta de investigación como se observa a continuación:

¿De que manera influye el programa de intervención en la comprensión lectora, a niños (as) con parálisis cerebral?

PRIMER CAPÍTULO CONTEXTO PROFESIONAL DESDE EL QUE SE REALIZA LA INTERVENCIÓN, EL PSICÓLOGO EDUCATIVO

Existen diferentes formas para realizar una intervención en la comprensión lectora, así mismo, diferentes profesionales pueden realizarla, pero a continuación se abordará específicamente los conocimientos adquiridos durante la formación profesional del psicólogo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales al momento de aplicarlos enriquecen los resultados, ya que, como se mencionará el psicólogo educativo posee bases fundamentales en el análisis de todos los contextos (educativo, familiar, social, salud, entre otros) que rodean al sujeto al cual se le aplicará el programa.

Corrientes que acompañan la formación del Psicólogo Educativo

Una de las ramificaciones de la psicología es la psicología educativa, a través de ella se busca poner el marco psicológico a situaciones particulares que se suscitan en torno al ámbito educativo, Eiserer (1971). Es una disciplina que estudia situaciones y hechos inherentes a la educación en los que se puede participar dando soluciones a problemas que se presenten, analizándolos desde el ángulo psicológico y al fenómeno educativo. Otorgando una perspectiva diferente, pudiendo implicar en una institución, el aula, la relación maestro – alumno, entre otros. (Herrera, 1991).

Los papeles que desempeña el psicólogo educativo son diversos, y dependen de los objetivos y del perfil de egreso que se pretenda alcanzar al terminar su preparación, así como también, de los objetivos de las instituciones o sectores en donde se pretende prestar servicio.

Existen una serie de aportaciones de las principales corrientes psicológicas que pueden considerarse como las bases que justifican el trabajo del psicólogo

educativo, dentro de éstas aportaciones las más importantes, provienen de las diferentes vertientes que a continuación se mencionan:

El conductismo. El comportamiento es lo más importante para los conductistas porque es algo lógico y elimina la subjetividad de los estudios del consciente. Watson es considerado como el iniciador de esta corriente proponiendo como único objeto de estudio a la conducta manifiesta, la observable, descrita y controlada.

El cual se aplica a la enseñanza, debido a que el supuesto que manejan consiste en proporcionar contenidos o información en el alumno para que lo adquiera y reproduzca, el cual para emplearlo en la enseñanza como lo menciona Hernández (2004) es fundamental especificar cuales serán las condiciones de reforzamiento, con la finalidad de promover con eficacia el aprendizaje del alumno, es decir, se necesita una programación que tenga presente la relación de las posibles respuestas de los alumnos, para con ello reforzarlas oportunamente. Teniendo en consideración la conducta observable que se desea lograr en el alumno, puntualizar las condiciones para el desarrollo de la conducta e indicar los criterios de realización de las mismas, (Hernández 2004).

El cognoscitivismo Estudia los procesos de información del medio ambiente y cómo estos pasan de un estado de menor conocimiento a otro mayor; es decir, la construcción de las estructuras de la inteligencia. Las aportaciones más importantes de esta corriente son: el desglose de las tareas donde se debe tomar en cuenta qué se va a enseñar, las experiencias del alumno y el nivel grupal que se tenga Herrera (1991). Esta teoría toma en cuenta la interacción que el sujeto tiene con el medio para afirmar que él aprende, asimila para sí mismo y no sólo como una actividad que requiere la escuela; por lo tanto, el individuo es capaz de construir su conocimiento a través de la acción, entonces lo que se debe favorecer y respetar es su propio ritmo.

Para los fines de este trabajo es importante resaltar que esta corriente reconoce al medio ambiente como fundamental en el desarrollo intelectual por

tanto como lo menciona Hernández (2004) es fundamental entonces orientarse al logro de aprendizajes significativos, al desarrollo de habilidades estrategias generales y específicas de aprendizaje. En el cual se tome en cuenta los conocimientos previos y su aplicación así como la relación emotiva afectiva que le generará disposición para aprender. (Hernández 2004)

Por último y continuando con Hernández (2004) no solamente el dominio del conocimiento es suficiente, se necesita ir más allá, dentro de los objetivos o metas planteadas en el aprendizaje para esta corriente, el alumno deberá desarrollar habilidades intelectuales y estrategias para reaccionar efectivamente ante nuevas situaciones de aprendizaje.

El humanismo y el existencialismo. Éstas hacen hincapié en la persona, en lo individual, pues más que guiarse en los promedios o características con respecto a un grupo, su objeto de estudio es el ser. En lo que se refiere a la educación este enfoque propone darle un giro, ya que concibe la enseñanza como una relación interpersonal facilitante en la que el asesor se caracteriza por ciertas actitudes o condiciones básicas: comprensión empática, respeto, consideración positiva, estima o confianza y realismo, genuidad o congruencia (Patterson, 1982).

Esta corriente critica básicamente las fallas en las instituciones, que no permiten el desarrollo de la personalidad del individuo, conduciéndolos al fracaso académico y social; por lo que se basan en las necesidades de los individuos para las decisiones educativas, excitan y conceden mayor peso al conocimiento personal, sostienen que un programa educativo debe crear un sentido de excelencia en cada persona implicada. (Hernández, 2004)

Por tanto, para esta corriente es fundamental el desarrollo individual de las personas, el guía de influir para que los alumnos se reconozcan como seres únicos y favorecer a que desarrollen sus potencialidades (Hernández, 2004)

Teoría Sociocultural. Vigotsky propone la teoría sociocultural en la cual destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular, es decir no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico de la persona al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso. Además, la apropiación del conocimiento por parte de los educandos es considerada como una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que enriquece los saberes, lo cual permite una alteración en el proceso sociohistórico hasta entonces conseguido por el individuo, (Hernández, 2004). Lo importante de esta teoría, dentro de la Psicología Educativa, es que analiza los aprendizajes escolares a través de la intervención didáctica de los adultos y del medio en el cual el niño (a) se desenvuelve.

Lo más sobresaliente de estas corrientes es que el facilitador del aprendizaje, en este caso el psicólogo educativo propicia las condiciones y circunstancias necesarias para convertir a la enseñanza en una relación personal, respetando a los alumnos y reconociendo sus errores. (Hernández, 2004)

Aclarando que no hay un consenso en la definición de psicología educativa, ya que no existe un acuerdo que permita plantear una única concepción, además de la variedad de aspectos psicológicos presentes en el fenómeno educativo que han sido y son estudiados hasta el momento, lo que si se sabe es que se cuenta con material que sirve para abordar problemas propios a la educación y que es deber del psicólogo educativo llevarlos al terreno ocupacional a través de la resolución de problemas prácticos y concretos. Herrera (1991) argumenta que se debe ser eficaz por algo, para algo y para alguien y esto es lo fundamental que da sentido a la práctica.

Perfil del Psicólogo Educativo en la UPN

En la Universidad Pedagógica Nacional, el Psicólogo Educativo es un profesional que concibe el campo de la inserción educativa como un espacio generador de transformación social, cuyo trabajo es el estudio e intervención sobre el comportamiento humano en los procesos educativos, asumiendo, con responsabilidad, el diseño e instrumentación de experiencias metodológicas y

pedagógicas novedosas que enriquezcan las situaciones de enseñanza-aprendizaje y mejoren el rendimiento académico de los educandos. (UPN, 2003)

Así mismo, desarrolla una serie de competencias tales como: el uso de estrategias para promover un aprendizaje significativo, destreza en la elaboración de programas de entrenamiento en los cuales se incluya la enseñanza metacognitiva, estudiar y despertar los efectos de la motivación y el interés de los alumnos, habilidades como la mediación para promover a los docentes metodologías de enseñanza, así como la organización del currículo, (UPN, 2003)

Como se puede observar se aborda una diversidad de aproximaciones teóricas y modelos metodológicos, la comprensión y explicación de los procesos y fenómenos que ocurren en las prácticas educativas escolares (educación formal), así como las que tienen lugar en la familia y en otros entornos sociales e institucionales (educación no formal e informal), con la finalidad de apoyar la aplicación de prácticas educativas eficaces, satisfactorias y enriquecedoras para mejorar el nivel de vida de las personas que participan en ellas. (UPN, 2003)

El Psicólogo Educativo y las Necesidades Educativas Especiales

De acuerdo con lo anterior, es importante que los egresados de la licenciatura en psicología educativa utilicen los espacios institucionales de que se disponen para precisar las funciones que se tienen que desempeñar en el ámbito educativo, para así buscar las soluciones a los problemas de ese medio; es decir, se requiere divulgar y hacer extensivo al sector educativo, y a la sociedad en general, lo que es la disciplina en la que son formados y las maneras en las que se puede llevar a la práctica, con la responsabilidad de contribuir al mejoramiento del proceso educativo del país.

Ahora bien, el papel del (a) psicólogo (a) educativo (a) que atiende las necesidades educativas especiales se desarrolla, como lo menciona Díaz Barriga (2006), siendo el promotor del desarrollo humano para la inclusión

social en un marco de equidad, respeto a la diversidad y a los derechos fundamentales de las personas, ya que es alarmante la poca atención a la infancia y juventud desprotegida y marginada de los servicios educativos en nuestro país, la cual tiene una clara expresión en los menores, Díaz menciona como ejemplo: situación de calle, los (as) inmigrantes y jornaleros (as), los (as) indígenas y los (as) menores con capacidades diferentes, que para efectos de este trabajo es el ámbito que nos interesa resaltar.

Díaz (2006) argumenta que su labor con las necesidades educativas especiales es desarrollar las competencias profesionales que le permitan generar entornos de aprendizaje facilitados o significativos en contextos múltiples y no sólo escolares y urbanos; también promover la adquisición de competencias socio funcionales útiles para la vida cotidiana, que las logre enfocar para obtener aprendizajes significativos en situaciones vinculadas con los entornos escolar, familiar, social y laboral; así como prever la construcción de entornos de aprendizaje apoyados con tecnologías de la información y comunicación. Es en esta esfera donde se sitúa el Centro de Tecnología Aplicada (CTA), es aquí donde se utiliza la herramienta de la tecnología para acercar a los (as) niños (as) con NEE al conocimiento.

Tomando en cuenta la aportación de Díaz (2006) y la formación recibida en la UPN las ventajas de contar profesionalmente con un (a) psicólogo (a) educativo (a) en una institución especializada se mencionan a continuación:

- Participa en el proceso de atención educativa, para poder propiciar su integración educativa y escolar.
- Orienta y asesora al personal profesional y padres de familia en los aspectos psicológicos y emocionales de la población con NEE.
- Detecta de manera oportuna la población con NEE
- Propone alternativas de solución a problemas específicos que interfieren con el desempeño escolar y social.

Las habilidades y cualidades que el psicólogo educativo posee gracias a la formación recibida se traducen con respecto al tiempo que toma en recuperar los conocimientos previos del sujeto lo que nos va a permitir acercarnos de manera directa a su zona real de aprendizaje que revisaremos más adelante, así como el contexto familiar en el cual se desenvuelve, sus relaciones, sus costumbres, lo que nos ayuda a considerar con que personas de su familia nos podemos “aliar” para favorecer su aprendizaje, llámese escolar o cotidiano, el nivel de desarrollo que posee, ya que, por ser personas con NEE sabemos de antemano que tienen un proceso diferente, tanto en lo emocional como en lo intelectual y motor, además de su grado de madurez para el manejo de sus relaciones sociales y afectivas, de manera individual o grupal, para todo lo anterior el psicólogo educativo es la persona ideal para acompañar y proponer de manera efectiva la forma de proceder en la educación de la persona.

Es importante diferenciar el trabajo del psicólogo educativo, del que realiza el maestro u otro especialista; no restándole importancia a estos últimos, por el contrario, involucrarlos dentro de las posibles propuestas de trabajo que se planten con los sujetos.

El Psicólogo Educativo y el DIF

El DIF es un sistema de apoyo social, su objetivo central es la familia (DIF, 2008) para lo cual el papel del psicólogo educativo, es incorporar los conocimientos teóricos desarrollados, las investigaciones y materiales que pueden servir para asesorar y comprender mejor el desarrollo de los beneficiarios (familia), así como analizar los alcances y límites de sus formas relacionales, para un manejo adecuado de los problemas como la adaptación escolar, el retraso que la mayoría de ellos presenta, su conducta en el sentido de disciplina, autoestima, entre otros.

Es importante resaltar que en el área de trabajo existen diferentes especialistas como son: médicos en rehabilitación, psicólogos clínicos, pedagogos, especialistas en comunicación (DIF, 2008), por lo tanto la labor del psicólogo educativo se desarrolla de manera interdisciplinaria en donde se complementan

y sintetizan experiencias que favorezcan el análisis y el mejoramiento de los ambientes institucionales.

Las funciones que el (a) psicólogo (a) educativo (a) cumple de manera integrales para el beneficio de los pacientes son:

- Asesorar a los (as) trabajadores (as) de la educación como son los (as) pedagogos (as), terapeutas, etc. en el ejercicio cotidiano de su actividad en el centro.
- Analizar situaciones educativas y aprender a mejorarlas.
- Desarrollar programas de acción para avanzar en puntos concretos que se planteen dentro de cada área de trabajo del centro.
- Contribuir con acciones específicas en la problemática de las necesidades educativas especiales con las que cada niño llega al plantel.
- Asistir en los problemas de carácter psicológico como son los problemas cognoscitivos o de aprendizaje.

Dentro del CTA es fundamental la presencia del (a) psicólogo (a) educativo (a) ya que no únicamente se orienta a conocer el desarrollo físico y mental del (a) niño (a), sino que su labor primordial como se menciona en el currículo de la licenciatura es conocer el proceso educativo de los (as) pacientes, brindar alternativas que promuevan la obtención de un conocimiento significativo valiéndose de las herramientas y recursos que cada niño (a) presente; además del apoyo que les brinda a los (as) demás especialistas al diagnosticar, desde otra esfera, el proceso de desarrollo. Para que lo anterior se provea de manera óptima, en la UPN se le ha formado con capacidades específicas como lo es el saber escuchar y, con ello, podrá adentrarse más en el contexto familiar y detectar factores que estén frenando su aprendizaje. (UPN, 2003)

Podrá también retroalimentar a la familia, a manera de asesoramiento, cual es la educación que el (a) niño (a) está recibiendo; auxiliar en la implementación de reglas y límites claros para que el aprendizaje no sea manipulado por el (la)

chico (a). Así mismo se dará la retroalimentación con los (as) especialistas que es la parte sobresaliente en el trabajo del (a) psicólogo (a) pducativo (a) en el CTA ya que, en conjunción con ellos (as), se elaboran y aplican estrategias de estimulación que se puedan emplear, no sólo en el CTA, sino que abarquen más espacios en su rehabilitación y convivencia. (UPN, 2003)

La relación que el (a) psicólogo (a) educativo (a) tiene en el centro con otros (as) especialistas le permite organizar información elemental para continuar la investigación del proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo para su tratamiento, si no también para su prevención y oportuno diagnóstico.

Es decir, con en lo anterior el (a) psicólogo (a) educativo (a) promueve un nuevo contenido profesional para los (as) trabajadores (as) del Centro ajustando lo que enseña a lo que efectivamente se aprende por parte de los (as) pacientes, y visualiza lo que se puede aprender actualizando los procedimientos didácticos específicos para cada área. (UPN, 2003)

En este capítulo se incluyeron las corrientes abordadas a lo largo de la licenciatura de psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, para entender con ello cual es el perfil de egreso y justificar así el trabajo del psicólogo educativo en las necesidades educativas y dentro de una institución que trabaja con población que requiere esta atención en específico.

La intervención realizada comprende la comprensión lectora y cómo el mediador puede ayudar a ejercitarla, por lo que el siguiente capítulo, aborda el concepto de comprensión lectora, elementos para evaluar el proceso, expone el trabajo del psicólogo educativo para realizarla y el trabajo del mediador para aplicarla.

SEGUNDO CAPÍTULO

CONTEXTO CONCEPTUAL DESDE EL QUE SE REALIZA LA INTERVENCIÓN: COMPRENSIÓN LECTORA Y EL PAPEL DE LA MEDIACIÓN

Comprensión Lectora

Como ya se mencionó anteriormente, el psicólogo educativo está capacitado para abordar y comprender los diferentes contextos que rodean al sujeto; también es apto para orientar, conocer y dar seguimiento de su padecimiento; ahora bien lo que a continuación se abordará son los procesos que se requieren para entender un texto, procesos que es necesario que el psicólogo educativo maneje para poder dar respuesta a preguntas como ¿qué sucede en la mente del lector?, ¿qué estrategias utiliza al leer? ¿De qué elementos se vale para comprenderlo? Y con ello proponer la estrategia de trabajo más adecuada para el sujeto.

Solé (2000), Gagné (1995), entre otros autores, coinciden en que la lectura es de gran trascendencia en una sociedad ya que nos brinda información acerca de contextos a los cuales no podemos acceder (otros países, información de profesiones, novelas que nos llevan a imaginar, etc.)

Por tal motivo, antes de iniciar con el análisis de la Comprensión Lectora, es importante que definamos de manera breve qué es leer.

Solé (2000) define leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Para comprender la interacción que Solé menciona es importante que abordemos 2 momentos del proceso de lectura que menciona Gagné (1995)

- **DECODIFICACIÓN**, que implica utilizar las palabras impresas para activar el significado en la memoria, en la cual se utiliza la

correspondencia entre letras y sonidos o a través de una asociación directa entre la palabra escrita y su significado.

- **COMPRESIÓN LITERAL.** Que consiste en juntar el significado de las palabras activadas para formar proposiciones.

Es a lo que Solé llamaría lectura ascendente, y radica en que el lector procesa los elementos del texto empezando por las letras, continuando con las palabras, frases, etc.; es decir, elemental la habilidad de decodificación.

Ahora bien, para comprender los objetivos que guían la lectura que menciona Solé retomaremos a Gagné

- **COMPRESIÓN INFERENCIAL,** es permitir ir más allá de la idea explícitamente expresada y/o elaborar estas ideas.
- **CONTROL DE LA COMPRESIÓN,** se refiere a establecer una meta en la lectura, comprobar si se está alcanzando, y poner en práctica estrategias de rectificación cuando no se esté logrando.

Solé explica lo anterior como la lectura descendente, donde el lector hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto.

Continuando con el presente trabajo, ahora se aborda la Comprensión Lectora, que es un concepto con el cual se ha trabajado desde hace muchos años por diferentes autores quienes proponían el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura; seguido de la comprensión, segundo nivel; de la reacción o respuesta emocional; y el tercero de la asimilación o evaluación como último nivel.

Gómez (1997) y Cooper (1990) coinciden con ella al mencionar que la comprensión era el resultado directo de la decodificación “si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática”; Cooper (1990) también menciona que los maestros hacían

preguntas literales, y que los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, de lectura y de análisis crítico del texto.

Para desarrollar y explicar los procesos utilizados en la Comprensión Lectora mencionaré primero la definición que Cooper (1990) plantea sobre la misma. Él la concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado de acuerdo a su interacción con el texto, ya que a pesar de poder decodificar adecuadamente, si el sentido o conocimiento de la palabra “trunfo” le es ambiguo, se trunca la comprensión.

La comprensión a la que el lector arriba durante la lectura se deriva de las experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven activadas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor, es decir, cuando a un niño se le pide en un texto que identifique por qué “trunfa” el personaje principal, si el niño no sabe el significado de la palabra no le será fácil comprender el sentido del texto.

Solé (2000) lo explica lo anterior afirmando que aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente.

Continuando con el abordaje de una definición de la Comprensión Lectora, Gómez (1997) concuerda con Cooper al concebir a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado; y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.

Adquisición cognoscitiva que es fácil de entender con la Teoría del Esquema de Rumelhart (1980), (citado por García m., y Cols., 1996), la cual menciona que interactuamos con el medio a través de dos modos básicos de procesamiento los cuales son: De abajo – arriba, esta forma de procesamiento está guiada por los datos, es decir, la entrada sensorial; y arriba – abajo,

guiado por el conocimiento conceptual, tratando de encontrar la información que se ajuste a los esquemas que han sido activados, rellenando las variables de los mismos.

Con la cual Cooper (1990) concuerda, pero aplicándola a la Comprensión Lectora logrando resaltar ciertos principios que él menciona son necesarios para conseguirla, y que son:

- La experiencia previa. La cual se refiere al conocimiento previo del alumno que le ayuda a desarrollar la capacidad de comprensión.
- La elaboración de significados. Esto es, enseñarle al lector a rescatar partes esenciales del texto y que los relacione con sus experiencias.
- La adquisición de habilidades. Donde Cooper (1990) explica que se debe enseñar habilidades como claves que capaciten al lector para interpretar el lenguaje escrito.
- Las actividades de comprensión de cada lector. Cada alumno tiene una manera distinta de apropiarse de un texto y por lo tanto, cada texto también es diferente, aunque sea el (la) mismo(a) niño (a).
- La comprensión como proceso asociado al lenguaje. A la cual se debe contribuir para forjar y ampliar el lenguaje de los lectores.

Ascen (1999) coincide con Cooper (1990) al mencionar que se deben tener en cuenta los conocimientos previos de los (as) niños (as), se debe saber dónde se encuentran en el manejo de información. Él refiere que el proceso empieza antes de entrar a la escuela, por ejemplo, los (as) niños (as) de jardín de niños saben que en su gafete se encuentra escrito su nombre en la parte de adelante y que su dirección y el nombre de su mamá están en la parte de atrás, sin saber ellos leer.

Entonces, en lo que se debe trabajar es en posibilitar un marco comunicativo donde el alumno dé a conocer lo que sabe; para esto, es muy importante escucharlo, tener un acercamiento y poder con ello indagar acerca de sus ideas, y lo que le motiva a aprender, para que, como lo menciona Solé, se tenga una experiencia emocional gratificante y también una memorización

comprensiva, la cual le permita conectar de manera coherente la información recién adquirida.

Continuando con Ascen, que al igual que Cooper (1900), sugiere anticipar a los (as) niños (as) el tema que se trabajará, dejándoles muy claro que siempre se valora lo que hacen, por ese motivo es necesario precisar el objetivo de manera significativa, es decir, para el (la) niño (a) es más sencillo retomar conocimientos que para él le son de su interés, que aquellos conocimientos que están completamente desfasados de su contexto, de tal suerte que a un chico de la ciudad le será más atractiva una lectura acerca de autos que una que hable de los animales que existen en una granja.

En otras palabras, establecer relaciones constantes entre lo que sabe y el nuevo contenido, se debe enseñar como el desarrollo de una habilidad, explicando que es necesario relacionar el contenido nuevo, para con ello activar nuestra memorización comprensiva.

Por tal motivo, las lecturas deben ser cercanas a sus conocimientos, para que posibiliten la interacción entre lo que saben, el nuevo contenido y la disponibilidad del (la) niño (a). Por ejemplo, un (a) niño (a) que aun no lee, ve un envase de Coca – cola y finge estar leyendo; si la maestra retoma esta expresión del niño podrá ligarla cuando comience a ver la letra “C”, donde relacionará lo que el niño ya maneja con la nueva información y le será más sencillo recuperarla.

Al igual que es más sencillo obtener el interés de un (a) niño (a) con la lectura de los personajes de un comic que se presenta en la actualidad, que con las historietas que le eran interesantes al profesor en algún tiempo, ya que en este momento están siendo de su interés y podrá encontrarlas más fácil y abundantemente en su contexto.

Entonces, al hablar de cómo deben de ser las lecturas, Solé (2000) afirma que es importante manifestarle a los (as) niños (as) que existen diferentes tipos de texto, y que ofrecen distintas posibilidades y limitaciones al transmitir la

información. Solé (2000) ejemplifica diciendo que no encontramos lo mismo en un cuento que en un libro de texto, en un informe de investigación, o, como lo mencionaba, en un comic, etcétera.

Es decir, la lectura ayuda a tomar la información para producir el conocimiento, de acuerdo a la capacidad e interés del lector, por tal motivo, es importante fomentar las habilidades intelectuales del alumno, diseñar estrategias de enseñanza de acuerdo a su desarrollo e interés, su historia personal, el medio social.

Para reafirmar lo anterior Solé cita a Ausubel (1989), “que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el alumno”, la cual es nuestra labor al trabajar con niños (as) con PC e investigar también qué estrategias podemos diseñar para atender y acompañar su proceso de comprensión.

Para lo cual Solé (2000) plantea que debe existir un objeto que guíe la lectura, refiriéndose a, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad, ella menciona que el abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado, entonces, como lo mencionamos, es importante encontrar la finalidad del (la) niño (a) al querer acceder a la lectura y/o plantearle una serie de ejemplos con los cuáles él (ella) encuentre su propio objetivo.

Solé (2000) indica, entre otros, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información; seguir instrucciones para realizar determinada actividad. En el caso del participante 1, por ejemplo, leía para entender mejor la secuencia de las ilustraciones de su revista; y en el caso del participante 2, leía para informarse acerca algún tema de su interés.

Intervención en la Comprensión Lectora

Como se menciona anteriormente, es de suma importancia diseñar estrategias de enseñanza para la adquisición de la lectura y el educador es quien juega uno de los papeles más importantes en este proceso. Para enseñar

procedimientos es necesario “mostrarlos” como condición previa a su práctica independiente, Solé (2000).

Solé (2000) afirma que la lectura se construye en el seno de actividades compartidas, y que no puede esperarse que el niño se muestre competente en algo en lo que no se le instruyó. También coincide con Cooper (1990) cuando menciona que es muy importante el modelado, actividad por la cual el profesor demuestra a sus alumnos cómo adquirir las habilidades necesarias para continuar con su proceso. Un ejemplo de este modelamiento Solé lo aborda explicando que se aprende a leer viendo a otras personas cómo leen, probando y equivocándose y guiados siempre por la búsqueda del significado o por algo que para ellos tenga sentido.

Esto a su vez implica que los adultos deben ofrecerle al niño diversas técnicas para despertar su gusto por el acercamiento a la lectura, cómo acompañarse constantemente de un libro, escribir notas especificando compras o instrucciones para otros miembros de la familia; e incluso, para los chicos mismos, buscar en el diccionario palabras que no entendemos, etc. Todo, esto además de ser estratégico, Solé menciona que es muy motivador y contribuye a incitar al niño a aprender a leer.

El mediador tiene la encomienda de hacer saber a sus alumnos lo que van a aprender. De esta manera, sus experiencias y conocimientos previos serán activados para relacionarlos con la lección, Cooper (1990), además de aprovechar las propias inquietudes del niño (a).

Una vez que los alumnos sean capaces de dominar las habilidades útiles en la comprensión, se recurre a la enseñanza práctica donde el maestro le indica cuándo su desempeño es acertado o incorrecto, y el por qué.

El objetivo que Cooper desea alcanzar con esta práctica guiada es que el mediador determine si se ha aprendido lo que se suponía que se debía aprender, y en reenseñarles ciertas estrategias para que corrijan los problemas que puedan surgir. La última parte de esta enseñanza mediada sirve para que

los alumnos reflexionen acerca de lo que están aprendiendo y cómo y cuándo aplicarlo, Cooper (1990).

Siguiendo con Solé (2000), y ligado a nuestro tema de investigación, reflexionamos acerca de la importancia de conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente; figuremos este reto en niños (as) con NEE. Solé explica que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logran ese aprendizaje. Ahora, imaginemos las condiciones que tienen que afrontar los (as) niños (as) con NEE, aunado a que, si no aprenden a leer, les va a generar un rechazo mayor en nuestra sociedad.

La lectura permite aumentar el vocabulario, incrementar los conocimientos, enriquecernos culturalmente. Además de que es un instrumento de aprendizaje, crea una potencialidad en la formación integral de la persona, como lo menciona Solé (2000), también agudiza la capacidad de adquisición del conocimiento y es una forma de comprensión del mundo, ayudando al lector en su autonomía en cuanto a las ideas. Por otra parte, estimula la capacidad crítica del individuo, la de comunicación, desarrolla también la lecto – escritura, además de la capacidad de análisis, entre otras.

Solé (2000) reflexiona que los (as) maestros (as) que reciben a los niños en la escuela deben de pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, como se menciona anteriormente en la función cognitiva, es decir, va a suponer esfuerzos a ellos mismos y a los niños que van a abordar su aprendizaje.

Lo que es importante en esta aportación es que menciona que no se debe minusvalorar la capacidad de los niños para abordar este aprendizaje, ni tampoco reducir este sistema complejo a una serie de pretendidas subhabilidades y prerrequisitos; ahora bien, Solé no especifica que este aprendizaje sea complejo únicamente para niños regulares, como tampoco menciona si para niños con PC sea más fácil o difícil el acceso. Entonces, es

importante reconocer y sobresaltar que todos los aprendizajes están influidos por los estados físico y afectivo. Lo que se realiza bajo un buen estado contextual, se realiza efectivamente.

Los (as) niños (as) que tienen buena salud, una adecuada nutrición, excelente visión, el afecto y el apoyo de sus padres y otros familiares y no experimentan ningún tipo de problema, por lógica, aprenderán mucho mejor que los (as) niños (as) a quienes le falta alguno de los aspectos anteriores. Al pensar en las condiciones en las que un niño con PC se desarrolla, es importante poner atención y cuidado en la adquisición de los conocimientos que él (ella) desea adquirir dentro de los cuales se encuentra la Comprensión Lectora; un (a) niño (a) aceptado (a) presentará mayor efectividad y gusto por aprender.

Continuando con la comprensión lectora, Cooper (1990) menciona que a medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información, reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales y van, con esto, prescindiendo del apoyo del mediador; pero cuando un niño con PC requiere, para sus actividades cotidianas, de un mediador, el deshacerse de la ayuda de búsqueda de información es un proceso complicado. Por ejemplo, para que un niño con PC pueda leer alguna revista, es necesario que otra persona se la compre; o para acceder a una página en Internet, se necesita que otra persona le ayude específicamente a localizar el tema que desea encontrar.

Lo anterior nos lleva a mencionar y enfatizar la función social de la lectura y con ello poder acceder al siguiente tema. La función social de la lectura constituye un instrumento de intercambio social y cultural para conocer la realidad; contribuye a la adaptación del individuo en la sociedad y a su grupo particular; a la adquisición de la cultura y su entorno, (Solé 2000). Es importante reconocer nuevamente que el grupo social en el que el (la) niño (a) se desarrolla, influyen en su proceso de aprendizaje caso concreto, el de la lectura. Así como la valoración cultural que el grupo social haga de ella, incluyendo los usos y aprendizajes específicos del idioma.

La mediación en la Comprensión Lectora

Gómez (1997) menciona que para cada situación de aprendizaje, se adquiere la especificidad que el guía, alumnos (as), institución y contexto social le imprimen en el proceso enseñanza - aprendizaje, con esto se refiere a que en cada momento que se vaya a dar este proceso se utilizan diferentes estrategias por parte de todos los que participan en la adquisición del conocimiento.

Veamos por ejemplo el caso de la escuela, donde se retoman diferentes actividades en Matemáticas que se ven en la clase de Ciencias Sociales, de esta manera el mediador del conocimiento (maestro (a)) considera todos los elementos que sean necesarios para que los alumnos los conviertan en momentos de aprendizaje, es decir, que los auxilian en adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Donde el guía, según resalta Gómez (1997), ha desarrollado una apropiación mayor y más completa del contenido y, por consiguiente, realiza cotidianamente la tarea de seleccionar y organizar los contenidos con fines de aprendizaje y establecer, en términos de secuencia y profundidad, las relaciones esenciales y la ordenación de los contenidos curriculares, en relación con la actividad del alumno.

Gómez (1997) también refiere que implica un complejo proceso durante el cual el sujeto se apropia de un determinado objeto de conocimiento, apropiación que exige un esfuerzo intelectual para comprender dichos elementos y relaciones explícitas e implícitas.

Además de que en los planes y programas se menciona que a la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas, no sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino que también realice otras complejas funciones sociales y culturales como el conocimiento y práctica de valores, las relaciones con los demás, como integrantes de la comunidad y el aprecio de las artes.

Una de las teorías clásicas que abarca los fenómenos psico - sociológicos del hombre, de la sociedad, los problemas educativos derivados de los procesos

de enseñanza y aprendizaje es la perspectiva sociocultural propuesta por Vigotsky que, como menciona Hernández (1998), destaca una estrecha relación entre Psicología y educación, integrando el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura.

En la perspectiva sociocultural, el desarrollo del sujeto se entiende como un proceso socialmente mediado por el contexto donde se desenvuelve, es decir, la cultura en la que éste se encuentra inmerso influye completamente para la obtención del conocimiento, a lo que Delval (1994) argumentó que Vigotsky sostiene que sociedad, desarrollo individual y procesos sociales están íntimamente ligados y que la estructura del funcionamiento individual se deriva de la estructura del funcionamiento social.

Feldman (2002) retoma a Vigotsky en su afirmación de que el desarrollo cognitivo ocurre como consecuencia de las interacciones sociales en las que los (as) niños (as) trabajan con otros para resolver trabajos de manera conjunta. Mediante dichas interacciones se incrementan las habilidades cognitivas de los (as) niños (as) y obtienen la capacidad de funcionar intelectualmente por sí mismos.

Así mismo, Feldman afirma que esta teoría considera la forma en que el contexto cultural y social específico de la sociedad influye en el crecimiento intelectual, es decir, la manera en que los niños entienden el mundo se reconoce como el resultado de las interacciones con padres, maestros, pares y otros miembros de una cultura determinada, por lo tanto, las influencias culturales en el desarrollo cognitivo, dan como consecuencia diferencias significativas en el éxito académico.

Un proceso totalmente cualitativo que tiene sus orígenes en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, entendiendo que el lenguaje constituye un primer momento, como el medio para la expresión y comprensión de los signos convencionales, como el medio de comunicación social (proceso interpsicológico).

En un segundo momento, el lenguaje, se constituye a través de mecanismos de intermediación, se internaliza manifestándose de manera intrínseca e individual (proceso intrapsicológico), dando origen al “pensamiento verbal”, que a su vez es un factor importante para la organización intelectual de los pensamientos y del propio lenguaje que se manifiesta socialmente, lo cual lo convierte en un instrumento de mediación que, en la internalización, implica la transformación de los fenómenos sociales mencionados, en fenómenos psicológicos a través de herramientas y signos.

Que Baquero (1999) define como:

Herramienta como conductor de la influencia humana sobre los objetos con los cuales el sujeto establece relación directa, en una acción consciente que está dirigida hacia el mundo externo, cuya finalidad es la de inducir en un proceso de modificación de los objetos y de la utilización racional del medio ambiente. Es decir, las herramientas actúan materialmente sobre el estímulo modificándolo. Pozo (1989) coincide al explicar que la cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él.

El signo posee un carácter interno, tiene lugar en el plano mental y es a través de ello que el individuo capta, interioriza, interpreta, relaciona y le otorga significancia a la información que proviene del exterior, a partir del cúmulo de experiencias previas adquiridas desde su nacimiento.

Signos que se desarrollan permanentemente, se interiorizan de manera progresiva y se transforman, gracias a la interacción social, en pensamientos, que después se manifiestan mediante el lenguaje oral y escrito en su ámbito sociocultural con un significado propio y que, a través del tiempo, evolucionan haciéndose más complejos con la reestructuración y reorganización personal.

La diferencia que existe entre herramienta y signo Pozo (1989) la plantea explicando que el signo no transforma materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno.

Ahora bien, como lo menciona Pozo (1989), la adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual requiere una serie de transformaciones o Procesos Psicológicos que implican una reorganización más o menos general del funcionamiento psicológico de cada individuo que a su vez consta de sus propios saberes y a este proceso lo conocemos como la Ley de Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores: “un proceso interpersonal queda en otro intrapersonal”, Vigotsky (1930) citado por Delval (1994).

Esta ley de desarrollo, Vigotsky la explica como un proceso de doble aparición en el curso del desarrollo del niño. La primera surge en las actividades colectivas, en las sociales como las funciones intersíquicas; la segunda en las actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño, están son funciones intrapsíquicas.

Los procesos psicológicos superiores son entonces procesos que tienen su origen en la vida social cuando el sujeto interactúa con otros, lo que nos indica que son específicamente humanos y se incorporan al sistema de desarrollo del sujeto que los reconstruye culturalmente para formar una entidad psicológica; estos son el lenguaje, la comunicación, el razonamiento, la atención, la memoria, entre otros. Baquero (1999) explica que, para que estos procesos se desenvuelvan satisfactoriamente deben cumplir ciertas atribuciones que retoma en su obra los cuales son:

- Están constituidas en la vida social y son exclusivas de los seres humanos.
- Regulan la acción social del ser humano a través del autocontrol voluntario.
- En su organización y reestructuración cualitativa hace uso de diversos instrumentos de mediación entre los cuales, el dominio del lenguaje, ocupa el de mayor relevancia.
- Su desarrollo, se realiza a través de “saltos dialécticos”, y no simplemente como el resultado de meros cambios cuantitativos y acumulativos.
- Su progreso implica un control consciente de todas las operaciones psicológicas.

- Su constitución requiere del empleo de instrumentos de mediación, en particular, de los sistemas semióticos (el lenguaje como proceso de intercomunicación).
- Su construcción requiere de la existencia previa de los procesos psicológicos rudimentarios.

Con estas características podemos entender que estos Procesos Psicológicos Superiores tienen un origen biológico y, mediante las interacciones sociales, se van apropiando de recursos o instrumentos que la sociedad creó como la ciencia, la tecnología y valores sociales.

Con respecto a las interacciones sociales, Baquero (1999) menciona que se realizan principalmente por medio de la enseñanza y el aprendizaje escolarizado, sin olvidar que estos aprendizajes se trabajan de manera individual porque cada persona los adapta a su propio ritmo, debido a que lo aprendido está ligado al nivel de desarrollo del niño, y viceversa, el aprendizaje influye también en los procesos de desarrollo como menciona Pozo (1989) citado por Hernández (1998): “no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje”.

Lo anterior explica que es un proceso interactivo donde participa la influencia social como lo es la clase, la estimulación cultural, ambiental y la carga emocional en las relaciones que el individuo tiene con sus semejantes; por ejemplo, el óptimo desarrollo de un niño (a) con PC va a depender de manera directa de la atención que se le brinde, del grado de aceptación y estimulación que su familia le proporcione dependerá que el niño sea un individuo socialmente activo el cual pueda contar con un mediador adecuado. Entendiendo como mediador, cualquier persona que tenga un conocimiento mayor en comparación con el que aprende, entonces, puede desempeñar la función de la transmisión de conocimientos.

Ahora bien, en el aprendizaje la mediación se encuentra constituida por diferentes factores como son la interacción, la forma en que se presentan los temas, las funciones cognitivas, la planeación y los objetivos de lo que se va

enseñar así como las estrategias que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Baquero (1999) coincide al afirmar que cada cultura ha desarrollado sus propios mediadores y éstos se expresan de diferente manera dependiendo de su formación; por ejemplo un (a) niño (a) que tiene padres con nivel licenciatura emplea un diferente vocabulario al del (a) niño (a) cuyos padres son comerciantes, tomando en cuenta que son sus padres los mediadores para el desarrollo de su vocabulario.

Gómez (1997) explica que el desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, los efectos de las diferencias culturales determinan, en gran medida, la construcción y el contenido de los esquemas de su conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

Así, podemos retomar la afirmación de Bruner (citado por Hernández) que considera a los procesos educativos en general como “foros culturales”; esto se entiende como los espacios donde mediador y aprendiz pueden compartir sus conocimientos, pero sobre todo, sus experiencias y, de esta manera, cada uno va creando el conocimiento sociocultural que le deja este ejercicio.

Esto consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, de forma que es el mediador el que selecciona y organiza la información para conseguir sus objetivos planteados anteriormente (Prieto, 1988).

Para poder plantearse dichos objetivos el Psicólogo Educativo requiere reconocer la zona de desarrollo real de los pacientes, la cual es determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema; y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (Hernández 1998).

Así, el mediador facilita el aprendizaje ligando conocimientos del pasado con los nuevos que el sujeto va a aprender. Esto es conocido como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), proceso mediante el cual un sujeto pasa de un

conocimiento menor a otro de mayor importancia, Baquero (1999) menciona dos cláusulas para entender mejor la importancia de la ZDP.

- Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta, en un futuro se realizará con autonomía, sin necesidad de tal asistencia.
- Tal autonomía en el desempeño se obtiene, paradójicamente, como producto de la asistencia o auxilio; lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

Feldman (2002) aborda lo anterior explicando que, las capacidades cognitivas de los (as) niños (as) se amplían cuando son expuestos (as) a información que cae dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, al cual es el nivel en el que el (la) niño (a) puede, aunque no por completo, comprender o ejecutar una tarea por sí mismo (a).

Es importante comprender que el paso de estos conocimientos se da gracias a la internalización del conocimiento que, como lo menciona Vigotsky, (citado por Baquero (1999) va de una autoconstrucción y reconstrucción psíquica a una serie de transformaciones progresivas internas, y que son originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.

El trabajo del (a) Psicólogo (a) Educativo (a) para propiciar esta zona consiste en:

- Diagnosticar el desarrollo actual del niño
- Dirigir sus estrategias hacia un nivel inmediatamente superior del desarrollo cognoscitivo diagnosticado.
- Favorecer un ambiente de aprendizaje le que permita al (a) chico (a) iniciar actividades con la ayuda y sostén del Psicólogo (a) Educativo (a) mismo (a) y de sus pares.
- Observar constantemente e identificar específicamente la ZDP de cada individuo respecto a cada área de aprendizaje.

- Establecer demostraciones positivas del avance en el aprendizaje de los alumnos (as).
- Beneficiar el adecuado modelamiento de otros lectores que están más arriba del nivel de los (las) chicos (as) con quienes se trabaja.

Lo anterior nos hace retomar el concepto de andamiaje propuesto por Brunner (1988) para explicar el proceso que Vigotsky (1978), mencionó se debía utilizar para ayudar a los niños a alcanzar su nivel de desarrollo Potencial.

Brunner define la acción de andamiaje como un proceso mediante el cual el mediador (en este caso el (la) Psicólogo (a) Educativo(a)) ayuda a los (las) niños (as) a realizar lo que ellos (as) mismos (as) no son capaces de hacer al principio, consintiéndoles a que ellos se hagan cargo, poco a poco, del proceso de construcción a lo largo del descubrimiento de su capacidad para hacerlo.

Deduciendo como explica Cairney (1996), que el andamiaje no es nada más que estimular o incitar a los (as) alumnos (as) sino que es una respuesta a los intentos e inquietudes del sujeto para aprender, esto es, responder a las necesidades específicas; como lo es en el caso de los niños con PC, los cuales son muy diferentes a las necesidades de los niños "normales", pues como ya se mencionó, cada individuo construye su propio significado, por lo que será muy diferente el de un chico (a) que utiliza silla de ruedas al de uno (a) que utiliza andadera, a uno (a) que camina por sí mismo (a); sumando a esto el que su contexto familiar los orille a hacerse o no responsables de su aprendizaje, es decir, qué tanto está motivado y estimulado para aprender.

El vínculo que logre establecer el Psicólogo Educativo con los (as) chicos (as) influye de manera determinante para una correcta adquisición de los conocimientos, Anzaldúa (1993) menciona que aunque el aprendizaje se ha considerado como un proceso personal, se aprende a través de los otros, es decir, el aprendizaje y sobre todo el escolar es el resultado de un complejo proceso de interacciones entre 3 elementos: el alumno, el contenido que se pretende aprender y el guía o mediador, este último es el que ayuda a construir significados y da sentido a los contenidos. Esta relación es trascendental ya

que de ella depende que el aprendizaje se logre de forma exitosa o sea un fracaso.

Una vez expuesto el concepto de comprensión lectora, sobre el cual, el mediador basará la intervención y el análisis de resultados, es importante que se den a conocer los principales rasgos de los participantes, así como, como las características de la institución en donde se trabajó la intervención.

TERCER CAPÍTULO

EL SUJETO Y EL MARCO CONTEXTUAL DESDE EL CUAL SE REALIZA LA INTERVENCIÓN

Como se menciona al final del capítulo anterior la importancia de la relación que logre el psicólogo educativo con el sujeto de estudio, es esencial para que este último adquiriera el conocimiento de una manera más sencilla y dinámica; ahora bien es importante que el mediador conozca las características reales de los sujetos con los que va a trabajar, por tal motivo a continuación se especifican.

Discapacidad

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud se entiende por discapacidad cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de una deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. Es decir, se debe de tomar en cuenta todo aquello que condiciona sus relaciones y desarrollo personal, el medio familiar, social, y en el caso de la población más joven, el medio escolar, Puigdemívol (2000).

Clasificación de la discapacidad

Discapacidad física: En esta clasificación se cuenta con las alteraciones más frecuentes, las cuales son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones.

Discapacidad sensorial: Comprende a las personas con deficiencias visuales, auditivos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.

Discapacidad intelectual: Se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de

enfermedades y trastornos dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.

Discapacidad psíquica: En esta las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales. Puigdemívol (2000).

Para García (2006), la discapacidad tiene dos dimensiones, la discapacidad primaria que tiene que ver con el impacto de una deficiencia física (como la PC), y la dimensión secundaria que es la expresa, es decir, la que carece de atención cultural para que el (la) niño (a), por medio del impulso educativo de las funciones psíquicas superiores, tenga las herramientas culturales adecuadas para superarla. García (2006) menciona que lo fundamental en la atención del (a) niño (a) con Necesidades Educativas (NE) debe recaer sobre las estrategias más eficaces, el apoyo constante y orientaciones durante el proceso de aprendizaje.

Necesidad Educativa

De acuerdo con Puigdemívol (1996), se entiende como NE a lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece y depende, en gran medida, del entorno social en que se ubica la persona; es decir, las NE en un entorno agrario a mediados del siglo pasado no son comparables con las que apreciamos hoy en un marco metropolitano, otro ejemplo de estas NE lo aporta García (2006) al referir que los hijos de migrantes mexicanos requieren integrarse en la escuela y adaptarse a un idioma al cual no están acostumbrados y van a presentar NE específicas para la adquisición del conocimiento.

Ahora bien, Porras (1998) afirma que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes, como es el caso de personas con PC; entre otras por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizajes desajustada.

Parálisis Cerebral (PC)

Se entiende como un trastorno no progresivo de la movilidad o de la postura debido a una lesión o anomalía en el desarrollo del cerebro inmaduro, es decir, que no se agrava con el paso del tiempo y su origen se encuentra en un problema durante el desarrollo del cerebro. (Valdés, 1998)

Si bien esta definición es un punto de partida, no podemos dejar de lado otros factores que inciden sobre la conducta de las personas con PC, por una parte se deja claro que se trata de una dificultad motora, pero en ningún caso da pie a pensar que la PC lleva asociados otros trastornos de tipo sensorial, perceptivo y psicológico. Es muy importante recordar que la PC, a pesar de su aparatosidad, no tiene por qué suponer una afectación a nivel cognitivo.

Valdés (1998) explica de una manera sencilla todo lo que es esencial saber sobre Parálisis Cerebral:

Tipos y clasificación de la parálisis cerebral

Existen diferentes tipos de PC; y son clasificados de diversas formas:

Según su fisiología: cuando la lesión se ubica en determinadas estructuras nerviosas motoras.

Según su topografía: depende de las partes afectadas

Suplementaria: se refiere a otros problemas asociados a la parálisis.

Clasificación según el grado de discapacidad funcional y su requerimiento terapéutico.

Clase I. Muy leve. Prácticamente sin limitación de la actividad. Sin necesidad de tratamiento.

Clase II. Leve. Con ligera o moderada limitación de la actividad; con necesidad de un mínimo de terapia y ayuda.

Clase III. Moderada. Con limitación de la actividad; necesita ayuda, aparatos así como la asistencia de los servicios de tratamiento.

Clase IV. Severa. Discapacitados para desarrollar cualquier actividad física útil, requieren terapia largo tiempo.

Siguiendo con Valdés (1998), hay tres tipos de PC: Espástica, atetósica y atáxica. Sin embargo, regularmente es más común encontrarse grupos mixtos, es decir, dos tipos de PC combinados entre sí. La clasificación depende del área del cerebro que fue afectada.

Espástica

Se presenta cuando la lesión se originó en la corteza cerebral la cual controla los pensamientos, movimientos y sensaciones; “espástico” significa “tieso”. Las personas con este tipo de parálisis cerebral encuentran muy difícil controlar algunos o todos sus músculos o iniciar algún movimiento. La cantidad y rango de los movimientos está limitado también. Sus músculos tienden a estar tiesos y débiles y, generalmente, los brazos, piernas y cabeza adoptan ciertas posiciones características.

Atetósica

Sucede cuando la lesión se da en los ganglios basales los cuales contribuyen a hacer del movimiento un todo organizado, armonioso y eficaz. Los músculos de estas personas cambian rápidamente de la flacidez a la tensión. Sus brazos y piernas se mueven mucho y de una manera que no pueden controlar. Su lenguaje puede ser difícil de entender porque tienen dificultad para controlar la lengua, la respiración y las cuerdas vocales.

Atáxica

Es cuando la lesión ocurre en el cerebelo el cual coordina el movimiento, postura y equilibrio. Las personas con este tipo de parálisis encuentran muy difícil mantener el equilibrio al caminar, si lo logran probablemente será inestable; también tendrán manos temblorosas y un lenguaje entrecortado.

Aunque la parálisis cerebral no es progresiva en términos de la lesión cerebral (no se hace más severa conforme crece el niño), algunas dificultades se harán más notorias por las distorsiones en el movimiento y hábitos posturales. Valdés (1998)

Como lo explica Antonio (1987), el control de todos los movimientos del cuerpo radica en el cerebro y se ejerce a través de los oídos, los ojos, la piel, los músculos y las articulaciones y, como ya lo vimos en el caso de niños (a) con PC, parte del cerebro está dañado, el desarrollo se altera o retarda en una etapa temprana aunque las facultades intelectuales en la mayoría de los casos se encuentran intactas.

El hecho de que la lesión afecte diferentes partes del cerebro, significa que, en algunos casos, los brazos estarán más afectados que las piernas, y en otros será lo contrario. Esto da lugar a que un niño sea capaz de oír y ver pero tenga dificultades para moverse, o que otro niño pueda moverse pero sea incapaz de oír, en cualquier caso, el niño empezará por usar las habilidades que posee, por anormales que sean, lo que da lugar a un desarrollo desigual.

El aprendizaje es algo que el sujeto con PC ha de conseguir mediante su propia actividad y ésta es más efectiva cuando se desenvuelve en situaciones preparadas y cuando el guía tiene la formación y habilidades suficientes. Como menciona Puigdemívol (2000), estos niños (as) serán tanto menos incapaces cuanto más capaces seamos de seleccionar aquellos conocimientos que le permitan comprender y actuar en su entorno.

Lenguaje

Es muy importante que el psicólogo educativo este informado del desarrollo de los niños con los cuales va a trabajar, para con ello poder intervenir de manera adaptada; ya que los sujetos tienen unas características particulares del lenguaje además que es conveniente comprenderlo para con ello poder abordar la Comprensión Lectora, entendiendo a la lectura como medio de comunicación escrita, por ello es que a continuación se abordará el lenguaje de manera breve.

El lenguaje además de ser el principal instrumento para la comunicación humana se perfila como la herramienta más poderosa y decisiva para el desarrollo personal y social de los individuos Diez (1992), ya que le ha concedido al ser humano manifestar sus necesidades, pensamientos y deseos,

así como también le ha ayudado a adquirir conocimientos. Es decir, es una capacidad para desarrollar la comunicación, donde utilizamos la memoria, el razonamiento y el juicio, su desarrollo está ligado a la evolución neurológica y psicológica que el niño posee y su constitución se irá construyendo de manera progresiva, siguiendo un proceso complejo.

El lenguaje es un hecho social que sólo posee el ser humano, por lo tanto, es un fenómeno cultural que le permite, a través de símbolos y signos adquiridos, la comunicación con los demás y consigo mismo, además estos signos los utilizamos para construir respuestas específicas de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones.

El lenguaje no es únicamente receptivo sino que también implica el razonamiento de lo que se habla, por lo tanto, necesita el pensamiento para realizarse, es por ello, se necesita de que los seres humanos al empezar a poseerlo tengan un cierto grado de madurez.

Definiciones de lenguaje existen muchas en este trabajo se retoma la de Launay y Maisonny (1989), porque rescatan el contexto y las diferentes maneras de expresión que existe al definir al lenguaje como un sistema estructurado de símbolos arbitrarios mutuamente aceptados por una comunidad de seres humanos, utilizados para la comunicación. Estos símbolos pueden ser transmitidos de forma verbal, oral, escrita o corporalmente.

Además de abordar 3 funciones claras en la comunicación: la expresión, la cognición y la connotación. El primero se refiere a la traducción de las emociones, el segundo a la comprensión de la realidad y el tercero a la acción sobre otro.

Mismas que logran coincidir con las de Nieto (1990):

- Expresiva y emotiva, donde el niño desarrolla la capacidad de transmitir sus emociones y sentimientos.
- Fáctica, desarrollo de la capacidad para relacionarse con los interlocutores.

- Lúdica, el niño satisface su capacidad de juego.
- Simbólica, hace posible el paso del pensamiento concreto al abstracto.
- Social, hace posible la relación con las otras personas.
- Estructural, organiza la información del medio ambiente.
- Aprendizaje, el niño adquiere conocimiento por medio del vocabulario.

Desarrollo del lenguaje

Conforme se desarrolla el lenguaje y el pensamiento del niño (a), la comprensión del lenguaje adulto se va modificando ya que el chico (a) no sólo comprende sino que comienza a escuchar con interés.

Todo el complejo desarrollo del lenguaje en el niño (a) sigue un proceso en el que se presuponen las distintas etapas, sin que se pueda determinar con exactitud una cronología de las mismas Diez (1992). Es primordial que las personas que trabajan con niños con PC comprendan este último punto, ya que como se menciona no existe un orden específico en niños “normales”, para niños con PC lo más probable es que se retrase y si se llega a manifestar sea a destiempo, como a continuación se hará mención.

El desarrollo del lenguaje es un proceso progresivo en el que el niño (a) prospera gracias a las continuas interacciones con su entorno, pero no se puede dejar de reflexionar que este puede verse alterado por diversas razones como la falta de un código en común, por mala articulación, por insuficiente nivel cognitivo, por falta de estimulación de los padres y por alteraciones del mensaje o por trastornos lingüísticos.

Lenguaje en niños con PC

Las personas que nos son capaces de controlar bien sus movimientos, o no pueden hablar, a menudo se da por supuesto que tienen una discapacidad mental.

La capacidad de comunicarse de un niño afectado por Parálisis Cerebral va a depender fundamentalmente de su desarrollo intelectual, que hay que estimular desde el principio; su capacidad de hablar también dependerá de la habilidad que adquiera para controlar los músculos de la boca, la lengua, el paladar y la cavidad bucal. Las dificultades para hablar que tienen los parálíticos cerebrales suelen ir asociadas a las de tragar y masticar.

Entre los problemas más comunes del lenguaje en niños (as) con PC podemos mencionar la disartria, la afasia y la apraxia, los cuales se explican a continuación brevemente.

Disartrias

Genéricamente, las disartrias son errores de la articulación de las palabras, que no coinciden con las normas socioculturales impuestas por el ambiente, que dificultan la inteligibilidad del discurso y que se presenta a una edad en que ya se debiera tener una articulación correcta. Las personas afectadas por disartria entienden perfectamente el lenguaje hablado y escrito. (Aimard, P. y Morgon, A. 1986).

Afasia

Es un trastorno del lenguaje asociado a un retraso en la adquisición del mismo, a la comprensión y a la expresión debido a una lesión en el Sistema Nervioso Central. La afasia es congénita, la disfasia es adquirida por alguna lesión. (Aimard, P. y Morgon, A. 1986).

Apraxia

Se caracteriza por un déficit de ejecución (o no ejecución en absoluto) de gestos o patrones motores complejos, en ausencia de déficit motor que impida realizar los movimientos de forma independiente. (Aimard, P. y Morgon, A. 1986).

Centros que atienden a niños con Parálisis Cerebral

En el Distrito Federal existen diferentes centros que atienden a niños (a) con PC. A continuación mencionaremos sólo algunos de estos centros:

APAC

En 1970 se fundó APAC, I.A.P. -Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral, Institución de Asistencia Privada con el propósito de fomentar el desarrollo físico, mental y la convivencia de las personas con parálisis cerebral para que les permita integrarse a la sociedad.

En 1972 APAC inició esfuerzos para brindar servicios completos y profesionales de Educación primaria y secundaria; Rehabilitación (con terapia física, ocupacional y de lenguaje), Actividades recreativas y apoyo Psicológico para los alumnos y para sus familias. (APAC, 2008)

CRIT

Los Centros de Rehabilitación Infantil Teletón, (CRIT) son 11 centros auspiciados por la iniciativa privada, en los cuales, se brinda diariamente atención a niños que necesitan una rehabilitación motora especialmente. (TELETON, 2008)

CAM

Los Centros de Atención Múltiple (CAM), son escuelas de educación especial y atención pública, que pertenecen a la SEP, los cuales están planeados para brindar educación inicial y básica (preescolar y primaria); así como formación para el trabajo, a la población escolar que presenta discapacidad y necesidades educativas especiales, que por distintas razones, no logren integrarse al sistema educativo regular. También otorga apoyos complementarios a los alumnos (as) integrados en escuelas regulares cuando sean necesarios. (SEP, 2003)

DIF

El Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia Integral (DIF) promueve el aprendizaje, el diagnóstico, la atención y los servicios a personas con discapacidad, mediante programas que tienen como ejes de acción la justicia social, la equidad, la corresponsabilidad, la transparencia, la democracia, la participación ciudadana, al tiempo que se combate el clientelismo, el corporativismo y la corrupción. (DIF, 2008)

Necesitamos aclarar que a pesar de la existencia de estos centros, su principal labor es la atención a niños con PC en distintas áreas como son la rehabilitación motriz, la capacitación para el trabajo, problemas diversos que acompañan a su trastorno como son: CI debajo de lo normal, sordera, problemas de lenguaje, problemas de la piel, entre muchos otros; y no se existe un departamento específico que se preocupe por la Comprensión Lectora, en el DIF, tampoco existe esa área en especial, pero si se brinda la oportunidad a jóvenes que deseen realizar esa labor y crear propuestas en beneficio de la comunidad atendida.

Para que se comprenda mejor el trabajo que se realiza en el DIF, en especial en el Centro “Gaby Brimmer”, que es el escenario donde se desarrolló la presente investigación, es necesario indagar un poco en su historia, misión, visión y objetivos.

Centro “Gaby Brimmer”

El centro “Gaby Brimmer” es uno de los 4 Centros de Rehabilitación que el Sistema Nacional DIF posee en el Distrito Federal.

Fue inaugurado el 4 de junio de 1964 y su objetivo fue dar respuesta a la atención educativa de niños (as) con discapacidad motora secundaria a Poliomiéлитis. (DIF, 2008)

Está organizado en cuatro áreas sustantivas:

- Valoración y Tratamiento (aquí se encuentra el CTA)
- Desarrollo e Integración Social
- Enseñanza e Investigación

- Coordinación Técnica Administrativa

Como en toda institución, organización o empresa, el centro Gaby Brimmer, también ha desarrollado su visión, en la cual, se abarca hacia dónde se dirige el centro, que se desea lograr y sobre todo aplicarle vitalidad. (DIF, 2008)

De la misma manera se trabaja con una misión la cual indica organización, qué se hace, en dónde, por qué y para quién.

Se decide exponer la misión y visión del Centro “Gaby Brimmer” en este trabajo de investigación a manera de evidencia y corroboración de la atención que se brinda.

Misión

Proporcionar servicios de rehabilitación no hospitalaria a personas con discapacidad neuromotora y auditiva, así como de rehabilitación integral e integración educativa a menores con discapacidad motora con el objeto de integrarlos a la sociedad; formar Licenciados (as) en Terapia Física y Terapia Ocupacional, Médicos especialistas en medicina de rehabilitación y realizar proyectos de investigación en materia de rehabilitación (DIF, 2008)

Visión

Ser un Centro Nacional Modelo de Atención, Investigación, Capacitación y Formación de profesionales en rehabilitación integral que norme acciones en esta materia y proporcione atención eficaz y eficiente a la población con discapacidad teniendo como ejes la prevención, la profesionalización y la corresponsabilidad social.

Objetivos

- Proporcionar servicios con Oportunidad, Transparencia y Equidad.
- Promover la Actualización del personal a través de la Capacitación y Educación Continua.
- Identificar Áreas de Oportunidades que permitan incidir en la Calidad de la Atención.

- Realizar acciones de Valoración y Tratamiento eficaces que favorezcan a la Atención Integral de las personas con Discapacidad. (DIF, 2008)

Centros de Tecnología Adaptada (CTA)

El DIF Nacional, como Institución Gubernamental encargada de la atención y apoyo a las necesidades de la población, atiende principalmente aquellos sectores más vulnerables de la sociedad, por lo que ha puesto especial interés en la integración social de las personas con discapacidad. Como una oportunidad de participar en un programa de carácter social, DIF-Nacional ha mantenido estrecha relación con IBM de México en la implementación de proyectos en apoyo a las necesidades de esta población.

Los Centros de Tecnología Adaptada (CTA's), proporcionan servicios de apoyo a las personas con discapacidad que es uno de los segmentos más desatendidos de la población. IBM de México, conjuntamente con DIF Nacional, instalan los CTA's cuando estos cuentan con los requerimientos mínimos de instalación; esto se lleva a cabo generalmente en la capital política de cada Estado que cuente con un Centro de Rehabilitación. (DIF, 2008)

Objetivos:

Poner al alcance de los especialistas las herramientas para la integración laboral de las personas con discapacidad educativa, social y reforzar los programas de atención a través de tecnología adaptada por sistemas y programas de cómputo en áreas de: capacitación, integración laboral, terapia y bases de conocimiento.

Proveer a los Centros de Tecnología Adaptada con lo último en tecnología y soluciones de cómputo para la atención a las poblaciones con discapacidad.

Tener cobertura a nivel Nacional expandiendo el Modelo a los Municipios. (DIF, 2008)

CUARTO CAPÍTULO

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO

Como su nombre lo indica, este tipo de diseño se caracteriza por que la muestra de sujetos es una solamente. Puede tener desde pocos casos (2 o 4) hasta varias docenas. Este tipo de diseños son apropiados en investigaciones sobre medición de la conducta. (Buendía, 1998)

El tipo de estudio de caso único, ($N = 1$), en la cual el investigador toma sujetos naturales, es decir, tal como están constituidos y lo que se somete a análisis son las diferencias intrasujeto, a saber, aquellas diferencias que se producen en el mismo individuo a través del tiempo y que permiten contrastar empíricamente los efectos producidos por una determinada intervención en cada uno. (Kazdin, 1992)

Para este diseño la conducta del sujeto se registra de forma secuencial durante una serie de periodos (para la presente investigación se maneja por sesiones) con el objetivo de examinar los cambios que se producen a lo largo del tiempo Barlow (1973)

En otras palabras la investigación explicativa causal con un solo sujeto $N=1$ se entiende en tres pasos:

En primer lugar, se selecciona al sujeto que puede ser un alumno, paciente, docente etc.

En segundo lugar, antes de la intervención se lleva a cabo un conjunto de observaciones, que se denominan serie o fases, cuyo objetivo es establecer la línea base, registrando la conducta que se quiere modificar, en varios momentos.

En tercer lugar, se realiza la intervención, y durante este período también se observa la conducta.

Los estudios N=1, son más fuertes cuando se cumplen dos supuestos: 1) El efecto del tratamiento experimental se observa únicamente mientras se realiza (es decir, no es prolongado) y 2) este efecto se puede observar en un período corto de tiempo. Barlow (1973)

OBJETIVOS

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención que favorezca la comprensión lectora en niños (as) con parálisis cerebral.

Objetivos particulares

- Diseñar un programa de intervención que favorezca la comprensión lectora en niños (as) con parálisis cerebral.
- Aplicar el programa de intervención a niños (as) con parálisis cerebral.
- Evaluar el incremento que se dio en la comprensión lectora al aplicar un programa de intervención.
- Resaltar las funciones del psicólogo educativo al diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención, dentro de una institución que trabaja con niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera influye el programa de intervención en la comprensión lectora, a niños (as) con parálisis cerebral?

PARTICIPANTES

La presente investigación se llevó a cabo con 2 niños de 8 años, ambos con parálisis cerebral, elegidos de forma no aleatoria, con los siguientes criterios al ser asignados: continuidad en su asistencia, el grado en el que están estudiando (2º), la proximidad que tienen con el objeto de estudio (que en este caso es la dificultad en comprensión lectora), además de poco control en el habla y poco control de extremidades.

ESCENARIO

En el Centro de Rehabilitación a la Educación Especial Zapata “Gaby Brimmer”, en el área del “Centro de Tecnología Aplicada” (CTA).

En general la infraestructura del Centro “Gaby Brimmer” está diseñada para ser accesible a las personas con discapacidad que requieran el uso de bastón, andadera, aparatos para la marcha o silla de ruedas, al entrada se encuentran explicadas las área con las que cuenta el Centro y para que se dé una mejor identificación del lugar exacto que se desea visitar en el piso se encuentran unas líneas de colores que indican la dirección de cada espacio, para llegar al CTA, es necesario seguir la línea rosa. Al entrar se encuentra una puerta corrediza y el área de recepción, donde los pacientes entregan su carnet, cuenta con 8 cubículos con una iluminación adecuada, ya que tienen lámparas largas de luz blancas y las propias paredes del cubículo son blancas, 6 de estas piezas están destinadas para las sesiones de rehabilitación académica y los 2 restantes para el área de Terapia de Lenguaje, se encuentran equipados con computadoras y software especializados, los cuales son operados por personal profesional especializado como son: Médicos en Comunicación Humana Psicólogos, Terapistas de Lenguaje, Terapistas Ocupacionales, Maestros en Educación Especial, Psicólogos Educativos, Pedagogos, etc.

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

Entrevistas abiertas a niños y adultos.

Las cuales se realizaron con el objetivo de indagar acerca de las vivencias personales y principales emociones; obtener sus conocimientos previos; acercarme a su contexto cultural. (Anexo 1)

Además como lo menciona Woods (1998) la entrevista tiene tres aspectos importantes para recrear y analizar acontecimientos, a) obtención de información; b) la evocación del pasado (ligada a los conocimientos previos); c) el examen de diversas aplicaciones (es decir el acercamiento al contexto).

Estas preguntas se realizarán a manera de charlas, pláticas, conversaciones Woods (1998) tanto a la Psicóloga del CTA, a la mamá de los niños, a las niñas que van a dejar a los niños al Centro, y en algunos diálogos con la Dra. responsable del área de tecnología aplicada.

Observación cualitativa

Con la finalidad de advertir cuáles son las dificultades en el aprendizaje, cómo desarrollan habilidades, qué materiales favorecen su aprendizaje. (Anexo 2)

Para estas observaciones se retomaron los registros que se llevarán para cada actividad que se tiene, ya que depende mucho que un niño pueda realizar la instrucción o que se detenga más de una semana en el mismo ejercicio.

Por mencionar algunos indicadores la observación se sustenta en Woods (1998), la contextualización, con la finalidad de ampliar la gama de perspectivas que me ayuden al análisis de su pasaje educativo; el acceso a datos primarios. Por ejemplo: los registros que se llevan a cerca del historial médico y actividades realizadas dentro del centro, que en este caso es leer el expediente de ambos pacientes; la enculturación, que se refiere a indagar sobre los momentos más íntimos, como son sus sentimientos, inmiscuirme en las actividades fuera de la escuela, es decir, trabajar evocaciones de los momentos familiares y por último la estimulación, que se liga mucho a la entrevista, ya que en ella se generan preguntas, se insinúan temas y el pensamiento creativo de la persona y se estudia las reacciones obtenidas.

Programa de intervención

El cual consta de 13 sesiones de 60 minutos cada una y su contenido abarca ejercicios en las cuales se pretende desarrollar: la comprensión lectora, imaginación, conocimientos previos, secuencia lógica, decodificación, campo semántico, sinónimos, antónimos, coherencia, decodificación y fluidez. (Anexo3).

PROCEDIMIENTO

1. Comenzar la búsqueda de la Institución para realizar el servicio social, realizar una lista de los lugares que resultan interesantes para un desempeño eficaz, a lo largo de la formación me interesó el campo de la educación especial y el DIF tiene una atención especializada en esta área además de brindar facilidad para poder llevar a cabo el servicio social, siempre y cuando se propongan ejercicios o actividades que se puedan plantear a los demás niños (as) que acudan al centro.

2. Al presentarme a realizar el servicio social me asignaron a diferentes niños (as) para trabajar con ellos, trabajo que se realiza en 1 hora con cada niño (a) y depende de que habilidad se desea desarrollar, se utilizan las diferentes propuestas contribuidas por otros compañeros, prestadores del servicio.
3. A lo largo de las sesiones y del desenvolvimiento de los niños, me doy cuenta de que la mayoría de los programas utilizados se encuentran dirigidos al desarrollo de la lecto – escritura y en habilidades matemáticas, por lo que, mi interés se enfoca a proponer ejercicios encaminados a la comprensión lectora, teniendo como antecedente un programa realizado en el Seminario – Taller de concentración integración educativa y problemas del escolar, que es aprobado por la Pedagoga del CTA, además de sugerir ella misma sesiones que pudieran complementar el programa.
4. Una vez otorgado el permiso, para aplicar el programa de intervención, nos dispusimos la psicóloga del CTA y la sustentante a realizar la selección de los niños, que como ya se mencionó se necesitan 2 con características similares (habla consolidada, proceso de lecto – escritura, poca comprensión lectora, control de extremidades regular, además de asistencia constante al Centro).
5. Lo anterior me llevo no sólo a querer encontrar fuentes documentales que respaldaran mi labor, también me surgió la incertidumbre de conocer un poco más acerca de su contexto, es decir, el querer comparar cual era la estimulación que recibían cada uno en su familia, escuela, etc. para comprender y sobre todo aplicar la motivación adecuada y que a los demás niños (as) se les facilitara el acceso a la comprensión lectora.
6. Lo cual se logra saber, al entrevistarme con los especialistas y con las personas directamente involucradas en el desarrollo de los sujetos, entrevistas que se daban al llegar o retirarse los niños, de manera muy

rápida y general y por medio de charlas, al informar a su mamá que temas se habían trabajado, cual había sido su comportamiento, y que se proponía para actividad en casa, así también aprovechaba para preguntar las actividades que se habían realizado el fin de semana, por ejemplo, o si se le había ayudado a realizar su tarea.

7. Con respecto a las preguntas con las especialistas y personas que laboran en el centro y que tienen convivencia cercana con los niños, se encaminaban en general a su comportamiento, lo que consideraban que se necesitaba reforzar, así como información acerca de su diagnóstico.
8. La aplicación de la intervención se encuentra mencionada y sustentada con la carta descriptiva por sesión (abarcando las 13), en la cual se menciona lo más significativo del trabajo individual de cada participante, así como la mediación que se realizó al aplicar.
9. El análisis de resultados se realiza a raíz de las experiencias de cada sesión, así como al evaluar el proceso de comprensión en el cual se encuentra cada participante, con los elementos presentados en el marco teórico, los cuales son:
 - Decodificación
 - Comprensión literal
 - Comprensión diferencial
 - Control de la comprensión

ANALISIS Y RESULTADOS

Se presentará primero el caso del niño y niña con los que se trabajó, con la finalidad de mostrar sus características principales y que el lector se familiarice con ellos.

Posteriormente, se analizará el resultado de cada sesión por medio de una carta descriptiva en la cual se incluyen 4 elementos a observar:

Objetivo específico, evaluación esperada: los cuales ya fueron presentados en la carta descriptiva de las actividades y que se retoman en esta, con la finalidad de recordar lo que se pretende alcanzar y evaluar;

Los resultados y nivel de comprensión: son los elementos que se analizan para resaltar el valor de la intervención y desempeño tanto del niño y niña como del mediador en el proceso de sociabilización.

Por último, se presenta un análisis individual, en el que se reflexiona acerca del proceso de comprensión lectora, con respecto a:

1. Decodificación
2. Comprensión literal
3. Comprensión inferencial
4. Control de la comprensión

Primer Caso

Participante 1

Descripción de PC

El tipo de parálisis que presenta es espástica ya que posee las siguientes características: utiliza silla de ruedas, su cuerpo aunque no tiene una rigidez total, el control es pobre presentando temblores en las manos y se le dificulta realizar movimientos por si sola, se sienta con una pequeña inclinación a la izquierda, tiene control de esfínteres, y en ocasiones pierde el control de su saliva, su lenguaje es entrecortado y a veces tartamudeaba, evento que le desespera mucho y las palabras con /rr/ o /s/ le son difíciles pronunciar.

Capacidades físicas e intelectuales para el trabajo en el centro

A lo largo de su vida ella ha asistido a estimulación temprana motriz, por lo que a pesar de sus dificultades motoras se le ha enseñado a tomar el lápiz, libreta, libros, con cierta dificultad por su permanente temblor, con estos instrumentos puede realizar trazos que van desde líneas y círculos, hasta los trazos de las letras y con ello la formación de palabras, sus cuadernos presentan una cuadrícula especial que mide un centímetro por un centímetro, lo que le permite colocar dentro de cada cuadro una letra, en los dictados o en el copiado si es importante resaltar que se tarda un poco más de tiempo, ya que, también su cuerpo presenta movimiento por lo que la postura influye mucho, es decir, si se encuentra en la silla de ruedas la mesa debe encontrarse más alta para que a ella no le venza el peso y se vuelva menos controlable su equilibrio, si se encontraba sin silla de rueda sus pies necesitan encontrar una postura cómoda en la cual no permanezcan en constante movimiento (volando o chocando con algo). Ella se esfuerza mucho por realizar un trabajo limpio aunque no siempre lo consigue y en casa es constante la estimulación para realizar tareas.

Acude a segundo año, lo que indica que ya presenta un reconocimiento de sílabas y se encuentra reforzando la lectura de palabras, es sencillo trabajar con ella, ya que, es una niña que presenta mucha inquietud en lo que realiza, con ella se tiene la certeza de que va a preguntar lo que no entiende, es decir,

presenta habilidades intelectuales como: comprensión verbal, información, uso del vocabulario, (se insiste cuando no reconocía una palabra preguntaba).

Como accede a la Comprensión Lectora

Se encontraba muy avanzada en el reconocimiento de las sílabas pero una pronunciación “arrastrada” del fonema /rr/ cosa que le desesperaba mucho, hacía pequeños berrinches cuando se le corregía alguna palabra como “carro”, “perro” y después ella misma se alentaba – si, si puedo – pero es muy difícil –.

La parte que se le dificultaba era después de un enunciado largo recordar lo que ya había leído, por ejemplo “Juan tiene dos perros que se llaman Lucas y Gonzo” en un enunciado como este olvidaba el nombre del dueño o de uno de los perros, “El señor de la panadería es vecino de Doña Tere”, en un enunciado como este podía asociar al señor de la panadería como esposo de Doña Tere, se le preguntaba que si el panadero era vecino de Tere y se perdía al cambiarle los términos, respondía –no hay panadero, y ¿quién es Tere?

Era muy fácil que se distrajera con el trabajo de los demás, como a esa hora llegaba con más niños el área de las computadoras estaban completamente ocupadas y en ocasiones se reían los niños (as) y deseaba enterarse de porque su risa y perdía con mucha facilidad la concentración.

Construcción de la relación y empatía

Una niña muy entusiasta y al empezar a trabajar con ella en la primera sesión presento un poco de desconfianza, trate de acercarme a ella presentándome con mi nombre completo y diciéndole cual era la actividad que realizaría yo en el centro, también le dije que era un placer que me pusieran a trabajar con ella y que así lo haríamos durante los 6 meses de mi estancia en el centro, como note que traía un gáfete le pedí que me lo mostrara y cuando lo hizo le resalte lo bonita que había salido en su foto, evento que le encanto ya que es una niña muy coqueta que le gusta recibir halagos.

Se conducía de manera alerta y siempre adelantaba para realizar preguntas acerca de lo que se trabajaría durante el día observaba detalladamente a las

personas; para realizar sus actividades no protestaba, pero resultaba evidente su frustración cuando alguna de ellas no resultaban como ella esperaba, con ella trabajaba la motivación con estampas de Mickey Mouse al final del día si había controlado su frustración le obsequiaba una, en ocasiones en su cuaderno, o en su gafete, pero ella la pedía más en la frente, ya que le gustaba que notarán que había realizado bien su trabajo.

Convivencia con sus compañeros

Cuando llegaba al centro lo hacía con 3 compañeros más, siempre llegaba sonriendo y al entrar su voz era la primera que se escuchaba para darnos los buenos días, para conducirla al cubículo donde trabajaríamos tenía que salir por ella y me platicaba por que reían, me comentaba que era lo que les gustaba o lo que les molestaba, ya que ella se interesaba mucho por saber sobre las demás personas se solidarizaba mucho, cuando uno de sus compañeros presentaba alguna duda o cuando a uno de ellos le gustaba alguien más, ya que siempre le gustaba estar enterada de quien le gustaba a quien y si podían ser novios. Mencionaba que ella estaba muy chiquita para tener novio, pero me decía que se ponía celosa cuando un niño le gustaba y platicaba con otra niña, y cuando esto ocurría llegaba muy seria y me decía – venían platicando y riéndose y a mi no me hacían caso –.

Presenta muchas interpretaciones acerca de los afectos de las demás personas hacia ella y eso le afectaba en su desempeño a la hora de querer hacer amigos, ya que la mayoría se aburría de sus reclamos.

Contexto familiar

Sus “papis”, como ella los llamaba, trabajaban, quienes la cuidaban eran sus abuelos maternos; lo que deseaba su familia era que fuera una niña independiente ella llegaba a la escuela y se iba en el transporte, cuando tenían alguna salida siempre le daban permiso pero ellos no la acompañaban, en ocasiones demandaba esta atención con la interpretación de que sus papis preferían trabajar a estar con ella. A lo que en ocasiones se contradecía ya que ella era hija única y en ocasiones mencionaba que le gustaría tener un hermanito, pero después reflexionaba y decía – pero mi mami tendría que dejar de trabajar, no mejor no –.

Con sus abuelos salía a dar la vuelta, como a la iglesia o al parque, ella expresaba que el trato que le daban sus abuelos era muy bueno – me quieren mucho mucho mucho – decía – y siempre me dan lo que yo quiero, pero siempre que termine mi tarea – .

Cuando regresaba después de un fin de semana que la llevaran al cine le duraba la felicidad, y no olvidaba detalle a contar.

Segundo Caso

Participante 2

Descripción de PC

El tipo de Parálisis que presenta Eduardo es atáxica, ya que sus características son: utiliza andadera debido a su marcha desequilibrada, es decir, es muy inestable; su cuerpo presenta pequeños temblores en las manos y se le dificulta mucho tener movimientos por sí mismo; la inclinación que su cuerpo tiene es ligeramente a la derecha; al momento que lo conocí ya poseía control de esfínteres, pero su mamá me comentó que lo logró después del tiempo “normal”; su lenguaje era entrecortado se le dificultaba pronunciar palabras con /rr/.

Capacidades físicas e intelectuales para el trabajo en el centro

A diferencia de la participante 1, el participante 2 acudía a una escuela regular, ya presentaba más madurez en sus extremidades, por lo que tenía mayor dominio al prensar los objetos, ya había dejado el cuaderno de cuadrícula especial, aunque todavía trabajaba con el de cuadrícula grande, en el centro no necesitaba una silla especial, con ayuda de su andadera se impulsaba para sentarse, tener la mesa un poco más pegada de lo normal le ayudaba en el control de su movimiento.

Realizaba dictado y copiado de forma lenta, no porque no poseyera las capacidades intelectuales necesarias sucede que él presentaba muchos chantajes, berrinches, destrezas para evadir el trabajo, como decir “no escuche”, “no me acuerdo”; aunado a nulo reconocimiento de sus logros “no puedo”, “nunca me ha salido”, por lo que daba la impresión de no avanzar en su aprendizaje.

Como accede a la Comprensión Lectora

Se encontraba en la etapa monosilábica, me intrigaba mucho su trabajo ya que al repetir las sílabas por lo regular lo hacía bien, por ejemplo con /m/, pero al pasar a //, olvidaba /m/ y sólo se concentraba con la del trabajo reciente, entonces, al querer juntar m y l, en palabras como: mole, loma, malo, lima entre otras, se bloqueaba y no lo conseguía, para leer la palabra mole repetía por lo bajo ma, me, mi, mo, mo, mo, mu y decía mo, yo lo alentaba:

- muy bien, continúa
- na
- No, no es /n/
- M, m, m, m pa
- No, no es /p/
- dime
- Ele
- ¿Ele? ¿Cómo suena con e?
- Acuérdate
- Como es // con e
- L... ee
- Sí, sí, sí... la, le, li, lo, lu
- Muy bien, ahora la // con la e
- La, le, le, le, li, lo, lu "le"
- Eso es, ahora júntalas, mo y le ¿qué dice?
- Ya se me olvidó
-

Y él refería que su memoria no le funcionaba y se frustraba y en ocasiones lloraba, pegaba en la mesa o él se pegaba en la cabeza. Pero después de varios intentos, de recibir motivación y un poco de ayuda, lo retomaba y realizaba la mayoría de los ejercicios correctamente. Es muy importante esta última parte, solía confundir el hecho de intentar motivarlo con el de ser merecedor de algún premio o recompensa tan sólo por acudir y estar en el

CTA; se dispersaba mucho y, aun así, exigía que se le tratara como si se hubiese esforzado lo necesario.

En los 2 últimos meses de trabajar con él utilice una estrategia que me funcionó bien. Le pedí que trajera la revista de “El hombre araña”, debido a que era algo de su interés, y le encantaba que se la leyera; con esto, lo que yo intentaba era despertar un interés por leer y no que lo realizara por obligación. Yo lo desafiaba a conocer el contenido de la revista, y ya que él conocía el personaje, yo me esforzaba por obtener de él sus conocimientos previos y retarlo a conocer, de otra manera, el contenido del comic, para que esto ocurriera las frases recurrentes en mí eran:

- El hombre araña ¿necesitará ayuda? ... en la siguiente página sabremos que ocurre...
- Para poder entender es importante que usted preste atención...
- Es muy importante que el Hombre Araña sepa que estás comprendiendo en qué momento defenderá a los inocentes...
- La siguiente sesión sabremos realmente qué ocurrirá con él...

Lo realizaba con diferentes tonos y reaccionaba de manera muy positiva a mis objetivos: despertar el gusto por la lectura, trabajar la parte de comprensión lectora

Después de que pedí la revista, él anhelaba mucho la hora de la lectura y, en ocasiones, me pedía que la realizáramos desde el principio, es decir, antes de revisar el trabajo en casa, o alguna actividad en la computadora.

Fue entonces cuando aproveché ese gran efecto de curiosidad para dejar que él intentara leer las sílabas que ya se sabía, aunque se desesperaba por mis pausas al leer; por ejemplo, en la oración “voy para mi casa” yo leía “voy para...” y señalaba la siguiente sílaba que era mi y le indicaba la leyera; él me decía “¿qué dice?” y al ver que no obtenía respuesta de mi parte, lo intentaba hasta lograrlo. En ocasiones sí necesitaba mi ayuda; es decir, continuando con el mismo ejemplo; “sí sabes es: ma, me, mi, mo, mu, ¿cuál es la que está

escrita? y acertaba en la respuesta; sólo que cuando esto ocurría, él se perdía en la comprensión.

La estrategia que utilizaba en estos caso era tapar el diálogo y que con los dibujos él regresará a la comprensión de lo leído, recreando la historia y, en ocasiones, agregando algo curioso o gracioso, situación que disfrutaba por que con ello yo descubría y exploraba su imaginación y potencial; al mismo tiempo que podía acercarme al contexto en el que él se desenvolvía y, a partir de estos conocimientos, planear las estrategias que pudieran estar a su alcance.

Construcción de la relación y empatía

Eduardo es un niño despierto; y al empezar a trabajar en la primera sesión intenté platicar un poco con él, saber sus gustos, pero en ocasiones, parecía yo la entrevistada porque él preguntaba ¿dónde vives?, ¿Por qué estas aquí?, ¿cómo se llaman tus papás?, ¿dónde estudiaste? Acostumbrado a que en casa obtenía lo que quería, no obtener alguna respuesta a sus preguntas lo frustraba mucho.

Cursaba el 2° año de primaria en una escuela regular y al realizar sus actividades no tenía mayor dificultad. Los problemas comenzaban cuando, al retomar su tarea, se le preguntaba por los trabajos realizados en casa, refería no tener memoria; no quería participar, se evadía y en ocasiones, lloraba.

Convivencia con sus compañeros

Como Eduardo acudía a escuela “regular”, la convivencia que llevaba con sus compañeros era muy cambiante puesto que en ocasiones se solidarizaban y le ayudaban a llegar con mayor facilidad a las áreas de trabajo como el patio, el salón, etc., en ocasiones platicaban con él, o le explicaban cuando no entendía.

En otras se adelantaban y lo dejaban solo; no lo incluían en sus juegos como lo es el fútbol, y realizaban su trabajo sin explicarle a él como hacer el suyo, lo cual lo frustraba muchísimo y él les guardaba rencor casi por todo el día, ya que al llegar al centro continuaba con su voz cortada y su mirada de molestia. Esta reacción de Eduardo tenía mucho que ver con su carácter ya que, debido

a su discapacidad y al trato que recibía en casa, creía merecer todas las atenciones y merecer el mejor trato.

Cuando sus compañeros no se lo brindaban, erróneamente los responsabilizaba de no lograr sus objetivos; es decir, afirmaba que por culpa de sus compañeros no había copiado rápido la tarea; que la maestra lo regañó por no formarse bien, pero que sus compañeros lo aventaban, etc., y el coraje que no sabía canalizar adecuadamente la descargaba pensando o creyendo que sus compañeros tenían algo contra él.

Eduardo me platicaba cual era la niña que le gustaba y que se sentía muy bien al estar cerca de ella; pero ocurría lo mismo que con la integración al grupo, sus compañeros podían hacer bromas lindas acerca de su “novia”, o bromas muy pesadas donde se referían a su estado físico y eso, a Eduardo, le hacía sentir muy mal.

Contexto familiar

Eduardo ha recibido una educación muy inestable, pues dependiendo del humor de su mamá son las exigencias, en ocasiones ella llegaba y nos daba quejas de cómo se había comportado en la escuela, con voz molesta y, en otros momentos, sus palabras eran dulces para con él y lo motivaba a que realizara bien el trabajo; también su educación era ambivalente ya que en casa convivía con su tía la cual pasaba por alto todas las conductas negativas y lo consentía, con una sobreprotección que, más que ayudarlo, hacía que siempre se resaltara la diferencia entre él y los demás niños (“normales”) provocando con esto que él se desarrollara con la equívoca idea de ser merecedor de atenciones especiales, obstaculizándole su desarrollo para ser independiente.

Por ejemplo, cuando lo llevaba ella al Centro sus palabras siempre eran de extrema dulzura y halagos, incluso hasta el momento de expresarle algo sobre su comportamiento de ese día; es decir, si había hecho algún berrinche por no acordarse del nombre de algún fonema, se lo comunicaba pero ella no hacía una llamada de atención por el berrinche, que era la conducta

inapropiada que se le reportaba si no, simplemente se limitaba a decirle que, con el tiempo, recordaría mejor las letras.

Eduardo tenía un hermano menor con el cual llevaba una relación similar a la de sus compañeros, pero además, esta relación en ocasiones mermaba su autoestima, porque él se expresaba diciendo que nunca iba a caminar sin su andadera, que era un tonto, no como su hermano, que él no podía hacer nada, etc.

Con él si existían marcadas diferencias por que su mamá utilizaba mucho la frase “no puedes hacerlo y tu hermano si”, con lo cual, Eduardo también se desesperaba y canalizaba esta frustración con golpes en la mesa o berrinches que, como ya se mencionó, era su estrategia para llamar la atención constantemente.

Carta descriptiva de Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre desarrollar su imaginación apoyándose de un cuento con varios elementos.

Sesión 1/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre dibujar 3 personajes por medio del desarrollo de su imaginación</p>	<p>El alumno deberá presentar el dibujo de 3 personajes y deberá comentar las principales características de los personajes dibujados.</p> <p style="text-align: center;">EL CORRAL</p> <p>En la fresca mañanita cantó el gallo: ¡qui qui ri qui! Las palomas blancas respondieron: curru cu tu cu. Tuc , tuc, tuc, llamó la gallina. Pío, pío, pio, contestaron los pollitos. Cua, cua, cua, dijeron los patitos dirigiéndose al estanque; mientras la rana croaba: croac, croac, croac. Cuando todos callaron se escuchó un largo muuuuuuuuu: mamá vaca llamaba a su becerrito que travieso retozaba sobre el pasto verde.</p>	<p>Esta lectura la realiza sin mayor dificultad, primeramente dibuja los pollitos, ella al trabajar hablaba, acerca de su trabajo o cualquier otro tema, era importante aterrizarla, por lo tanto para este primer dibujo comenta ampliamente que lindos se deben ver en la mañana, todos juntos siguiendo a mamá; por lo tanto en ese momento recordó a papá y lo dibujo comentando que él se tenía que parar más temprano para despertar a los demás animales, como era la vaca que también dibujo, comentando al terminar que no dibujaría al sapo porque no tenía nada que hacer en una “granja”.</p>	<p>El contenido de esta actividad se divide en dos conceptos, comprensión e imaginación, lo que la participante si domina debido a que logra aterrizar los personajes del texto en su dibujo, así como interpretar acciones que los animales realizan.</p> <p>Pierde la atención al referirse al título de la lectura, pero utiliza para ello el conocimiento previo de que los animales mencionados en ella pertenecen a una “granja”.</p>

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre desarrollar su imaginación y evocar sus conocimientos previos, apoyándose de un cuento con varios elementos.

Sesión 2/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre dibujar 3 personajes por medio del desarrollo de su imaginación al mismo tiempo que aplicará sus conocimientos previos para describir las actividades u objetos que se abordan en la lectura.</p>	<p>El alumno deberá presentar el dibujo de los 3 personajes. Deberá mencionar las principales características de los personajes u objetos dibujados.</p> <p style="text-align: center;">LA VENTANA</p> <p>Tengo en mi cuarto una ventana por donde me puedo asomar. Por allí veo todas las mañanas a los niños que alegres van a la escuela; al panadero en su bicicleta, con su gran canasta de pan. Pasan señores que van muy serios y los automóviles que van de prisa. Allá va el vendedor con su racimo de globos. Aquí viene el frutero; trae naranjas, piñas,</p>	<p>Para la lectura de “La ventana”, comenzó dibujando el último personaje, que es “el papá”, y comienza platicando que su papá también tiene un coche que ella ya conoce bien, y afirma: K: también lo voy a dibujar Después dibuja el perrito K: los peditos son bien lindos y bien cadiñosos pero no me dejan agadarlos mucho Atraigo su atención nuevamente M: ¿recuerdas a alguien más? K: había globos Dibuja globos en varias formas; momentos después me dice: K: ya no recuerdo otros más.</p>	<p>El contenido de esta actividad se divide en: comprensión, imaginación y conocimientos previos ella logra dominar los elementos requeridos en la evaluación pero pierde el sentido de la misma, ya que se ancla en su propia vivencia, lo que se puede interpretar hasta cierto punto en su conocimiento previo y abordar este concepto, pero le es difícil darles el sentido fuera de su experiencia.</p>

	<p>duraznos y ricos melones. Pasa un perrito; luego una señora y al fin, por la ventana, puedo mirar un carro que yo conozco bien. En él se va papá.</p>		
--	--	--	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre desarrollar su imaginación y trabajar secuencia lógica apoyándose de las imágenes que se le presentan.

Sesión 3/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) desarrolle su imaginación y forme la secuencia de los dibujos que se le brindan.	<p>El alumno deberá armar una secuencia lógica de las imágenes presentadas. Deberá armar una historia con congruencia acerca de las imágenes que trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se les presentan cuatro imágenes en las cuales aparece un cerdito inflando un globo, hasta que se le revienta.	La secuencia que dio a las imágenes presentadas fue la adecuada, su historia se refirió a una fiesta que se llevaría a cabo en la “granja” que el otro día leímos, en la cual el puerquito se espanto por que el globo explota.	El contenido de esta actividad se divide en dos conceptos, secuencia lógica e imaginación en esta actividad lo sorprendente se refiere a la memoria que posee al atraer la lectura “el corral” (para ella “la granja”) y de ella basarse para realizar su historia, es decir utilizar sus conocimientos previos para facilitarse el trabajo.

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre separar en sílabas las palabras que se le presentan.

Sesión 4/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre separar por sílabas las palabras que se le presentarán.</p>	<p>El alumno deberá separar las palabras por sílabas, se le presentan en hojas pero se le propone que si desea realizarlo primero con aplausos. Las palabras utilizadas para esta actividad son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ca – sa • Si • Mo – no • Pan • Bo – ca • Bo – ta • Ro – sa • Ro – pa • Fo – co • Va – so 	<p>La idea de separar con aplausos las sílabas de las palabras le pareció muy divertida; debemos recordar que con la parálisis que ella presenta le es difícil controlar sus movimientos por lo tanto aunque fueron pocas palabras tomo tiempo realizarlo, ya que, leía en voz alta la palabra completa y después trabajaba con ella, es decir: K: “me” 1 aplauso, “sa” 1 aplauso. Y en ocasiones aunque sus manos chocaban, me pedía intentarlo de nuevo, para que fuera mejor el sonido. En la única palabra que presentó problemas fue en “pan” ya que intento separarla, para lo cual decía: K: paaa 1 aplauso, aan,</p>	<p>El contenido de esta actividad comprende la decodificación para lo cual ella tiene cimentado el reconocimiento de los símbolos, que es el punto elemental en este concepto, únicamente presento dificultad en la palabra “pan”, y no porque no lo reconociera, su lectura la realizaba con claridad, sino que se le dificulto por no entender que era monosílaba, es decir que no tenía división.</p>

		alargándola para poder aplaudir.	
--	--	----------------------------------	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre separar en palabras las oraciones que se le proporcionan.

Sesión 5/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) logre separar por palabras las oraciones que le presentarán.	El alumno deberá separar las oraciones por palabras, sin ayuda. Los pollitos son amarillos. La zorra tiene piel fina. La jarra tiene agua. Mi amigo es güero. El carrito es de Juan.	Para este ejercicio se condujo con la seguridad de ser ya una experta, diciendo: K: ya lo sé hacer. Leía primero el enunciado y después separaba las palabras. La indicación fue que esta vez se realizaría la separación por escrito y eso en un primer momento le molesto, después al realizarlo en la hoja decía: K: <i>La guioncito bonito jarra guioncito bonito tiene guioncito bonito agua guioncito bonito.</i> Cuando terminó ella misma se percató y reconoció no haber cometido errores. .	El contenido de esta actividad comprende la decodificación para lo cual ella tiene cimentado el reconocimiento de los símbolos en conjunto, es decir puede leer la palabra completa sin presentar ninguna dificultad, además de que trabaja con mucha disposición y gusto.

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre separar en palabras los textos que se le proporcionarán.

Sesión 6/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre separar por palabras los textos que le presentarán.</p>	<p>El alumno deberá separar el texto en palabras, sin ayuda.</p> <p>JoséLuisescofer Ensucamionetallevamuchosroll osdetela. Losentregadiariotempranoenla sbodegas. JoséLuisesindeVeracruz.</p> <p>EnlafiestadeAreli,lapiñatafuede cenicienta. Noqueríaromperlayganarseto doslosdulces, despuésbebieronatoleycomiero ntamales Arelicumpliócincoañosyestabaf eliz.</p>	<p>En esta sesión se le presenta el texto y a diferencia de la sesión anterior, esta vez, comienza mostrando apatía, argumentando que es mucho lo que se tiene que leer.✓ Al realizar la separación recuerda que ella tiene un tío que se llama José Luís y desea platicarme de él, entonces yo le indico: M: ¿por qué no mejor platicamos como te imaginas al personaje del que se está hablando? K: ¿igual que mi tío chinito? M: bueno tal vez si encuentres algunas similitudes del personaje con tu tío. K: chinito Termina por realizar la primera lectura con un poco más de disposición, pero al darse</p>	<p>El contenido de esta actividad comprende la decodificación para lo cual ella tiene cimentado el reconocimiento de los símbolos en conjunto, es decir puede leer la palabra completa sin presentar ninguna dificultad, además de ligar en esta parte en específico sus conocimientos previos, es una niña a la cual le gusta atraer para sí misma y para los demás una explicación de las actividades que realiza, y con ello facilitarse el trabajo. En un primer momento el tedio que presentó se debe más a la presentación que a la negación a realizar la actividad.</p>

		<p>cuenta de que hay una segunda lectura, regresa a su apatía y esta vez agrega como pretexto:</p> <p>K: esta más grande</p> <p>Con ella es sencillo trabajar, ya que fácilmente retoma lo que le interesa de las sesiones, en la segunda lectura se intereso de “la fiesta que tuvo Areli”</p> <p>K: cuando yo cumplí 5 años también hubo piñata.</p> <p>M: oye que lindo y de que era tu piñata</p> <p>K: Badny</p> <p>M: ¿de quien?</p> <p>K: Badny el dinosaurio</p> <p>En estos textos no se le complico la lectura de las palabras, ni su separación lo que es importante retomar en este caso es que la presentación le pareció muy tediosa, ya que no esta acostumbrada a un texto tan cargado de información.</p> <p>✓ Es importante retomar este punto en el análisis de resultados en general y evaluar de forma precisa la</p>	
--	--	--	--

		presentación de los textos para una mejor comprensión.	
--	--	--	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre colocar las palabras correctas del campo semántico que se le indica.

Sesión 7/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre poner las palabras adecuadas al campo semántico que se le indica.</p>	<p>El alumno deberá realizar el llenado de las hojas de los campos semánticos. Después si el niño (a) no tuvo otra palabra el aplicador puede sugerirle alguna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • COLORES • FLORES 	<p>No presentó dificultad en este ejercicio, lo que se le tuvo que explicar en un principio es que es un campo semántico. K: bueno para el primer campo ¿Qué? M: semántico K: yo me sé todos los colores del mundo, ¿sabes? Hasta te podría llenar 2 hojas M: de verdad te sabes tantos, aquí solo te piden 5 los vas a terminar rapidísimo ¿verdad? En el segundo comentario: K: mi mamá tiene muchas flores, pero no me sé el nombre de todas. M: yo creo que es fácil que las recuerdes en las características me las describes y si yo me sé su nombre te doy pistas de con que letra empieza o como se</p>	<p>En esta actividad cabe mencionar que ella retomo aparte del contenido establecido que es campo semántico, sus conocimientos previos e intenta averiguar información propiciando un contacto con su mamá de su contexto. Lo que nos indica la importancia que tiene el modelamiento y un entorno estimulante. Retomando el campo semántico, ella concluye la primera lista de palabras de manera satisfactoria, se frustra un poco en la segunda por que ella esta conciente de que si tiene flores pero aun no se sabe los nombres.</p>

		escribe ¿te parece? Llenamos con un poco de trabajo los nombres de las flores, pero acordamos de que en la tarde de ese mismo día le preguntaría a su mamá el nombre de sus plantas.	
--	--	---	--

Carta descriptiva**Resultados**

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre diferenciar los sinónimos, mediante el apoyo de la mediación.

Sesión 8/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) diferencie de las opciones que se le presentan el sinónimo correcto para el enunciado mostrado.	<p>El alumno deberá leer los enunciados y elegir el sinónimo correcto. Después se le pedirá que construya la oración, ahora con la palabra elegida.</p> <p>Sinónimo correcto para cada oración:</p> <ol style="list-style-type: none">1. chica2. avergonzado3. feliz4. barato5. fáciles	<p>Al ver el ejercicio ella comenta: K: te equivocaste de actividad esa ya la hicimos M: no, aun no lo hacemos K: si acuérdate que se trata de separar las palabras, ¡ay no! tiene algo abajo M: exacto, se trata de leer los enunciados pero en este vas a cambiar la palabra por su sinónimo. Leyó cada enunciado y escogió el sinónimo adecuado, después para ella fue sencillo realizar la oración sustituyendo las palabras. Trabajando de manera divertida con esta actividad.</p>	Realizó de manera adecuada lo que se le pedía en esta actividad y sustituyo correctamente todas las oraciones.

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre diferenciar los antónimos, mediante el apoyo de la mediación.

Sesión 9/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) diferencie de las opciones que se le presentan el antónimo correcto para el enunciado mostrado.</p>	<p>El alumno deberá leer los enunciados y elegir el antónimo correcto. Después se le pedirá que construya la oración, ahora con la palabra elegida.</p> <p>Antónimo correcto para cada oración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • feliz • lento • bonito • callar • iluminados 	<p>En un principio le pregunte ¿sabes lo que significa antónimo?</p> <p>K: no, pero si sé lo que significa un sinónimo, por que tu el otro día me lo explicaste</p> <p>M: muy bien, hoy te voy a decir que un antónimo son palabras que tienen un significado contrario a lo que queremos decir, por ejemplo si digo frío lo contrario es calor, ¿esta claro?</p> <p>K: ¿cómo en el enunciado pasado?, el que decía “la flor pequeña” es “la flor grande”, -</p> <p>M: muy bien, ¿empezamos?</p> <p>Leyó los enunciados y escogió el antónimo adecuado, y nuevamente resultó sencillo realizar la oración sustituyendo las palabras.</p>	<p>Realizó de manera adecuada lo que se le pedía en esta actividad y sustituyo correctamente todas las oraciones. Pero sobre todo es importante mencionar que reconoció la ayuda brindada por el mediador al mencionar que ya se le había enseñado algo similar y nuevamente utilizó sus conocimientos previos para facilitarse ella misma el ejercicio.</p>

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre ordenar las oraciones que se le presenten en desorden.

Sesión 10/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) acomode de manera ordenada las oraciones que se le presentan en desorden.</p>	<p>El alumno deberá recortar, pegar y armar de manera coherente las oraciones que se le presenten.</p> <p>Formas correctas de presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daniel come mango. • Luís fue con papá. • Las rosas son para mamá. • La pelota se salio al patio. • Me gustan mucho los pájaros. 	<p>Cuando vio los enunciados me digo:</p> <p>K: no le entiendo</p> <p>M: lo primero que vas a hacer es recortar el primer enunciado y después vas a armar una oración que se entienda</p> <p>K: muy bien me gusta mucho recortar.</p> <p>Al finalizar de recortar dice:</p> <p>K: ya lo tengo mira</p> <p>Y acomoda las partes del enunciado así: "Daniel come mango".</p> <p>K: ¿Lo hice bien?</p> <p>M: si, muy bien, ahora lo tienes que hacer con todos.</p> <p>En ocasiones pierde la calma con respecto al manejo de los objetos, las tijeras le son difíciles manipular por lo tanto para la última oración me dice</p> <p>K: esa ya no me la sé está</p>	<p>En esta actividad abarca dos conceptos que ya fueron abordados en otras actividades, continua realizando sus actividades de manera satisfactoria, es importante mencionar que cae con frecuencia en la frustración y se necesita que el mediador este constantemente motivándola para que ella reconozca sus capacidades.</p>

		<p>muy grandota</p> <p>M: si ya hiciste las demás sé que esta también la puedes terminar, anda.</p> <p>La realizó con dificultad, no por que no comprendiera sino por el fastidio de la manipulación de las tijeras.</p>	
--	--	--	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre proponer un título acorde al contenido de la lectura que se le presenta.

Sesión 11/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) logre formular un título coherente para la lectura que se le presenta.	<p>El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, si el título hace referencia a algún elemento representado en la lectura.</p> <p>Lectura presentada para inventar título:</p> <p>Un pececito dorado se esconde entre las rocas de la fuente clara. Nada ligero entre las plantas verdes: parece una flecha de oro perdida en el agua. Pececito dorado, quisiera ser como tú, para jugar en la fuente azul.</p>	<p>La lectura que se le presenta a tiene como ilustración un pez, ella al verlo inmediatamente comienza a platicarme:</p> <p>K: yo tengo una tortuga y donde compramos su comida hay más pededitos.</p> <p>M: bien, pero ahora vas a leer esta lectura y en cuanto termines le vas a inventar un título.</p> <p>K: si, me gusta mucho imaginar títulos.</p> <p>Comienza la lectura, y en algunos momentos como: “parece una flecha” ella lee – “padece” – al notar su error se turba y llega a repetir molesta la palabra aunque con el mismo error. Termina de leer el cuento y me dice:</p> <p>K: ya sé, ya sé, cómo ponerle</p> <p>M: ¿cómo?</p>	<p>El título que concluyo le pondría a la lectura tiene absoluta coherencia con lo que trata, además de que con ello logra utilizar la imaginación al traer para sí el color dorado y por lo tanto logro una comprensión lectora adecuada.</p>

		K: "Pededito dorado", ese color me gusta.	
--	--	---	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre contestar correctamente las preguntas que se le proporcionan.

Sesión 12/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) logre dar una respuesta correcta a las preguntas presentadas.	<p>El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, las respuestas que tengan relación con la pregunta.</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="725 715 1077 783">1. ¿De qué color son los conejitos?<li data-bbox="725 826 1077 895">2. ¿Qué hace el conejito blanco?<li data-bbox="725 938 1077 1007">3. ¿En dónde se esconde el conejito negro?<li data-bbox="725 1050 1077 1150">4. ¿Qué pedirá a su mamá para los conejitos traviosos y alegres?	<p>Al momento de presentarle a la lectura me pregunta: K: ¿ya siempre me vas a traer cuentos bonitos? M: no, para la siguiente vez tengo una sorpresita divertida. Con mi comentario se distrae bastante, ya que comienza a preguntar K: ¿Qué cosa, qué es? Después de un momento logro atraer su atención pidiéndole de favor que me lea acerca de los conejitos, para poder contestar unas preguntas.</p>	<p>Sus respuestas son sencillas pero tiene completa relación con lo que ella leyó, su comprensión lectora se logra trabajar.</p>

Carta descriptiva

Resultados

Participante 1

Objetivo particular: Que el alumno logre leer en voz alta los textos que se le proporcionan.

Sesión 13/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre presentar un buen ritmo al leer los textos presentados.</p>	<p>El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, si logra leerlo de manera fluida.</p> <p>Los trabalenguas presentados son:</p> <p>El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado. Y al perro de Ramón Ramírez ¿quién el rabo le ha robado?</p> <p>Erre con erre, entre brincos; errre con erre, otra vez; vienen los ornitorrincos nadando, corriendo y rodando a la vez.</p>	<p>Me llego preguntando: K: ¿Trajiste hoy la sorpresa? M: si, son unos trabalenguas K: esos me gusta que los diga mi mamá, pero a mi me cuesta mucho trabajo M: no te preocupes poco a poco lo vas a lograr. En un primer momento lo intento con mucho ánimo, pero el fonema /r/ se le complica demasiado y deseaba terminar rápido, cuando no pronunciaba bien se desesperaba.</p>	<p>En este ejercicio se toma en cuenta la decodificación y la fluidez lectora es importante aclarar que por la parálisis cerebral, presenta una dificultad comprensible en el dominio de los fonemas, y presenta una pobre fluidez, debido a que no logra apartar la frustración de sus errores y no logra continuar inmediatamente, sino que se detiene un largo instante.</p>

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre desarrollar su imaginación apoyándose de un cuento con varios elementos.

Sesión 1/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre dibujar 3 personajes por medio del desarrollo de su imaginación.</p>	<p>El alumno deberá presentar el dibujo de los 3 personajes. Deberá comentar las principales características de los personajes dibujados.</p> <p style="text-align: center;">EL CORRAL</p> <p>En la fresca mañanita cantó el gallo: ¡qui qui ri qui! Las palomas blancas respondieron: curru cu tu cu. Tuc , tuc, tuc, llamó la gallina. Pío, pío, pio, contestaron los pollitos. Cua, cua, cua, dijeron los patitos dirigiéndose al estanque; mientras la rana croaba: croac, croac, croac. Cuando todos callaron se escuchó un largo muuuuuuuuu: mamá vaca llamaba a su becerrito que</p>	<p>La lectura la realiza con dificultad, necesita el apoyo constante en las sílabas olvida con facilidad su nombre. Para la evaluación dibuja primero el gallo, que según sus palabras: E: es el que primero se levanta después dibuja el pato E: que se parece al gallo. M: ¿en que se parece? E: pues también tiene plumas pero su pico es plano. Permanece un tiempo pensando M: ¿qué pasa E: ya no me acuerdo, ¿qué otro animalito salía?, M: ¿cómo se llama la lectura? E: “El corral”</p>	<p>El contenido de esta actividad se divide en dos conceptos, comprensión e imaginación, él aun no logra dominar los conceptos, ya que, en un primer momento intenta darle secuencia al cuento, mencionando que animales aparecieron primero, acto que nos refiere más a memorización, ya que, cuando deja de recordar comienza a desesperarse y por lo tanto a perder la atención, para lo cual necesita la intervención del mediador que le ayude a regresar al trabajo y a rescatar sus conocimientos previos y pueda reconocer sus propias ideas y valorar su esfuerzo al momento de</p>

	travieso retozaba sobre el pasto verde.	M: Recuerda entonces ¿qué animales viven en un corral? E: no, no, no, pero ¡ya me acorde! Comienza entonces a dibujar una rana e imita el croac, de la misma. M: ¡Muy bien!	intentar comprender para no caer en la desesperación.
--	---	--	---

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre desarrollar su imaginación y evocar sus conocimientos previos, apoyándose de un cuento con varios elementos.

Sesión 2/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre dibujar 3 personajes por medio del desarrollo de su imaginación al mismo tiempo que aplicará sus conocimientos previos para describir las actividades u objetos que se abordan en la lectura.</p>	<p>El alumno deberá presentar el dibujo de los 3 personajes. Deberá mencionar las principales características de los personajes u objetos dibujados.</p> <p style="text-align: center;">LA VENTANA</p> <p>Tengo en mi cuarto una ventana por donde me puedo asomar. Por allí veo todas las mañanas a los niños que alegres van a la escuela; al panadero en su bicicleta, con su gran canasta de pan. Pasan señores que van muy serios y los automóviles que van de prisa. Allá va el vendedor con su racimo de globos. Aquí viene el frutero; trae naranjas, piñas,</p>	<p>La lectura de “La ventana”, que es leída por el mediador dibuja una escuela y me explica que es el lugar a donde los niños se dirigen, así mismo dibuja muchos carros en los cuales van los señores serios y con bigotes a trabajar y dibuja un puesto de fruta, en el cual coloca fruta que no se menciona en la lectura como: plátanos, manzanas y sandías, al momento de irlos dibujando los va mencionando en voz alta y yo le pregunto: M: ¿seguro que eran esas frutas? E: no menciona cuales son, sólo dice que un puesto con frutas M: alguna de las frutas que dibujas ¿es tu favorita?</p>	<p>El contenido de esta actividad se divide en: comprensión, imaginación y conocimientos previos como ya lo habíamos mencionado aun no cubre los conceptos, a pesar de que logra conversar sin ningún problema acerca de la lectura, lo que realiza es una asociación de las frutas que el señor pueda vender, con las que son sus favoritas; trae para sí conocimientos previos por medio de la imaginación, por ejemplo: al momento de referir los señores serios, los cuales él asocia con hombres que tienen bigote, cambiando de postura al mencionarlos, ya que, hasta su manera de sentarse se modifica.</p>

	<p>duraznos y ricos melones. Pasa un perrito; luego una señora y al fin, por la ventana, puedo mirar un carro que yo conozco bien. En él se va papá.</p>	<p>E: me gusta mucho la sandía, por que mi mamá me da cuando hace mucho calor.</p>	<p>Él esta acostumbrado a que se le brinden las respuestas de manera inmediata, por lo tanto, se le escapan detalles, no obstante, como ya se mencionó ha aprendido a realizar asociaciones sencillas como son las frutas, los señores con bigote o dibujar la escuela que es a donde los niños se dirigen.</p>
--	--	--	---

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre desarrollar su imaginación y trabajar secuencia lógica apoyándose de las imágenes que se le presentan.

Sesión 3/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) desarrolle su imaginación y forme la secuencia de los dibujos que se le brindan.	<p>El alumno deberá armar una secuencia lógica de las imágenes presentadas. Deberá armar una historia con congruencia acerca de las imágenes que trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se les presentan cuatro imágenes en las cuales aparece un cerdito inflando un globo, hasta que se le revienta.	La secuencia que dio a las imágenes presentadas fue la adecuada, su historia fue acerca de un puerquito que llegó a su terapia y por lo bien que realizó sus ejercicios su terapeuta le regalo un globo rojo, pero como no podía inflarlo lo lleno de saliva y cuando ya lo estaba logrando se le reventó.	El contenido de esta actividad se divide en dos conceptos, secuencia lógica e imaginación él trabajó perfectamente con esta actividad, su historia la retomo de lo que ocurre en el centro y eso nos indica que se ayuda de sus conocimientos previos y vivencias para hilar y proporcionar una secuencia lógica, así como valerse de la imaginación. Además de referirnos parte de los recursos que se utilizan para la motivación en el niño (a) como paciente, para que logre alcanzar las actividades deseadas, lo que ocurre en terapia ocupacional, como en la intervención psicopedagógica.

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre separar en sílabas las palabras que se le presentan.

Sesión 4/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre separar por sílabas las palabras que se le presentarán.</p>	<p>El alumno deberá separar las palabras por sílabas, se le presentan en hojas pero se le propone a Eduardo si desea realizarlo primero con aplausos. Las palabras utilizadas para esta actividad son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ca – sa • Si • Mo – no • Pan • Bo – ca • Bo – ta • Ro – sa • Ro – pa • Fo – co • Va – so 	<p>En esta sesión presenta poca disposición para la lectura, E: sabes que me cuesta trabajo leer M: te propongo que cuando termines cada palabra armemos juntos una oración utilizándola ¿si? E: ¿entonces yo la leo y tú me dices su enunciado? M: si No mostró interés en aplaudir, solamente cuando terminaba de leer; con bastante frustración, ya que por lo regular repite toda la carretilla de la sílaba que toca; me pedía que le dijera el enunciado.</p>	<p>El contenido de esta actividad comprende la decodificación para lo cual presenta dificultades, ya que aun no cimienta por completo el reconocimiento de los símbolos, en las palabras foco y vaso pidió ayuda para que se le recordara el fonema /f/ y /v/. Retomo un poco del análisis que se realiza en las historias de caso, ya que, como se mencionó en ese apartado, Él está acostumbrado ha obtener lo que desea en casa, para aportar un ejemplo específico mencionó su primera reacción ante la lectura de las palabras “sabes que me cuesta trabajo leer”, de lo cual él</p>

			<p>desea obtener ayuda para leer y realizar de una manera más sencilla la actividad.</p> <p>La labor del psicólogo educativo en tal circunstancia es no permitir que continúe conduciéndose de ese manera, se le debe enseñar a esforzarse y motivar cada logro que va teniendo, para que él mismo reconozca sus capacidades y se estimule brindar resultados.</p>
--	--	--	---

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre separar en palabras las oraciones que se le proporcionan.

Sesión 5/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) logre separar por palabras las oraciones que le presentarán.	El alumno deberá separar las oraciones por palabras, sin ayuda. Los pollitos son amarillos. La zorra tiene piel fina. La jarra tiene agua. Mi amigo es güero. El carrito es de Juan.	El participante es muy hábil para utilizar sus conocimientos “empíricos” ya que comienza a separar las palabras sin leerlas por medio de diagonales. M: muy bien, lo realizaste acertadamente y muy rápido, ahora dime, ¿qué dice cada enunciado? E: Verónica, ya termine M: si pero no leíste, anda intenta Comienza a leer de manera silábica con bastante frustración al notar el mismo el trabajo que le cuesta repasar las carretillas mentalmente.	El contenido de esta actividad comprende la decodificación para lo cual él batalla mucho y al final de cada oración, pierde la idea central de la misma, ya que termina frustrado y ocupa mucho frases como: “no sé”, “no lo recuerdo”, entre otras. La intervención del mediador en esta fase, es elemental, para que motive, estimule y aliente su trabajo y al final él comprenda que no se va a abandonar la actividad por más que él pida ayuda o intente chantajear con un enojo, es decir, se le esta enseñando a concluir las actividades planteadas.

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre separar en palabras los textos que se le proporcionarán.

Sesión 6/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre separar por palabras los textos que le presentarán.</p>	<p>El alumno deberá separar el texto en palabras, sin ayuda.</p> <p>JoséLuisescofer Ensucamionetallevamuchosroll osdetela. Losentregadiariotempranoenla sbodegas. JoséLuisesindeVeracruz.</p> <p>EnlafiestadeAreli,lapiñatafuede cenicienta. Noqueríaromperlayganarseto doslosdulces, despuésbebieronatoleycomiero ntamales Arelicumpliócincoañosityestabaf eliz.</p>	<p>En esta sesión se le presenta el texto y en un primer momento lo que argumenta es: E: no lo puedo leer M: ¿Por qué? E: esta muy amontonado, a nada se le entiende M: esa es la finalidad de esta actividad, que tu logres separar las palabras y sepas exactamente que es lo que dice E: ¿tengo que leerlo todo como los enunciados? M: si E: me voy a cansar M: no creo por que lo divertido es que al final me vas a poder platicar algo similar a lo que digan los textos, algo que tú hayas vivido.</p>	<p>El contenido de esta actividad comprende la decodificación para lo cual se mostró apático, y con mucha dificultad, al final olvidó las partes esenciales de las lecturas y por lo tanto no logró expresar ejemplos acerca de un cumpleaños o del trabajo de algún tío; aunque si el mediador la lee, para él es más sencillo poder transferir sus conocimientos previos y contar alguna anécdota similar. El mediador además de brindar alternativas como en el caso de repasar la lectura después de que ya la trabajó, también es importante reforzar sus logros obtenidos por mínimos que estos sean así se dará cuenta de su capacidad e intentará trabajar un poco más la siguiente ocasión.</p>

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre colocar las palabras correctas del campo semántico que se le indica.

Sesión 7/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre poner las palabras adecuadas al campo semántico que se le indica.</p>	<p>El alumno deberá realizar el llenado de las hojas de los campos semánticos. Después si el niño (a) no tuvo otra palabra el aplicador puede sugerirle alguna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • COLORES • FLORES 	<p>Trae para si mismo (es decir, en voz baja) todos los colores que él se sabe y después pregunta: E: ¿Cuáles quieres que te diga? M: los que tu prefieras E: m, m, m, m, m, ¿los que más me gusten? M: claro Para el segundo campo semántico, se excuso: E: ese no lo voy a hacer, por que no sé el nombre de ninguna planta M: m, m, m, m, m, ¿quieres que te dé pistas? E: ¿pistas?, ¿cómo cual? M: pues te puedo decir que existen unas flores que se les regalan a las mamás el 10 de mayo y son rojas, por lo regular, pero se llaman de otro color; eso sería una pista</p>	<p>En esta actividad él desarrolló a parte de campo semántico, imaginación y conocimientos previos, ya que, logra por medio de las “pistas” que se le brindan concluir su actividad de manera satisfactoria. Lo que indica la importancia de que el experto logre indagar en los conocimientos previos y utilizarlos para motivar a que el niño (a) concluya una actividad.</p>

		E: esta bien, ¿me das pistas? Trabajo con las pistas sin presentar frustración.	
--	--	---	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre diferenciar los sinónimos, mediante el apoyo de la mediación.

Sesión 8/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) diferencie de las opciones que se le presentan el sinónimo correcto para el enunciado mostrado.</p>	<p>El alumno deberá leer los enunciados y elegir el sinónimo correcto. Después se le pedirá que construya la oración, ahora con la palabra elegida.</p> <p>Sinónimo correcto para cada oración:</p> <ul style="list-style-type: none"> 6. chica 7. avergonzado 8. feliz 9. barato 10. fáciles 	<p>Él me indica que ese ejercicio lo puede hacer como su primo que va en la secundaria:</p> <p>M: ¿cómo es?</p> <p>E: dice Ave María dame puntería</p> <p>M: y tu ¿cómo entiendes eso?, ¿Qué significa?</p> <p>E: no sé, pero le dice a mi tía “tenía muchas respuestas y que me echo un Ave María dame puntería”, este ejercicio tiene muchas respuestas puedo hacer lo mismo</p> <p>M: pero ¿cómo?</p> <p>E: no lo sé</p> <p>M: m, m, m, yo creo que eso se lo tienes que preguntar a tu primo, pero en este ejercicio, tu debes dar la respuesta correcta, ¿lo intentamos? Sé que si vas a poder.</p> <p>Obtuvo un poco de dificultad</p>	<p>Los primeros comentarios que realizó fueron muy sorprendentes, en el sentido, de que, es perceptivo de todo lo que ocurre a su alrededor, me extraño que supiera esa expresión popular, pero me causo extrañeza que conociendo su manera de desenvolverse nunca se le haya ocurrido preguntarle a su primo de que se traba el significado.</p> <p>Realizó satisfactoriamente la actividad, aun con el problema que tuvo para entender el significado de la 4 oración, la cual después de la explicación logro una asociación adecuada al momento que indico “una oferta de la Comer”.</p>

		<p>en la oración 4 donde la palabra “económico” era la que se tenía que sustituir</p> <p>E: ¿económico? M, m, m, exagerado</p> <p>M: ¿Por qué dices que es exagerado</p> <p>E: por que se escribe con la /e/</p> <p>M: no, esa no es la correcta, “económico” se entiende como algo que esta rebajado de precio</p> <p>E: ¡ya la tengo! Es barato como una oferta de la Comer</p> <p>M: muy bien.</p>	
--	--	---	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre diferenciar los antónimos, mediante el apoyo de la mediación.

Sesión 9/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) diferencie de las opciones que se le presentan el antónimo correcto para el enunciado mostrado.	<p>El alumno deberá leer los enunciados y elegir el antónimo correcto. Después se le pedirá que construya la oración, ahora con la palabra elegida.</p> <p>Antónimo correcto para cada oración:</p> <ul style="list-style-type: none">• feliz• lento• bonito• callar• iluminados	<p>Al principio de la sesión ocurrió una situación similar a lo que paso con la primer participante le pregunte si sabía lo que significaba antónimo y me respondió que no.</p> <p>M: bien pero recuerdas ¿qué es un sinónimo?</p> <p>E: si las palabras que dicen lo mismo y se escriben diferente</p> <p>M: bien pues un antónimo es una palabra con un significado opuesto o contrario a la palabra que se te esta diciendo, ¿es claro?</p> <p>E: m, m, m, m, cómo, ¿cómo es?</p> <p>M: ¿quieres que te de un ejemplo?</p> <p>E: si, si, por favor</p> <p>M: esta actividad es muy difícil (su cara de preocupación me hace reír un poco) y su</p>	<p>Para él esta actividad resulto ser más sencilla, ya que, hacía la relación de los sinónimos, solamente que de manera inversa.</p> <p>Es visible el grado de comprensión que presenta en las actividades que no involucran que el realice la lectura directa, se muestra abierto a participar y a manifestar sus conocimientos previos, imaginación, coherencia, entre otros elementos.</p> <p>Su apatía y privación surgen en el momento que se le pide su esfuerzo en actividades que involucren que él lea y exprese lo entendido.</p>

		<p>antónimo es “esta actividad es muy fácil”, dime ¿Qué palabra cambie?</p> <p>E: m, m, m, ya sé Verónica cambiaste fácil</p> <p>M: yo diría que cambié difícil por fácil, bien ahora ¿ya puedes realizar la actividad?</p> <p>E: si.</p>	
--	--	---	--

Carta descriptiva**Resultados**

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre ordenar las oraciones que se le presenten en desorden.

Sesión 10/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
Que el niño (a) acomode de manera ordenada las oraciones que se le presentan en desorden.	<p>El alumno deberá recortar, pegar y armar de manera coherente las oraciones que se le presenten.</p> <p>Formas correctas de presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daniel come mango. • Luís fue con papá. • Las rosas son para mamá. • La pelota se salio al patio. • Me gustan mucho los pájaros. 	<p>Para atraer su atención es necesario mostrarle alternativas que lo pudieran divertir para que realizará su actividad; por lo tanto se hace especial hincapié al indicarle que tiene que recortar de manera “bonita” los enunciados y después formar uno de manera correcta, es decir, que la podamos entender.</p> <p>En un principio se mostró frustrado por no entender el orden de las oraciones, leía palabra por palabra con dificultad y después parecería que ya no recordaba, comenzó a hacer pucheros.</p> <p>E: No me salen M: Te felicito por haber leído poco a poco todas las palabras, ahora ¿deseas que</p>	<p>Las claves o pistas que se intentan trabajar con él tienen en un primer momento la finalidad de captar su atención, pero es importante resaltar la utilidad que adquirieron para el entendimiento y realización de la actividad en él, mostrando un especial interés en encontrar las palabras clave que le facilitarían concluir más rápido la actividad, además que por un momento se relajó e ignoró que necesitaba una lectura consciente para terminar de ordenar los enunciados, por lo tanto en cuanto finalizó era evidente su satisfacción por “poder” terminar.</p>

		<p>te ayude? te puedo dar pistas para que descartemos palabras y sea más sencillo tu trabajo.</p> <p>E: si, ¿me puedes ayudar?</p> <p>M: No te voy a dar la respuesta, te puedo dar "pistas"</p> <p>E: Verónica tu me puedes decir, por favor.</p> <p>M: Eduardo, ¿quieres que te haga los enunciados verdad?</p> <p>Mi tono de voz tuvo que cambiar un poco, para hacerle saber que no realizaría lo que él quería, él lo noto y también modificó su tono, para mostrarse menos exigente y mas disciplinado.</p> <p>E: esta bien ayúdame por favor con las "pistas"</p> <p>M: Bien, me tienes que contestar, ¿un enunciado comienza a escribirse siempre con mayúscula o con minúscula?</p> <p>E: con mayúscula...</p> <p>M: para cada oración puedes separar primero la palabra que se escriba con mayúsculas y</p>	
--	--	---	--

		<p>tal vez si no es nombre propio esa es la que va al principio.</p> <p>E: es verdad...</p> <p>M: ahora por lo regular al final de la cada oración escribimos un punto, el cual esta indicado en alguna de las palabras de tu enunciado.</p> <p>E: Verónica ya sé, ya puedo formar mis enunciados solito.</p> <p>M: ¡muy bien! Trabaja bonito.</p>	
--	--	--	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre proponer un título acorde al contenido de la lectura que se le presenta.

Sesión 11/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre formular un título coherente para la lectura que se le presenta.</p>	<p>El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, si el título hace referencia a algún elemento representado en la lectura.</p> <p>Lectura presentada para inventar título:</p> <p>Un pececito dorado se esconde entre las rocas de la fuente clara. Nada ligero entre las plantas verdes: parece una flecha de oro perdida en el agua. Pececito dorado, quisiera ser como tú, para jugar en la fuente azul.</p>	<p>Para comenzar esta actividad decidí hacer recordarle lo bien que le había ido con el ejercicio anterior, lo que pretendía es que el pudiera demostrarse que no es tan complicado leer un poco más fluido.</p> <p>M: ¿le platicaste a tu mamá lo rápido que realizaste el ejercicio pasado?</p> <p>E: Si, ¿verdad que todas las hice bien rapidísimo?</p> <p>M: Si, muy rapidísimo</p> <p>E: Verónica...</p> <p>M: dime...</p> <p>E: ¿Hoy voy a leer mucho?</p> <p>M: ¿Cuánto es mucho para ti?, para mi mucho son 30 libros, no sé tu ...</p> <p>E: Pero a mi me cuesta trabajo leer...</p> <p>M: 30 tal vez sí, pero es solo</p>	<p>Funciona mucho cambiar la perspectiva de él desde un primer momento, es decir, hacer un especial hincapié de los aciertos que va teniendo, con ello se anima mucho e intenta obtener reconocimiento.</p> <p>Para la actividad necesito constante reforzamiento al ir leyendo, su comentario tuvo una gran influencia ya que el título que escogió tiene gran relación con su conocimiento previo, además de que le ayuda para encontrar la coherencia necesaria y poderlo expresar.</p>

		<p>una lectura bonita, a la que le puedes poner el nombre que tu quieras, ¿te imaginas? Es como si tu fueras el autor y decidieras que todos supiéramos el nombre de tu gran obra.</p> <p>E: ¿puedo ponerle cualquier nombre?</p> <p>M: Si, siempre y cuando el nombre tenga que ver con lo que dice en la lectura, por eso es importante que sepamos de qué trata exactamente, ¿quieres empezar?</p> <p>E: Si, si.</p> <p>Cuando se encuentra leyendo, con un poco de dificultad aunque ya no tan pausado, la palabra “oro” lo distrae un poco.</p> <p>E: a mi papá le gusta mucho un anillo de oro que tiene, ¿tu no tienes anillos de oro verdad?</p> <p>M: no, ahora continúa leyendo. Este comentario fue crucial, ya que al final el título que decidió ponerle a la lectura es “ El pez de oro”.</p>	
--	--	---	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre contestar correctamente las preguntas que se le proporcionan.

Sesión 12/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre dar una respuesta correcta a las preguntas presentadas.</p>	<p>El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, las respuestas que tengan relación con la pregunta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué color son los conejitos? 2. ¿Qué hace el conejito blanco? 3. ¿En dónde se esconde el conejito negro? 4. ¿Qué pedirá a su mamá para los conejitos traviosos y alegres? 	<p>En esta ocasión el trabajo con el participante fue muy complicado, de su terapia de rehabilitación física llego llorando, estaba muy frustrado por que la terapeuta le llamo la atención por la mala posición al agarrar su andadera, su llanto no me permitió saber cual era el problema tomo un momento largo el que se calmara y otro tanto para que yo entendiera que eran los cuernitos (asas de la andadera) en los cuales él prácticamente se acostaba y lo que le pedía su terapeuta era que los tomara con la mano y no que se recargara en ellos (cuernitos).</p> <p>M: Para que se te pase un poco el sentimiento podemos trabajar un poco con una</p>	<p>A pesar de la frustración presentada, en cuanto se le dio una alternativa de trabajo para la tarea, muestra un poco más de aprobación, no se concentra tanto en su dificultad al leer ya que por el momento su dificultad para tomar su andadera ocupaba un especial recuerdo, se pierde un poco en comprender la intención de la lectura con respecto al narrador, al escuchar la explicación del mediador continua su trabajo aunque con respuestas sencillas.</p>

		<p>lectura ¡que traje te parece?</p> <p>E: es que estoy enojado, por que ella no sabe nada ...</p> <p>M: ¿crees que no sabe? ¿Por qué dices eso?</p> <p>E: ya ni me quiero acordar es mala y no quiero leer....</p> <p>M: ya no estas con ella, además la lectura tu si la sabes hacer, vamos, inténtalo veras que te va a interesar saber acerca de los conejos.</p> <p>E: ¿ellos usan una andadera?</p> <p>M: no creo, pero si la lees sabrás que pasa con ellos.</p> <p>E: Verónica y si mejor me la dejas de tarea.</p> <p>M: no se puede, estos ejercicios los tenemos que hacer juntos.</p> <p>Sus pucheros empezaron a ser muy evidentes.</p> <p>M: ¡tengo una idea!, de tarea me puedes hacer el dibujo de la lectura.</p> <p>E: pero yo quería hacer también las preguntas, ¿voy hacer un dibujo por pregunta? Va a ser mucho...</p> <p>M: no, únicamente lo que más</p>	
--	--	---	--

		<p>te guste de ella, ¿esta bien?</p> <p>E: si, vamos a empezar.</p> <p>La última pregunta le costo especial trabajo, decía que la mamá de los conejitos no estaba.</p> <p>M: en realidad es un niño el que nos esta contando como son sus conejos y es a la mamá del niño a la que le va a pedir la lechuga.</p> <p>E: ¿Cómo es el niño?</p> <p>M: no sé, ¿tu como crees que sea?</p> <p>E: pues que se parezca a mi, pero no tan chillón.</p> <p>M: ¿ahora si ya se te quito el coraje?</p> <p>E: pero le voy a contar a mi tía y se va a enojar con la enfermera esa...</p> <p>M: espero que también le cuentes a tu tía acerca de la lectura y ella te de ideas de el dibujo que vas a hacer de tarea.</p>	
--	--	---	--

Carta descriptiva

Resultados

Participante 2

Objetivo particular: Que el alumno logre leer en voz alta los textos que se le proporcionan.

Sesión 13/13

Objetivo Específico	Evaluación Esperada	Resultados	Nivel de comprensión
<p>Que el niño (a) logre presentar un buen ritmo al leer los textos presentados.</p>	<p>El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, si logra leerlo de manera fluida.</p> <p>Los trabalenguas presentados son:</p> <p>El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado. Y al perro de Ramón Ramírez ¿quién el rabo le ha robado?</p> <p>Erre con erre, entre brincos; errre con erre, otra vez; vienen los ornitorrincos nadando, corriendo y rodando a la vez.</p>	<p>Entro con su dibujo en una mano extendido y con la otra tomaba su andadera de los “cuernitos”</p> <p>M: ¡doble felicitación para usted!</p> <p>E: por que si hice y traje mi dibujo ¿verdad?</p> <p>M: entonces triple, por que lo hiciste, lo trajiste y por que estas agarrando correctamente la andadera, de los “cuernitos”</p> <p>E: ja, ja, ja, ja, ja, Verónica si puedo verdad.</p> <p>M: claro que puedes y yo creo que hoy sales con otra felicitación por que la actividad de hoy es muy sencilla y sé que la vas a poder hacer.</p> <p>E: si y también puedo hacer un dibujo de lo que hoy lea.</p> <p>M: Claro vamos a empezar. Para la segunda lectura se</p>	<p>Su lectura fue lenta y con trabas en la decodificación; lo note entusiasmado con el primer ejercicio y cuando pasamos al segundo venia la frustración en especial por la deficiente comprensión entre la asociación que él realiza de las actividades mencionadas, con la apariencia del animal en la ilustración.</p>

		<p>frustro mucho, en las hojas tenían el dibujo de lo que trataba la lectura.</p> <p>E: Verónica ¿Cómo brinca ese animal? Yo creo que no puede y tampoco correr.</p> <p>M: ¿Por qué crees que no puede? Tal vez no lo haga tan alto como un conejo, pero si puede dar unos brinquillos</p> <p>E: brinquillos que gracioso, pero y ¿como corre?</p> <p>M: pues talvez no tan rápido como una liebre pero yo creo que lo intenta, eso es importante.</p> <p>E: Ya terminamos verdad, ya me canse.</p> <p>M: ya terminamos y te felicito, hoy trabajaste muy bien.</p>	
--	--	---	--

Análisis individual

El análisis individual de los participantes se realizará a partir los cuatro elementos para indagar el proceso la lectura y comprensión, propuestos por Solé abordados en el marco teórico, estos elementos son:

- Decodificación
- Comprensión literal
- Comprensión diferencial
- Control de la comprensión

Participante 1

Decodificación

A pesar de la dificultad que presenta para mencionar de manera correcta algunos fonemas, no presenta conflicto en la decodificación, es decir, no confunde fonemas, por ejemplo, para la palabra sonido ella decía “donido”, arrastrando la primera sílaba, pero realizando una fuerte diferencia entre la primera sílaba y la última, en la cual, es perceptible que intenta marcar la diferencia, aunado a que si se le realiza la observación de que no dice “donido”, ella muestra molestia e intenta nuevamente pronunciar la palabra esforzándose por remarcar la desigualdad.

Otro ejemplo de su decodificación se presenta al momento de leer una palabra que aun no maneja, como “merluza“, ella la lee con el mismo arrastre de fonema en /za/, pero como no logra una asociación entre la palabra y su significado inmediatamente pregunta ¿qué es?, ¿qué quiere decir?, hasta que siente satisfecha su duda y aunado con ello comienza a comentar algo referente a lo que acaba de aprender, lo que le ayuda a solidificar su nuevo aprendizaje.

Comprensión literal

Es común que ella identifique rápidamente la información explícita en el texto y que realice relaciones, se logra apreciar cómo se respalda constantemente de sus conocimientos previos, es decir, con sus propias experiencias.

En el ejemplo anterior de decodificación se presentaba cómo ella tiene la facilidad de enlazar desde una palabra, un enunciado, hasta el texto completo para comprender y al no lograr entenderlo cuestiona, hasta que ella se siente capaz de explicarlo sola. Es decir, es capaz de ubicar personajes, escenarios, las causas que propiciaron un evento y relacionar ello con las partes del texto.

Para este indicador de comprensión nos basamos de la información que se encuentra a nuestra disposición, por lo que es sencillo que al realizar una pregunta nos regresemos al texto y se pueda encontrar la respuesta, por ejemplo, en la lectura que incluyen los conejos, una de las preguntas que se le plantean es: ¿de qué color son los conejitos? La cual se puede responder fácilmente retomando el párrafo que dice: Tengo un conejito negro y un conejito blanco.

Con nuestra participante, no era muy necesario retomar el texto; se necesita más habilidad para regresarla de sus vivencias o no caer en una entrevista, en la cual ella deseaba saber si en la experiencia de otras personas ya había ocurrido lo mencionado o si algún personaje podría sufrir, entre tantas otras cosas, que nos ayudan a realizar el análisis del siguiente elemento.

Comprensión inferencial

Al momento de concluir con la aplicación ella se encuentra en este nivel, aunque de manera dirigida, ya que, por sus características particulares, en las que se necesita aterrizar constantemente lo que desea saber, se requiere paciencia y preguntas que puntualicen lo que se demanda trabajar. Ya que los indicadores para este elemento en la comprensión se presentan más precisos, comenzando a activar procesos de organización, discriminación interpretación y síntesis.

Para ella es importante saber si los personajes que se mencionan en una lectura son niños o niñas, sus edades, si era sábado o domingo; inquietudes que evidencian su capacidad literal para ubicar lo que se lee, pero que en este nivel nos distraen de la comprensión, por lo que se necesita, adecuar los comentarios a manera que ella comunique la intención real del autor, por ejemplo, en una lectura que comienza hablando de un niño que tiene un perro café salchicha, con una novia negrita y que come croquetas; ella pregunta si el niño va a la escuela y tiempo después se percata que no se desea realmente informar acerca del niño, sino de lo que realiza el perrito.

Para guiar y mantener la comprensión es necesario por parte del mediador la información previa de la lectura, para no permitirse ser sorprendido por las inquietudes de ella, tener una planeación que abarque los elementos que se desean desarrollar, por ejemplo: no cuestionar ¿de que color es el perro del niño?, ya que, en esta pregunta se continua retomando información que no es relevante, aunado a que comienza nuevamente la pauta para que ella mencione al niño, se puede sustituir por: ¿de que color es el perro protagonista?, en la cual, estamos ubicando al lector a las características específicas del personaje que deseamos ubique. Por otro lado si aun no domina el concepto protagonista, se puede dar la oportunidad para explicarlo y habilitarla con respecto a los tecnicismos utilizados en un análisis, lo que permite capacitar los indicadores para el siguiente elemento.

Control de la comprensión

En este nivel se hace hincapié que el lector necesita establecer una meta en la lectura, comprobar si es alcanzada y utilizar estrategias para lograrla más efectivamente, por consiguiente también se enfatiza en la autonomía al realizar este ejercicio.

Por tales motivos el participante aún no se encuentra apto para este elemento de comprensión, ya que, todavía depende de la planeación e instrucción del mediador.

Participante 2

Decodificación

En este elemento, el participante presenta varias dificultades, en un primer momento muestra resistencia para leer, él mismo evade esa actividad, argumentando que no puede decir bien lo que lee, (presenta un arrastre similar al del participante 1), que no se acuerda de como se llaman las letras, que es muy difícil juntar las palabras; efectivamente, todo lo que él menciona ocurre al momento de su lectura.

Por otro lado, aun trabaja con carretillas ma, me, mi, mo, mu, las cuales utiliza en la mayor parte de su lectura y hasta en ocasiones sólo suele mencionar la vocal, por ejemplo: si se encuentra la palabra sopa primero dice “o” identificando únicamente la vocal y dejando de lado la /s/, cuando esto pasa y se realiza una llamada de atención como: ¿cómo se pronuncia? recuerda, sus expresiones más comunes son: no me acuerdo, no puedo, es muy difícil, es común que recurra al llanto fácilmente, lo que genera el desvío de la actividad.

Con lo anterior tenemos otra dificultad, ya que, él suele golpearse en la cabeza, cerrarse a escuchar las soluciones que se le brindan con respecto al trabajo que se esta realizando y con ello se pierde parte de la sesión; cuando se comienza el trabajo con él y no se conocen sus reacciones es común que se le brinde atención y con ello él logra no continuar con la lectura, cuando ya se maneja el mediador con más experiencia trata de erradicar las conductas negativas, pero en la mayor de las veces se tiene que volver a empezar con el repaso de las carretillas.

Por otro lado, cuando ya se logra la decodificación correcta, después de una serie de intentos y de la intervención del mediador, el esfuerzo cognitivo que el participante aplicó para realizar la lectura de la palabra le obstaculiza o impide la comprensión de la misma o de las mismas, en el caso de una oración sencilla como: El mole lo come mamá, que esta elaborado en su mayoría por las mismas consonantes /m/ y /l/; termina expresando que no sabe que comió mamá o que no sabe quien comió mole y hasta puede terminar inventando algo como: mi mamá hizo mole, alterando por completo lo leído.

Comprensión literal

Para este elemento se necesita dividir el análisis en 2 partes.

La primera, retoma la decodificación, que como se explica es una habilidad aún no establecida en su lectura, por lo tanto presenta dificultades para retomar y recordar los indicadores esenciales, se pierde con todo el esfuerzo que realiza al intentar descifrar lo escrito.

En la segunda parte del análisis se considera, la manera en que él recuerda y enlaza las partes de una lectura realizada por otra persona, (en este caso el mediador), para lo cual, es primordial llamar su atención, realizar una lectura que le genera interés y con ello se obtendrá un resultado satisfactorio.

Como se mencionó en el análisis de la primer participante para este nivel sólo se necesita cotejar la pregunta con el texto, si se logra mantener su atención es probable que tenga una ubicación de personajes, identificación de escenarios y dependiendo del interés despertado en él, hasta participa con ejemplos, relacionando partes de la lectura, explicando el porque de algún evento.

Para que lo anterior ocurra es fundamental que el mediador se encuentre del todo convencido de la capacidad que tiene al involucrar al participante en la lectura, es necesario practicar estrategias como: los cambios de voz para cuando se trabaja con personajes, énfasis en algunos acontecimientos, mostrar emociones como temor, alegría, así mismo mantener el suspenso y que sea el propio niño el que pida que se continúe, que era lo que comúnmente ocurría con él; la finalidad es despertar la curiosidad y con lo anterior se podrá ir desarrollando la atención y concentración y así se contribuirá para que él logre vincular los acontecimientos referidos en una lectura con sus propias vivencias, es decir ir creando un andamiaje.

Comprensión inferencial

Realizar un análisis individual, tiene como finalidad, resaltar las capacidades particulares de cada participante, se pretende que sean estudiados pero sobre todo ayudados y/o apoyados en su proceso de comprensión de manera específica, entendiendo y respetando su propio ritmo.

Por consiguiente, resulta comprensible que a pesar de haber aplicado el mismo programa de intervención, ejercicios y herramientas similares, así como todo el interés para obtener resultados satisfactorios en su comprensión, el participante 2, aún no logra desarrollar este elemento.

Como limitante se toma: el tiempo de trabajo con él, el cual resulta ser poco para poder intervenir con más firmeza y así poder apreciar resultados más adelante; otro factor que es crucial en su aprendizaje, se relaciona con el contexto familiar que lo rodea, el cual más allá de ambicionar proporcionarle herramientas para el desarrollo del nivel inferencial, le brinda “ayuda” para resolver las dificultades que se presenten, en este caso en específico, le limitan para que él actúe de forma: discriminatoria, organizada, interpretativa, entre otras que se necesitan para el alcance de objetivos al momento de leer e intentar comprender; es fundamental resaltar que lo que realizan las personas encargadas del cuidado y educación del participante que podemos llamar: acciones restrictivas, lo hacen de forma inconsciente, intentando siempre brindarle atención, soporte, asistencia, para con ello evitarle el sufrimiento, lo cual al mencionar e intentar explicar nos desviaría del tema. Por último y casi continuando en la misma línea, otra limitante es la propia personalidad del participante, él cual, ha venido acostumbrarse a trabajar de forma cómoda, en la cual, las personas que le rodean, realizan el trabajo que a él le correspondería, pero que, no le gusta efectuar, por lo que al participante 2 le es difícil hacer relevancias del tema tratado en la lectura, complementar o aportar sus conclusiones y con ello el presente elemento se mantiene sin ejercitar, por lo tanto difícil de dominar.

Control de la comprensión

En el nivel crítico los estudiantes son capaces de enjuiciar y valorar el texto, ya sea en su estructura o en su contenido.

Para que esto ocurra la lectura se debe realizar de forma autónoma y con interés, lo cual, el participante 2 no ha desarrollado y al igual que el participante 1 aún requiere de la planeación planteada por el mediador.

CONCLUSIONES

Comprensión Lectora.

A partir de la investigación realizada se pudo observar que además de los conceptos abordados en el marco teórico existen otros elementos considerados en el programa de intervención, que favorecen la comprensión lectora tales como:

Campo semántico. Estos nos ayudan a adentrar en sus conocimientos previos sin que ellos perciban un interrogatorio de lo que saben o no realizar. Indagamos qué conocimientos poseen de un tema y con qué grado de dificultad pueden traer para sí sus aprendizajes y expresarlos.

El campo semántico también nos ayuda a verificar si los conocimientos trabajados en etapas de desarrollo anteriores quedaron aprehendidos en sus estructuras mentales, tal es el caso de los colores, que se aprenden en el jardín de niños y que nos ayudan como herramientas funcionales en la adaptación social (cielo - azul, sangre - roja, sol - amarillo, árbol - verde, etc.). Con las flores podemos concluir que es posible que la aprehensión de este campo semántico se dificulte por falta de interés por parte de los participantes, por tal motivo, es más compleja su elaboración, tal vez, si el campo fuese de personajes de T.V. o hasta de útiles escolares, el interés o cotidianidad se verían reflejados.

Sinónimos. Con los cuales se enfoca la actividad en ayudar al niño (a) a ampliar su vocabulario, es decir, para poder brindar el mismo sentido a un enunciado con palabras que el niño (a) sepa manejar y que aprenda a manipular. Ejemplo: en el enunciado “si triunfo es por”, existen niños (as) que aún no reconocen la palabra *triunfo*, de no saber utilizar sinónimos se estancaría en su lectura y terminan por no comprender, la idea es que el (a)

niño (a) sustituya la palabra *trunfo* por *gano* para que sepa darle sentido y con ello favorecer su comprensión.

Con respecto a los antónimos el trabajo se realiza para que el (a) niño (a) aprenda a dar diferentes intenciones a un enunciado, teniendo presente el contexto en el cual se realizan las acciones, con ello también se pretende ampliar su vocabulario, expresión (no necesariamente oral) y redacción.

Es importante también tomar en cuenta elementos claves a la hora de la presentación de un texto, para que al niño se le facilite y se interese por la lectura.

Para que se promueva la comprensión lectora se considera importante: tomar en cuenta la presentación del texto, la manera en que se muestra el contenido, la carga de información que posee, tamaño de letra, colores, utilizados, por ejemplo, en la sesión 6 se les presentan dos lecturas, las cuales deben separar por palabras, por tanto, se les entrega el texto sin ninguna separación, con el simple hecho de verlas, aun sin escuchar las instrucciones ambos participantes inmediatamente se muestran renuentes, mostrando por parte de la participante 1 apatía y lo que se refiere al participante 2, por características específicas abordadas en su caso, intenta rendirse y que sea el mediador quien termine realizando su labor.

También se necesita contemplar la edad y la emotividad que tiene un menor al trabajar comprensión para que no se convierta en una tarea por obligación y algo que le provoque tedio, por la gran cantidad de información. Por lo que se recomienda que al momento trabajar con algún texto este sea elegido libremente por los participantes, ya que con ello se le permite interesarse por el contenido, ya que, es algo que le gusta, además de que a los mediadores les proporciona información relevante acerca de sus costumbres dentro de la familia, por ejemplo, una receta, cuentos simples o elaborados, novelas, entre

otros; lo cual nos comunicará si su proceso será más pausado, debido a que desde casa se carece del hábito de la lectura, por ejemplo.

Considerando las características de los niños (as) con los que se trabajó es primordial elaborar textos con imágenes, las cuales faciliten la comprensión al mismo tiempo que le permitan al niño realizar señalizaciones acerca de lo que comprendió en el caso de no poseer un lenguaje elaborado y entendible.

El uso de las imágenes nos ayudan a explicar las palabras que a veces no se entienden o que el niño no maneja, retomamos la oración “si triunfo es por”, al momento que se le muestra al niño (a) la imagen de una persona con un trofeo, inmediatamente asocian la palabra *triunfo* con el *trofeo*, por lo tanto, quizás no sea tan necesario una explicación profunda de la palabra.

Por último, es importante que al aprendiz se le presente la lectura con un sin fin de posibilidades, explicarle que a lo largo de su vida la lectura le servirá como herramienta para sortear posibles problemas que se le presenten como: nombres de medicamentos, ubicar las calles, conocer otros lugares, entre otros; al mismo tiempo inculcar que para disfrutar de la lectura no existen lugares fijos, se le puede indicar la gran variedad para disfrutar de ella, como parques, casa, aula, en el mismo centro y en el momento que ellos lo deseen.

El sujeto (parálisis cerebral)

Inicialmente se necesita entender que el trastorno que presentan los niños (as) con los que se trabajó, en la presente investigación, es de tipo motor, es decir, afecta su movilidad o postura, no por ello se debe creer que se encuentran afectados a nivel cognitivo.

Por lo tanto, para que un niño (a) con PC acceda a la comprensión lectora se comienza a trabajar de la misma manera que para otro aprendizaje, no es necesario el dominio del lenguaje, si el niño ya posee la capacidad para representar el mundo que lo rodea con la función simbólica, es decir, poder expresar e identificar sentimientos, pensamientos etcétera.

Tomar en cuenta aspectos emocionales que le conduzcan a un interés por la lectura es fundamental en esta etapa, más que los aspectos de pronunciación, los cuales quizá no se corrijan el resto de su vida, desarrollar la seguridad en un niño con tales características fomentará en él el deseo de sobresalir y desenvolverse con las mismas oportunidades que sus pares.

El mediador

Como se menciona en el marco teórico, para cada situación de aprendizaje, se adquiere la especificidad que el guía, institución y contexto imprimen en el proceso enseñanza – aprendizaje, es decir, las estrategias van a depender de las características de los implicados; lo anterior se retoma para explicar que el propósito inicial del mediador en esta intervención es propiciar el desarrollo de la comprensión lectora, pero a lo largo de la investigación, se observa que los implicados en este proceso deben primero combatir y superar algunas condiciones sociales (mencionadas más adelante) que detienen u obstaculizan que se dé de manera significativa la construcción de la comprensión lectora, entre las que se encuentran : motivación, apatía, frustración, constancia.

Motivación: el mediador necesita encontrarse primeramente motivado para realizar su labor; proyectar esta motivación, y que el (a) niño (a) la perciba, se inyecte de ese optimismo y deseo de aprender. Esta motivación a veces se ve afectada por el estilo de crianza que en ocasiones los padres de niños (as) con parálisis cerebral ejercen al conducirse en extremos con respecto a lo que sus hijos (as) son capaces de realizar, por ejemplo en el caso específico de los niños que intervinieron en la investigación, la familia del participante 2 mostraba un entendimiento de que él presentaba un retraso con respecto a los niños de

su edad, *retraso motor*, que en la mayoría de las veces ellos trasladaban a un retraso en general, expresaban no iba a ser capaz de hacer muchas cosas que los demás niños “por su problema”. A diferencia de la participante 1 sus papás, tenían la creencia de que a pesar de su “deficiencia” debían exigirle y lograr que ella fuera capaz de hacer “lo más posible” por sí misma, no existía excusa de “no poder”.

Ambas familias se adentraban tanto en sus argumentos de crianza que olvidaban un poco los deseos que cada niño presentaba, ellos fueron capaces de comprender cuando se les tomo en cuenta como individuos, cuando se les estimulo y se les reconoció sus logros. Es decir se les despertó el interés y atención, se les sacudió el deseo de aprender para ellos mismos, con constancia y esfuerzo, dirigidos a un fin común: desarrollar la comprensión lectora, al final resultó ser una experiencia emocional gratificante, que permitió conectar de manera coherente la información adquirida.

Apatía: este concepto esta ligado al anterior en el momento en que exploramos el entorno del menor y nos damos cuenta que no tienen intereses para la obtención del conocimiento, es más, no poseen iniciativa académica para tomar decisiones como: “me gusta o no leer”, “deseo asistir al centro”, “me gusta ir a las computadoras”, cuando estas expresiones se duermen y únicamente se es dirigido por lo que los adultos creen que es lo mejor, se pierde el interés y se llega a un estado de apatía que no saben controlar. Es posible que se deba a querer conservar la comodidad y dependencia que se tiene con el cuidado de los adultos, para lo cual el mediador debe de intervenir presentándole las diversas formas de adquirir el conocimiento de manera divertida.

Frustración: a lo largo de la intervención ambos niños en diferentes ocasiones y por diferentes motivos presentaron frustración, el mediador debe de tener un manejo adecuado y no dejarse llevar por la desesperación del niño (a), ¿de qué manera se puede manejar la frustración?, retornando al tema de la motivación,

cuando el menor es consciente de sus logros, es capaz de intentar las veces que sean necesarias hasta obtener un buen resultado, por el contrario si percibe presión u hostigamiento, evade el trabajo y cae nuevamente en la frustración.

Constancia: los anteriores conceptos, motivación, apatía y frustración para brindar los resultados deseados, deben vincularse con la constancia. El trabajo del mediador debe exteriorizarse de manera constante, para que el niño (a) logre imponerse ante sus condiciones, tener plena confianza y seguridad.

Con el anterior análisis confrontamos lo expuesto en el marco teórico y lo experimentado en la investigación, se concluye que la labor del mediador es indispensable para el proceso de enseñanza – aprendizaje, no se puede sustituir su labor, por la importancia e influencia de compartir el contexto.

El psicólogo Educativo

En el perfil de egreso de la licenciatura en psicología educativa de la UPN se señala: que al finalizar el estudiante se encuentra capacitado para enriquecer situaciones de enseñanza aprendizaje y favorecer el rendimiento académico. Para que lo anterior se logre, se estudian las diferentes teorías que abarcan el ámbito educativo (corrientes mencionadas en el marco teórico) se ensaya desde el aula situaciones propias de la enseñanza – aprendizaje.

Al finalizar la presente intervención concluimos, que a lo largo de la formación del psicólogo educativo no se señala el cómo se transforma la teoría en la práctica, al plantearse en el campo real, es decir, *en la acción*. Por ejemplo:

Se poseen conocimientos acerca de la sociabilización que el niño presenta en determinada edad, con diferentes teorías de desarrollo expuestas en la licenciatura, pero no se manifiesta que grado de intensidad va a presentar el berrinche de un niño, con el cual es psicólogo educativo interviene y aplica una comprensión objetiva, que en ocasiones a él mismo llega a desbordar.

Se le enseña a realizar una planeación para alcanzar un aprendizaje, se le sugiere realizar adecuaciones curriculares para las características especiales de los estudiantes, pero no se le menciona el peregrinar para la búsqueda y obtención de material que al niño le pueda atraer, no se trabaja la frustración que se experimenta al advertir en repetidas ocasiones que se encuentra fuera de lo que él mismo pretendía aportar al conocimiento del niño (a).

De la misma manera se menciona la importancia del trabajo interdisciplinario, escuchar propuestas de los diferentes especialistas que forman parte de la atención del menor y que llegan por lo tanto a formar parte de su contexto, sin embargo, no se expone con claridad que al enfrentarse a un cuerpo multidisciplinario, se necesita presentar disposición, no solo de forma cordial con los implicados, si no también, de interés, reconocimiento de terminología y en la mayoría de los casos a demandas que los demás especialistas le proporcionen al psicólogo educativo.

Sin olvidar que, además de las dificultades de aprendizaje específicas de cada sujeto y las solicitudes de los especialistas, el psicólogo educativo en el caso específico de la parálisis cerebral, se enfrenta a problemas de lenguaje que son mencionados en las materias de psicolingüística y problemas de aprendizaje, en los cuales se carece de la práctica, pero sobre todo de técnicas para trabajar y poder brindar atención meritoria; por otro lado, también se enfrenta a las instalaciones, en las cuales debe de adaptar todo el conocimiento adquirido a lo largo de su formación a un pizarrón y una banca por ejemplo, sin tener las herramientas necesarias, por lo que debe de improvisar.

Marco contextual (CTA)

En este último punto se concluye retomando la importancia del psicólogo educativo, en los centros de educación especial, específicamente el CTA, que se resalta primeramente por el profesionalismo y compromiso que como especialista esta dispuesto a brindar.

Se necesita, por tanto, proporcionarle un lugar específico para desempeñar su labor y tomar en cuenta sus sugerencias, ya que, él está capacitado para realizar un trabajo de manera constructiva tomando en cuenta todos los aspectos del contexto donde se desenvuelve el sujeto, aunado a que se encuentra capacitado para contribuir, evaluar y verificar el aprendizaje de los mismos.

En una institución como lo es el DIF en la cual se trabaja con diferentes especialistas es imprescindible el Psicólogo Educativo, vincular y enriquecer la atención que se le brinda al paciente y con ello lograr una aplicación del tratamiento eficaz, pero sobre todo completo, sin abandonar el área educativa, que como ya se mencionó a lo largo de esta investigación el niño (a) necesita para su pleno desarrollo y adaptación a los contextos que le rodean.

BIBLIOGRAFÍA

Aimard, P. y Morgon, A. (1986). *Aproximación metodológica a los trastornos del lenguaje en el niño*. Barcelona-México: Masson.

Antonio, Ortiz (1987) El profesor ante la problemática de los Parálíticos Cerebrales. Tesis para obtener la Lic. En Educación Primaria. Tlalnepanlla Mex.

Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (1993) Vínculo maestro – alumno, SEP/DGET. México.

Ascen, Díez. (1999) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista / Barcelona, Esp. : Graó, 1999.

Baquero, Ricardo. (1999) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Buenos Aires, Argentina. Aique. 4° Edición.

Barlow, D. y Versen, M. (1973) Diseños experimentales de caso único. Barcelona: Martínez Roca.

Brunner J.S. (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, España. Morata.

Buendía, E. , Colas, B. (1998) Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Mc Graw Hill

Cairney, Trevor (1996) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Morata.

Celis, Rubio. (1997) “Propuesta de un programa de estimulación temprana para niños con Parálisis Cerebral de 0 a 1 año de edad dirigido a los padres y que se llevara a cabo dentro del hogar”. Tesis para obtener el título en Educación Especial. México.

- Cooper, J. David (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora* Madrid. Visor. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M.A., Saad, G. y Delgado, G. (2006). "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo". *Revista de la Educación Superior [ANUIES, México]*, 35 (1), enero-marzo, 11-24.
- Delval, Juan A. (1994) *El desarrollo humano*. México. Siglo XXI
- Diez Itza, E. (1992) *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- Educación Especial en el Distrito Federal (2003). *Educación con calidad "Una escuela para todos en México"* SEP.
- Eiserer, Paul g. (1971) *El psicólogo escolar*. México. Centro Regional de Ayuda Técnica IAD.
- Feldman, (2002) *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México. Mc Graw – Hill.
- Gagné E. (1995) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Aprendizaje – Visor.
- García González e. (2006) *La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar*. México. Trillas.
- García Madruga, Juan A. y Cools. *Comprensión Lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. España. Paidós.
- Gómez, Palacio Margarita y Cols. (1997) *La lectura en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro*. SEP. México. (p.311)

- Hernández, Rojas Gerardo. (1998) Paradigmas en Psicología de la Educación. México. Paidós Educador.
- Herrera Ramos P. (1991) El papel del psicólogo educativo en la labor docente. Mexico. Tesis para obtener la Lic. Psicología Educativa.
- Kazdin. A.E. (1992) Historia de la modificación de conducta. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nieto, M. (1990). *Retardo del lenguaje*. Madrid: CEPE.
- Patterson, (1982) Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación. México. El Manual Moderno.
- Pozo, Juan Ignacio. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata. (p. 286)
- Porras, R. (1998) “La categorización de las personas con necesidades educativas especiales” en una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Sevilla. Morón.
- Prieto Sánchez, Ma. Dolores (1988) La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein / Madrid : Bruño,
- Puigdemívol, I. (1996) Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad / Barcelona, Esp. : Graó, 1996.
- Solé, Isabel. (2000) Estrategias de lectura. Graó. Barcelona. (p. 176)
- Stake, Robert. (1999) Investigación con estudio de casos Madrid. Morata. (p. 159)

Universidad Pedagógica Nacional. (2003). Tríptico del mapa curricular de la carrera de Psicología Educativa de la UPN. México: UPN

www.apac.org.mx (noviembre 2008)

www.dif.gob.mx (noviembre 2008)

www.dif.gob.mx/quienes.html, (noviembre 2008)

www.teleton.org.mx (noviembre 2008)

A

N

E

X

0

1

Anexo

Entrevistas abiertas

Familia

- ¿Quién cuida del niño (a) en casa?
- ¿Quién ayuda en sus tareas escolares?
- ¿Cuál es la diversión en casa del niño (a)?
- ¿Con qué miembro de la familia es más común que se relacione?
- ¿A qué otras terapias asiste?
- ¿Cómo participan mamá y papá en el cuidado?
- ¿Cuáles son los paseos o lugares habituales para participar?

Encargadas del CTA

Datos generales de los chicos asignados.

Principales características físicas y conductuales.

¿Cuál es el diagnóstico con el que se está trabajando?, si este fue dado por el DIF o ya se traía de otro lugar.

Iniciativa por parte de los participantes, para realizar las tareas asignadas en el centro.

Disposición para acudir a terapia, por parte de los niños y por parte de los papás.

Cuidadores de los niños en otras áreas

- ¿Cómo se relacionaban con sus pares?
- ¿Cómo sociabilizaban con los adultos?
- ¿Si existía reconocimiento de autoridad?

**A
N
E
X
O
2**

Anexo

Indicadores para la observación directa.

Contextualización

Indicadores para señalar su proceso de aprendizaje

La decodificación de ambos

La realización de copia

Capacidad para efectuar un dictado

Habilidad para sostener un libro, libreta

Manipulación de tijeras, lápiz, etc.

Acceso a datos primarios

Leer el diagnóstico médico que se trabaja dentro del centro de cada uno de los participantes

Revisar los registros de trabajo que se tenían de cada uno de los participantes, de otras actividades por ejemplo: en percepción, en matemáticas, ejecución de laberintos o rompecabezas, etc.

Enculturación y estimulación

Deseo de trabajo

Grado de frustración

Resolución de problemas

Participación

Deseo de agradar

Afectos cercanos

Situaciones divertidas

A

N

E

X

0

3

Objetivo particular: El niño (a) logrará desarrollar su imaginación apoyándose de un cuento con varios elementos.

Número de sesión: 1/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre dibujar 3 personajes por medio del desarrollo de su imaginación.	<p>Comprensión lectora. Que es el entendimiento de textos leídos por alguna persona permitiendo la reflexión sobre esta, pidiendo indagar, analizar e interpretar lo leído.</p> <p>Imaginación. Facultad de la mente para producir imágenes relacionadas con anteriores percepciones. En este caso el cuento.</p>	<p>Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención al cuento que se le va a leer, argumentando que después se le pedirá realizar un trabajo referente a la lectura.</p> <p>Se le leerá de manera fuerte y clara el cuento.</p> <p>Se le pide que realice el dibujo de 3 personajes que aparecieron en el cuento.</p> <p>Se comenta al final las características que tienen los personajes que dibujo.</p>	Cuento, hojas y colores.	<p>10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos.</p> <p>5 minutos de instrucciones.</p> <p>10 minutos en la lectura.</p> <p>20 minutos para realizar los dibujos.</p> <p>15 minutos para comentar</p>	El alumno deberá presentar el dibujo de los 3 personajes. Deberá comentar las principales características de los personajes dibujados.

Objetivo particular: El niño (a) logrará desarrollar su imaginación y rescatará sus conocimientos previos, apoyándose de un cuento con varios elementos.

Número de sesión: 2/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre dibujar 3 personajes por medio del desarrollo de su imaginación al mismo tiempo que aplicará sus conocimientos previos para describir las actividades u objetos que se abordan en la lectura.	Comprensión lectora. Imaginación. Conocimientos previos. Todo lo que el alumno ya sabe, las concepciones y representaciones acerca de los temas que se van a abordar. Aunque muchas veces suelen ser erróneas y parciales, es lo que el alumno utiliza para interpretar la realidad que le rodea.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención al cuento que se le va a leer, argumentando que después se le pedirá realizar un trabajo referente a la lectura. Se le leerá de manera fuerte y clara el cuento. Se le pide que realice el dibujo de 3 personajes que aparecieron en el cuento. Se le pedirá que mencione las características que tiene los personajes u objetos que dibujo.	Cuento, hojas y colores.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 5 minutos de instrucciones. 10 minutos en la lectura. 20 minutos para realizar los dibujos. 15 minutos para abordar sus conocimientos previos.	El alumno deberá presentar el dibujo de los 3 personajes. Deberá mencionar las principales características de los personajes u objetos dibujados.

Objetivo particular: El niño (a) logrará desarrollar su imaginación y trabajará secuenciación lógica apoyándose de las imágenes que se le presentarán.

Número de sesión: 3/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) desarrolle su imaginación y forme la secuencia de los dibujos que se le brindan.	<p>Imaginación. Secuencia lógica.</p> <p>Esta actividad está dirigida a promover en los niños (as) el desarrollo del pensamiento lógico, a través de la búsqueda, construcción y clasificación de patrones. lo que es importante es que al final los niños expliquen como fue que llegaron a sus conclusiones, es decir, que verbalicen el razonamiento que siguieron.</p> <p>Conocimientos previos.</p>	<p>Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las imágenes que se le van a presentar.</p> <p>Se le ayudará a recortar las imágenes.</p> <p>Se le pedirá que las acomode de manera lógica y que invente una historia con respecto de lo que en ellas aparece.</p>	Imágenes, tijeras.	<p>10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos.</p> <p>5 minutos de instrucciones.</p> <p>10 minutos para recortar.</p> <p>15 minutos en lo que acomoda las imágenes a su preferencia.</p> <p>20 minutos para realizar y compartir su historia.</p>	<p>El alumno deberá presentar una secuencia lógica de las imágenes presentadas.</p> <p>Deberá armar una historia con congruencia acerca de las imágenes que trabajo.</p>

Objetivo particular: El niño (a) logrará separar en sílabas las palabras que se le proporcionan.

Número de sesión: 4/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre separar por sílabas las palabras que se le presentarán.	Decodificación Proceso mental que el receptor del mensaje tiene que seguir para interpretar el significado de ciertos símbolos.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las palabras que se le presentarán, se le pide que las lea despacio y posteriormente que las separe en sílabas.	Hojas con las palabras escritas y colores.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 5 minutos de instrucciones. 10 minutos en la lectura. 20 minutos para realizar la separación de sílabas. 15 minutos para comentar.	El alumno deberá realizar la separación de las sílabas, sin ayuda.

Objetivo particular: El niño (a) logrará separar en palabras las oraciones que se le proporcionan.

Número de sesión: 5/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre separar por palabras las oraciones que se le presentarán.	Decodificación	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las oraciones que se le presentarán, se le pide que las lea despacio y posteriormente que las separe en palabras.	Hojas con las oraciones escritas y colores.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 5 minutos de instrucciones. 10 minutos en la lectura. 20 minutos para realizar la separación de palabras. 15 minutos para comentar.	El alumno deberá realizar la separación de las palabras, sin ayuda.

Objetivo particular: El niño (a) logrará separar en palabras los textos que se le proporcionaran.

Número de sesión: 6/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre separar por palabras los textos que se le presentarán.	Decodificación	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a los textos que se le presentarán, se le pedirá que los lea despacio y posteriormente que los separe en palabras.	Hojas con los textos escritos y colores.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 5 minutos de instrucciones. 10 minutos en la lectura. 20 minutos para realizar la separación de palabras. 15 minutos para comentar.	El alumno deberá realizar la separación de las palabras, en este caso podrá recurrir a la ayuda del aplicador por ser un poco más elevada la ejecución.

Objetivo particular: El niño (a) logrará colocar las palabras correctas del campo semántico que se le indica.

Número de sesión: 7/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre poner las palabras adecuadas al campo semántico que se le indica.	Campo semántico Es un conjunto de palabras o elementos significantes con significados relacionados, debido a que comparten un núcleo de significación o rasgo semántico común.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las hojas que se le presentan, las cuales contienen los nombres de los campos semánticos que va a trabajar, se le solicitará que complete con palabras pertenecientes al campo semántico.	Hojas con los campos escritos y un lápiz.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 5 minutos de instrucciones. 20 minutos para realizar el llenado de las hojas. 10 minutos para explorar si él (ella) sabe más palabras que se puedan incluir en algún campo semántico. 15 minutos para comentar.	El alumno deberá realizar el llenado de las hojas de los campos semánticos. Al final si el (ella) no tiene noción de que otras palabras podría incluir, el aplicador puede sugerirle algunas.

Objetivo particular: El niño (a) logrará diferenciar los sinónimos.

Número de sesión: 8/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) diferencie de las opciones que se le presentan el sinónimo correcto para el enunciado mostrado.	Sinónimos Palabras de sonido distinto, diferente signifiante, pero de significado similar.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las oraciones que se le presentan, se le explica que en cada enunciado se encuentra subrayada una palabra a cambiar por una de las palabras que se localizan debajo de cada enunciado, de las cuales debe elegir una que tenga el mismo significado y subrayarla. Para posteriormente establecer el enunciado con la nueva palabra.	Hojas con los enunciados escritos y un lápiz.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 10 minutos de instrucciones. 20 minutos en la lectura y la realización de la actividad. 20 minutos para armar las oraciones ahora con la palabra elegida.	El alumno deberá leer los enunciados y elegir el sinónimo correcto. Después con ayuda del aplicador armará nuevamente la oración, ahora con la palabra elegida.

Objetivo particular: El niño (a) logrará diferenciar los antónimos.

Número de sesión: 9/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) diferencie de las opciones que se le presentan el antónimo correcto para el enunciado mostrado.	Antónimos son palabras que tienen un significado opuesto o contrario.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las oraciones que se le presentan, se le explica que en cada enunciado se encuentra subrayada una palabra a cambiar por una de las palabras que se localizan debajo de cada enunciado, de las cuales debe elegir una que tenga el significado opuesto y subrayarla. Para posteriormente establecer el enunciado con la nueva palabra.	Hojas con los enunciados escritos y un lápiz.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 10 minutos de instrucciones. 20 minutos en la lectura y la realización de la actividad. 20 minutos para armar las oraciones ahora con la palabra elegida.	El alumno deberá leer los enunciados y elegir el antónimo correcto. Después con ayuda del aplicador armará nuevamente la oración, ahora con la palabra elegida.

Objetivo particular: El niño (a) logrará ordenar las oraciones que se le presentan en desorden.

Número de sesión: 10/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) acomode de manera ordenada las oraciones que se le presentan en desorden.	Comprensión lectora y secuencia lógica.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a las oraciones que se le presentan, se le explica que se encuentran de manera desordenada y sin sentido, se le pide que el recorte las oraciones y que las pegue a manera de que el enunciado tenga coherencia. Posteriormente las leerá ya de manera ordenada.	Hojas con los enunciados escritos tijeras, pegamento y una hoja en blanco.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 10 minutos de instrucciones. 20 minutos para recortar los enunciados 20 minutos para armar las oraciones y leerlas.	El alumno deberá Recortar, pegar y armar de manera coherente las oraciones que se le presenten.

Objetivo particular: El niño (a) logrará proponer un título acorde al contenido de la lectura que se le presenta.

Número de sesión: 11/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre formular un título coherente para la lectura que se le presenta.	Comprensión lectora imaginación y coherencia Que es la relación que de entre los elementos que se presentan, en este caso el contenido con el título.	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a la lectura que se le presenta, se le pide que la lea e inmediatamente después intente formular un título acorde con el contenido del cuento presentado.	Hoja con la lectura además del espacio para que escriba el título y lápiz.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 10 minutos de instrucciones. 20 minutos para que pueda leer el texto 5 minutos para que proporcione el título de la lectura. 15 minutos para comentar el porque llego a ese título.	El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, si el título hace referencia a algún elemento representado en la lectura.

Objetivo particular: El niño (a) logrará contestar correctamente las preguntas que se le proporcionan.

Número de sesión: 12/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre dar una respuesta correcta a las preguntas presentadas.	Comprensión lectora	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a la lectura que se le presenta, se le pide que la lea e inmediatamente después responda las preguntas facilitadas.	Hoja con la lectura además de las preguntas sobre la misma.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 10 minutos de instrucciones. 20 minutos para que pueda leer el texto 10 minutos para que proporcione el título de la lectura. 10 minutos para comentar sus respuestas.	El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomarán en cuenta, las respuestas que tengan relación con la pregunta.

Objetivo particular: El niño (a) logrará leer en voz alta los textos que se le proporcionan.

Número de sesión: 13/13

Duración: 60 minutos

Objetivo específico	Contenido	Método	Apoyo didáctico	Tiempo	Evaluación
Que el niño (a) logre presentar un buen ritmo al leer los textos presentados.	Decodificación y Fluidez lectora que se define como la habilidad para leer un texto de manera rápida, precisa y con la expresión adecuada	Como primer momento se le pide al niño orientar toda su atención a la lectura que se le presenta, se le pide que la lea con soltura.	Hoja con la lectura.	10 minutos en saludo e intercambio de ideas o vivencias de los días que no nos vimos. 10 minutos de instrucciones. 30 minutos para que pueda leer el texto 10 minutos para comentar sus impresiones sobre la misma.	El alumno deberá leer por sí solo el texto, y se tomará en cuenta, si logra leerlo de manera fluida.