



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**  
**UNIDAD AJUSCO**

***“DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA  
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN UNA CASA  
HOGAR”***

**TESIS**

Que para obtener el título de:

**Licenciado en Psicología Educativa**

Presentan:

**MARÍA DEL CARMEN LOBATO PALESTINA  
GLORIA RAQUEL MATÍAS GONZÁLEZ**

Asesor:

**Mtra. Ma. Del Carmen Hernández Juárez**



**México, D.F., mayo de 2010.**

## DEDICATORIAS

A mis papás, Eva y José:

A ustedes sólo puedo darles las gracias por darme la vida, amor y enseñanzas. A través del tiempo han logrado conmigo sus objetivos como padres: verme crecer, lograr mis sueños y disfrutar de todo lo que hay a mí alrededor. Sé que ahora mis ideas no coinciden con las de ustedes ya que me hicieron una mujer independiente y con criterio propio, sin embargo, sepan que los quiero mucho y que les estoy completamente agradecida por darme la oportunidad de ser diferente, de tener una profesión y de abrimme el camino hacia una vida mejor.

Aunque no lo crean este es el principio de muchas de las metas que quiero alcanzar y si he logrado una de ellas es gracias a ustedes. Yo sé que con nada se pagan sus desvelos, mortificaciones, sacrificios pero pueden estar seguros que su esfuerzo valió la pena.

¡Mil gracias por su apoyo!

A mis hermanos:

Ángel: aunque siempre ha habido una rivalidad entre tú y yo, nos ha servido para cada día esforzarnos y ser mejores; pero no porque haya una rivalidad nos lastimamos, al contrario, siempre hemos estado el uno para ayudar al otro.

Karla: pusiste tu granito de arena en este trabajo, gracias por las veces que me ayudaste... a los que te conocen saben que eres la pequeña, pero si ayuda aunque no lo crean... gracias por tu apoyo y escuchar mis locuras.

A Raquel:

Más que mi compañera de tesis sabes que eres una gran amiga. Sentía que no terminábamos uff!!! Pero al fin... he vivido tantas cosas contigo, buenas y malas, pero en las que te estoy completamente agradecida es en las malas; has sido mi apoyo, me has levantado el ánimo y la moral, además de que siempre me has escuchado y dado consejos. También aguantaste mis enojos y locuras pero he aprendido de todo ello. Gracias por compartir tantas cosas conmigo.

Fuiste y eres una parte esencial en la realización de este proyecto, sé que a partir de este momento mi vida puede cambiar, ojalá podamos compartir más cosas...por ahora te agradezco tu comprensión, tu cariño, compañía. Gracias por apoyarme cuando sentía desfallecer. TÁGAB

A la Profesora MaryCarmen:

Creo que nunca pude ni podré tutearla por el respeto y admiración que siento. No sólo aprendí cuestiones académicas, sino también enseñanzas de vida, es por eso que siento por usted un gran aprecio y cariño. Créame que sus consejos los tengo bien grabados...

A la Casa Hogar:

Gracias por las facilidades otorgadas para este proyecto, al director de la institución, al psicólogo y en especial a los niños que trabajaron con nosotras.

A los miembros del jurado:

Sinceramente gracias por su tiempo y dedicación puesto en este proyecto así como por sus comentarios tan asertivos que nos permitieron mejorar y enriquecer el trabajo.

A todos aquellos que compartieron conmigo este proyecto, a todos mis amigos de la generación y en especial a Yazmín, Marisol, Viviana, Miriam O., Miriam C. Busy, Lili, Chandris...

*Con cariño a todos, Carmen Lobato.*

### En primer lugar te agradezco a ti mi Dios....

Por darme la fuerza y el coraje para hacer este sueño realidad, por estar siempre a mi lado, porque se que cada logro en mi vida lo debo a ti, gracias aun por las lecciones de vida que aunque han sido duras me has dado la salida, por enseñarme que en "ocasiones calmas la tormenta, en ocasiones al marino, pero muchas veces solo das las fuerzas para nadar" por eso y más te amo y más que cualquier titulo aquí en la tierra anhelo ser siempre tu hija.

### A mis padres Tere y Ermilo....

Por que son y serán siempre mi ejemplo a seguir, gracias por su apoyo, paciencia, comprensión, consejos y amor. Por creer en mi y darme la oportunidad de realizarme en esta profesión. Porque han dado parte de su vida para formarme y educarme. Gracias por que son los que han impulsado el motor en mi vida, por darme el más hermoso de los regalos y las herencias y porque se que siempre piden al Padre por mi.

Los amo y admiro.

### A mi hermanita Ruth...

Aunque a veces peleamos sabes que te quiero mucho flaca, gracias porque más que mi hermana has sido una amiga.

### A mis amigas Carmen, Miriam y Viviana...

Carmen gracias por la paciencia que me has tenido, por darme apoyo y consuelo en el momento apropiado. Sabes que te quiero muchísimo amiga. Miriam gracias por enseñarme a sonreírle a la vida, por tantos momentos de felicidad. Viviana, te admiro, gracias porque en ti he visto ejemplo de fortaleza y de un ¡Si se puede!

Gracias a aquellas personas que iniciaron este sueño conmigo y aunque ya no están cerca de mí, de alguna manera han marcado mi vida...

A mi familia en especial a mis primas y primos porque inyectan alegría a mi vida gracias.

### A mi profesora y guía Maricarmen...

Por su tiempo y dedicación, por compartir conmigo sus conocimientos...

A los pequeños de la casa hogar por su disposición y participación...

*Delítate asimismo en Jehová,  
y él te concederá las peticiones*

*de tu corazón*

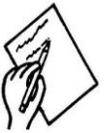
*Salmos 37:4*

G. Raquel Matías G.



## ÍNDICE

Contenido	Página
<b>RESUMEN</b>	5
<b>INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO</b>	9
<b>1.1 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE</b>	9
1.1.1 Antecedentes	9
1.1.2 Definición de dificultades de aprendizaje	10
1.1.3 Clasificación de dificultades de aprendizaje	12
1.1.4 Causas de las dificultades de aprendizaje	14
1.1.4.1 Deprivación sociocultural	13
1.1.4.2 Factores de la deprivación sociocultural	16
<b>1.2 LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>	19
1.2.1 Integración educativa	19
1.2.2 Definición de NEE	21
1.2.3.1 Características de NEE	23
<b>1.3 ESCRITURA</b>	25
1.3.1 ¿Qué es escribir?.	25
1.3.2 Proceso de aprendizaje de la escritura	29
1.3.3 Dificultades en el aprendizaje de la escritura	34
1.3.4 La atención en las DA en la escritura	39
<b>1.4 EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>	42
1.4.1 Definición de evaluación psicopedagógica.	42
1.4.2 Procedimiento de la evaluación psicopedagógica	46
1.4.2.1 Contextos	47
1.4.3 Características de la evaluación psicopedagógica	49
1.4.4 Definición de intervención psicopedagógica	52
1.4.5 Adaptaciones curriculares	54
1.4.6 Metodología (enseñanza y aprendizaje de la escritura)	62
a) Métodos de proceso analítico.	65
b) Método analítico – sintético	66
<b>1.5 SITUACIÓN DE NIÑOS CASA – HOGAR (MALTRATO INFANTIL)</b>	70
1.5.1 Definición de maltrato infantil	70

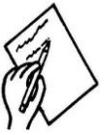


1.5.2 Tipos de maltrato infantil	71
1.5.2.1 Consecuencias de maltrato infantil	73
1.5.2.2 Problemas de adaptación escolar	74
1.5.3 Situación de niños casa – hogar	75
<b>CAPÍTULO 2: MÉTODO</b>	80
2.1 Tipo de estudio	80
2.2 Planteamiento del problema	80
2.3 Objetivo general	80
2.4 Participantes y escenario	80
2.5 Procedimiento	82
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS</b>	125
Discusión	147
<b>CONCLUSIONES</b>	150
<b>LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	152
<b>SUGERENCIAS</b>	152
<b>REFERENCIAS</b>	154



## ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y ANEXOS

	<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
<b>Cuadro 1</b>	Niveles o etapas de la escritura	30
<b>Cuadro 2</b>	Características de los niños en situación casa - hogar	76
<b>Tabla 1</b>	Datos de los participantes	81
<b>Tabla 2</b>	Datos generales de los participantes y motivo de ingreso	84
<b>Tabla 3</b>	Familia y socialización	85
<b>Tabla 4</b>	Entrevista al profesor	87
<b>Tabla 5</b>	Registro de observación inicial	89
<b>Tabla 6</b>	Análisis de datos	125
<b>Tabla 7</b>	Registro de observación final	128
<b>Tabla 8</b>	Análisis de sesión por sesión	129
<b>Tabla 9</b>	Logros/ dificultades de los niños	145
<b>Anexo 1</b>	Entrevista sobre el contexto familiar y social	158
<b>Anexo 2</b>	Entrevista del profesor	161
<b>Anexo 3</b>	Registro de observación de la escritura	163
<b>Anexo 4</b>	Evaluación inicial PALE (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita)	165
<b>Anexo 5</b>	Programa de intervención	166
<b>Anexo 6</b>	Anexos de las sesiones del programa de intervención	186



## **RESUMEN**

En el presente trabajo se realizó una intervención psicopedagógica con la finalidad de solucionar las dificultades de aprendizaje en la escritura que presentaban los niños de una casa hogar, cuya edad fluctúa entre los 6 y 14 años. Se retomaron temas importantes como las dificultades en el aprendizaje, las necesidades educativas especiales, la escritura, evaluación e intervención psicopedagógica y la situación de niños casa hogar (maltrato infantil).

El tipo de estudio es descriptivo – exploratorio; durante la evaluación diagnóstica se observaron las principales dificultades de los niños y con base en ello se realizó el programa que consistió en actividades basadas en el método analítico – sintético para disminuir errores en la escritura de los siguientes tipos: sustituciones por similitud de tipo fonético y visual, rotaciones, adiciones, fragmentación, inversión del orden de las letras y omisión de las mismas, errores de ortografía de regla y arbitraria. Esta intervención logró el objetivo general ya que el programa solucionó la mayoría de las dificultades de aprendizaje que presentaban los niños de la casa hogar.



## INTRODUCCIÓN

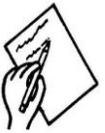
El lenguaje oral y escrito son sistemas lingüísticos, arbitrarios, creativos, productivos transmitidos culturalmente (Defior, 1996). De ahí la importancia de que estos lenguajes sean aprendidos de una manera eficaz. El escribir es una actividad compleja que implica múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos.

Médicos y educadores se han distinguido históricamente, no sólo por el enfoque diferente de un mismo trastorno, sino también por sus diferentes preferencias a la hora de etiquetar dicho trastorno. Los primeros han utilizado el término “*Disgrafía*” mientras que los segundos, en muchas ocasiones, han repudiado tal rótulo para preferir hablar de “*dificultades de aprendizaje de la escritura*”.

No se trata de una simple preferencia terminológica, sino más bien de diferentes posturas a la hora de enfrentarse con el problema. Mientras que los primeros buscan las causas neurológicas y fisiológicas en el origen y naturaleza del problema, los segundos piensan más bien en causas psicológicas o pedagógicas.

Se dice que las dificultades de aprendizaje se refieren a las diferentes formas de aprender de los niños y en los tipos de instrucción, programas de estudio y ubicación en la clase. Y la mayoría de los niños con dificultades de aprendizaje necesitan una terapia educacional, no médica (Fisher, 2004).

Las dificultades de aprendizaje en la escritura son un problema que está inmerso en las escuelas, pero en algunas ocasiones los profesores no se percatan que existen dichas dificultades y que podrían solucionarse con ayudas diferentes a las que se les brinda a sus demás alumnos para que el aprovechamiento académico sea satisfactorio.



El profesor debe contribuir de una manera significativa a que la enseñanza sea apropiada para cada niño y distinguir cuando un niño presenta dificultades de aprendizaje para ayudar a solucionarlas con la colaboración de un especialista.

Mediante la evaluación psicopedagógica se identifican los alumnos que con respecto a su grado escolar, presentan dificultades en el aprendizaje de la escritura y que requieren de un mayor apoyo pedagógico.

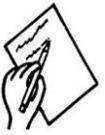
A continuación se describen los capítulos que conforman este trabajo y en qué consiste cada uno de ellos:

En el primer capítulo, como marco teórico se abordan las temáticas de este trabajo, de manera general se habla de las dificultades en la escritura sus antecedentes, definición y las posibles causas de éstas. Después se menciona la atención a las necesidades educativas especiales y la integración educativa.

Para ir precisando, se menciona qué es escribir, cómo se da el proceso de adquisición de la escritura y las dificultades que se presentan. Se agrega un apartado en el cual se describe la temática de la atención a las dificultades de aprendizaje en la escritura con la finalidad de generar un programa que fuera útil para atender dichas dificultades.

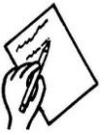
Además se incluye un apartado de evaluación psicopedagógica, su procedimiento y características así como la definición de intervención psicopedagógica ya que es esencial para realizar un programa el cual ayudó a solucionar las dificultades que los alumnos presentaban y la metodología utilizada para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Por último se mencionan algunas de las causas por lo que los niños ingresan a casa hogar y la situación de estos niños ante los maltratos que han sufrido, ya que es la población con la que se trabajó en esta intervención.



En el capítulo dos se hace referencia al método, en él se describe el tipo de estudio y características de la investigación, planteamiento del problema, objetivo de la intervención, participantes, escenario, instrumentos a utilizar así como el procedimiento y una descripción del desarrollo de sesiones; en el capítulo tres se muestran los resultados, la discusión, conclusiones, limitaciones y posibles líneas de investigación finalizando con las sugerencias para una nueva investigación.

Es por eso que este trabajo se realizó con niños que presentaban dificultades de aprendizaje en la escritura y se encuentran actualmente en una casa hogar, siendo una población con deprivación sociocultural que influye en el aprendizaje de la escritura y en algunas ocasiones la atención a esta población se centra en el ámbito emocional y social dejando a un lado lo educativo. En este trabajo también se abordó la importancia de la escritura y de las dificultades que los alumnos presentan, para poder brindar una solución.



## **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.**

### **1.1 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

Para hablar de las dificultades en la escritura es importante conocer los antecedentes, definición, clasificación así como las posibles causas de éstas, es por ello, que en este apartado se consideran diferentes autores que explican y dan sus puntos de vista sobre esta temática para tener un panorama sobre el problema y su intervención.

#### **1.1.1 Antecedentes.**

Las primeras definiciones de dificultades de aprendizaje corresponden con la hipótesis de *daño cerebral*, en la que se definían a los niños con alteraciones a partir de ciertos criterios biológicos y conductuales. El padre de estas primeras aproximaciones ha sido Strauss que, junto con Kephart (citados en González y Núñez, 1998), avanza en la comprensión de estas alteraciones, y en 1995 los dos proponen que la lesión o daño cerebral puede ser diagnosticado solamente con base en criterios conductuales. El término de daño cerebral fue sustituido por el Síndrome de Strauss o Síndrome de daño cerebral conductual para referirse a un conjunto complejo de síntomas que se darían asociados a la lesión cerebral, no tomando en cuenta las características negativas y el carácter de irreversibilidad que el concepto de daño cerebral presentaba (González y Núñez, 1998).

En 1959, Pasamanick y Knobloch (citados en González y Núñez, 1998), elaboraron el concepto de daño cerebral menor modificándolo. Paine en 1962 introdujo el término mínimo por menor, resultando entonces daño cerebral mínimo y que a su vez es modificado por Clemens en 1966 por el término disfunción cerebral mínima.



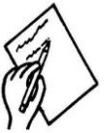
Paralelamente a los esfuerzos de la comunidad médica por extender el concepto de disfunción cerebral mínima, se dan los de la comunidad educativa por trasladar el foco de atención al ámbito de las prácticas educativas. El término de dificultad psiconeurológica para el aprendizaje, propuesta por Jhonson y Myklebust en 1967, significa el puente de enlace entre el punto de vista médico y el educativo. Con este término se hacía referencia a aquellos niños con problemas psiconeurológicos del aprendizaje, queriendo decir que su conducta ha sufrido trastornos como consecuencia de una disfunción cerebral y que el problema altera los procesos de aprendizaje, aunque no produce una incapacidad generalizada para aprender. Es Samuel Kira quien da el paso definitivo hacia la consolidación del término dificultades para el aprendizaje acentuando las manifestaciones conductuales de tales deficiencias, y que estaría descrito como: retardo específico o desorden en uno o más de los proceso del lenguaje, habla, percepción, conducta, lectura, pronunciación o aritmética (González y Núñez, 1998).

González y Núñez (1998), mencionan que en la década de los setenta se lleva a cabo un gran esfuerzo para resolver los problemas conceptuales, y ello fundamentalmente desde un punto de vista psicoeducativo, la huella del modelo médico permanece significativamente.

### **1.1.2 Definición de dificultades de aprendizaje**

Las dificultades de aprendizaje se pueden abordar desde perspectivas diferentes como son la médica, la psicológica, la educativa, la administrativa o la socioeconómica, que tienen necesidades e intereses distintos. Las definiciones y las clasificaciones expuestas en este apartado se abordaron desde la perspectiva educativa.

Dificultades de aprendizaje, son definida por Defior (1996, p. 31) como “dificultades que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que están significativamente por debajo de lo esperado dadas la edad



del niño”. Estas dificultades de aprendizaje se conciben como no permanentes y que, por lo tanto, existe una posibilidad de mejora, es una situación transitoria y compensable.

Las dificultades pueden ser específicas, como cuando un niño presenta problemas en algunas tareas en particular como la lectura, o pueden ser generales, como cuando el aprendizaje es más lento de lo normal a través de una gama de tareas (Defior, 1996).

Miranda (1986, citado en Granados, 2003), menciona que un niño experimenta una dificultad para el aprendizaje cuando evidencia un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición y adecuada utilización de la lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas.

Para Fisher (2004) las dificultades de aprendizaje se refieren al desorden en uno o más procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o en el uso del lenguaje, oral o escrito, el cual puede manifestarse en una habilidad imperfecta para hablar, leer o escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos.

Estas dificultades se manifiestan cuando un niño no alcanza el nivel esperado en al menos un área académica. Estas áreas académicas se dividen en:

- a) Discapacidad en el aprendizaje académico. Tienen dificultades de una o más materias académicas pero normalmente se desempeñan con éxito en otras áreas como arte, música, atletismo o mecánica. Frecuentemente tienen dificultades de aprendizaje en algún aspecto de la lectura aunque también puede suceder que algunos niños sean buenos lectores y la dificultad recaiga en áreas como la aritmética.
- b) Discapacidad en el aprendizaje del lenguaje. Pueden tener problemas para comprender lo que dicen los demás (lenguaje receptivo) o bien dificultades para expresar lo que quieren.



- c) Desorden de la atención. Se aplica a dos tipos de problemas: desorden por déficit de atención con hiperactividad (DDAH) y desorden por déficit de atención sin hiperactividad (DDA). La diferencia entre DDAH y DDA es que los primeros son extremadamente activos en el aspecto motriz.
- d) Discapacidad perceptual motriz. Tienen problemas para usar lápiz o pluma y para copiar material de un pizarrón o de un libro, su letra escrita puede ser desordenada e ilegible. Estos niños no se desempeñan bien en los juegos y deportes que requieren coordinación y buenos reflejos.
- e) Discapacidad perceptual social. Algunos niños tienen dificultades para interpretar los signos no verbales que los demás usan para mostrar que sienten o piensan. Este tipo de dificultades de aprendizaje hace que los niños enfrenten problemas en el ámbito social.

Otra definición es la dada por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1988 citada en González y Núñez, 1998; p. 49) según este comité:

“Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Tales desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, y que puede darse en cualquier momento de la vida. Con las dificultades de aprendizaje pueden concurrir déficits en la conducta de autorregulación, en la percepción social y en la interacción social, aunque por sí mismas no constituyen una dificultad en el aprendizaje. Aunque las dificultades en el aprendizaje pueden tener lugar concomitantemente con otras condiciones que generan déficit en el aprendizaje (por ejemplo: déficits sensoriales, retraso mental, problemas emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción), éstas no son el resultado de tales condiciones o influencias (NJCLD, 1988, pp. 1; 1994, pp. 65 – 66)”.

### **1.1.3 Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje**

Algunos autores como Escoriza y Boj (1977, citado en Granados, 2003) clasifican las dificultades de aprendizaje en:



- Dificultades en el conocimiento explícito de los componentes estructurales superficiales del lenguaje como:
  - Las relacionadas con la estructura fonológica o incorrecciones en el conocimiento y en el control fonético, bastante frecuentes en personas muy dependientes de la ortografía fonética superficial. Suelen presentarse relacionadas con las consonantes oclusivas, líquidas o labiales entre sí.
  - Las habilidades en la representación a nivel grafémico o disgrafías, que son trastornos en la integración visomotora de la información.
  - Las que tienen lugar en la construcción sintáctica, en relación con el grado de aceptación o el grado de complejidad de las frases elaboradas.
  - Las dificultades en la elaboración de los signos de puntuación, como la aplicación innecesaria o la omisión de comas o el uso incorrecto del punto.
- Dificultades en la interacción entre el proceso de activación de lo que el sujeto conoce acerca del tema y el proceso de activación de las convenciones lingüísticas adecuadas para expresarlo correctamente, que exige el conocimiento de éstas últimas y su aplicación en el proceso de la escritura.
- Dificultades para combinar y coordinar los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la transmisión de significados mediante la escritura, es decir, ordenar entre otros, los siguientes procesos:
  - La determinación de los objetivos de la comunicación.
  - La generación de información.
  - El conocimiento de los géneros discursivos para organizar el contenido del discurso.
  - La atención al estilo.
  - El control del resultado.



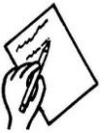
- Dificultades debidas a un conocimiento inadecuado del proceso de la escritura, sea de su planificación, de su textualización o de su revisión.
- Dificultades en conseguir que el significado sea claramente comprensivo para los demás.
- Dificultades en generar estrategias que posibiliten, de forma eficaz, organizar el conocimiento de forma independiente a la continuidad del discurso escrito.
- Dificultad de generar el contenido del discurso conforme al género discursivo elegido.

#### **1.1.4 Causas de las Dificultades de Aprendizaje.**

Las dificultades de aprendizaje se dan por una serie de razones. Una razón es que el niño presenta alguna dificultad cognitiva inherente que hace que el aprendizaje de alguna o algunas destrezas sean más difícil de lo normal. No obstante, algunas dificultades –tal vez la mayoría- son resultados de problemas educativos o ambientales que no están relacionados con las habilidades cognitivas del niño (Dockrell & Mcshane, 1997).

Según Coles (1987, citado en Defior, 1996) las causas pueden ser:

- a) Factores neurofisiológicos: abarcan desde la disfunción cerebral mínima hasta factores genéticos, pasando por elementos bioquímicos o endocrinológicos o cualquier suceso en el período peri o postnatal que resulta en daño neurológico. En este punto Fisher coincide en algunas de las causas que describe Coles; sin embargo Fisher (2004) divide las causas en genéticas y ambientales, en estas últimas clasifica las prenatales, lo que ocurre durante el embarazo puede afectar al feto, las enfermedades que contraiga la madre, las intoxicaciones y nutrición tienen consecuencias sobre el desarrollo del feto. Las perinatales, los niños nacidos prematuramente tienen mayor incidencia de problemas de desarrollo que los niños que nacen a tiempo, problemas al nacer, como por



ejemplo, cuando nacen con el cordón enredado. Y por último las postnatales, fiebres muy altas con convulsiones, a las enfermedades como encefalitis y las heridas en la cabeza provocadas por accidentes.

- b) Factores socioculturales: se refieren a aspectos como la malnutrición, pobreza del medio familiar y sociocultural, pobreza lingüística. Es evidente la influencia de estos factores no sólo en las dificultades de aprendizaje sino en cualquier situación educativa. Los socioculturales, ambiente que rodea al niño, (situaciones familiares, con compañeros, amigos dentro y fuera de la escuela) (García, 1990; Monedero 1984).
- c) Factores institucionales: contempla desde las condiciones materiales en las que se dan los procesos de enseñanza – aprendizaje hasta la metodología de enseñanza o el grado de adecuación del programa a las características del sujeto. Autores como García (1990) y Monedero (1984) coinciden con los factores pedagógicos descritos por Coles (1987, citado en Defior, 1996) en donde interviene el profesor, el alumno, una pedagogía inadecuada, etc.

García (1990) describe las afecciones orgánicas como los trastornos sensoriales (deficiencias de visión y de audición) y aquellas que conducen a una minusvalía psíquica. Mientras que Monedero, (1984) menciona los factores biológicos, refiriéndose a la madurez para la escolarización, que alude a la necesidad de que el niño contase con la suficiente maduración biológica para integrarse en la escolaridad. Asimismo incluye los factores cognitivos y verbales, mencionando que las dificultades de aprendizaje son una manifestación de un proceso de simbolización alterado.

Por último García (1990) y Monedero (1984) agregarían los factores psicológicos en los que se mencionan las perturbaciones de la personalidad, factores afectivos, trastornos emocionales como inseguridad, agresividad, bloqueo emocional e inhibición.



Con todo ello, se puede decir, que las causas de las dificultades de aprendizaje tienen que ver con los contextos en donde se desarrolla el niño: la familia, los amigos, la escuela, problemas de salud que haya tenido, la personalidad así como el interés, el gusto por ir a la escuela y la forma en como le enseñan en dicho lugar. En esto radica la importancia de conocer las dificultades. El contexto donde se desarrolla influye para que se manifiesten y mejoren los problemas que los niños presentan.

#### **1.1.4.1 Deprivación Sociocultural**

Es un hecho constatado que se producen mayores niveles de dificultades, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional, en sujetos pertenecientes a las capas socioculturales más pobres. Esta situación genera una serie de circunstancias que hacen que los niños pertenecientes a estas clases no encuentren las mismas oportunidades de desarrollo personal, escolar y laboral (Bautista, 1993).

Según Bautista (1993) considera que la deprivación sociocultural origina fracaso escolar y lo entiende como un concepto "relativo" sujeto al modelo de escuela y culturas imperantes, que prefigura en los rendimientos escolares mínimos en relación con las calificaciones obtenidas. Así, mientras que para algunos autores el fracaso escolar sería resultado de un déficit cultural de partida, centrado en el alumno y su medio familiar; para otros, sería la propia institución escolar, la que con sus carencias y limitaciones originaría dichas situación.

#### **1.1.4.2 Factores de la deprivación sociocultural**

Bautista (1993) menciona que los factores de deprivación sociocultural se tratan de un conjunto de condiciones de carácter ambiental y personal que influyen de manera decisiva en el desarrollo del sujeto y en su proyección en la actividad escolar. Así, mientras algunas causas se pueden hallar en la propia situación

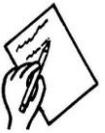


ambiental y el consiguiente “síndrome del niño desfavorecido”; otras se sitúan mucho más próximas a la familia, en relación directa al interés de los padres por la tarea escolar; encontrándose una tercera ligada estrechamente a la institución escolar, se trata de conocer en qué medida ésta, la situación familiar y las circunstancias sociales y personales de cada sujeto contribuyen al mantenimiento o no de las desigualdades socioculturales.

#### A) Factores familiares

Existe una gran variedad de estudios que demuestran la estrecha relación existente entre el nivel sociocultural de la familia y los rendimientos obtenidos por los sujetos, algunos de los factores son la desvalorización del trabajo escolar, bajo nivel cultural de los padres, bajo nivel de motivación para el trabajo escolar y el marco afectivo familiar.

- 1) Código lingüístico. Los individuos de clase alta utilizan indistintamente el código elaborado y el restringido; el primero, o lenguaje formal, modela la función cognitiva, el desarrollo del pensamiento y los estilos de resolución de problemas. Por su parte, la clase social baja tiene dificultades en el acceso al código elaborado, limitándose al uso del código restringido.
- 2) Nivel cultural de los padres. El nivel sociocultural de la familia representa un factor decisivo en la inadaptación niño – escuela. La privación social y familiar está relacionada con conceptos menos favorables de sí mismo, nivel de expectativas y motivaciones para logros, descubrimiento que está relacionado con la conexión existente entre privación, rendimiento cognoscitivo y concepto de sí mismo. El grado de motivación de la familia está también en función de ese nivel sociocultural y de la concordancia con los objetivos y/o de la escuela.
- 3) Nivel ocupacional de los padres. Los datos aportados por diferentes investigaciones no hacen más que confirmar la estrecha relación



existente entre diferencias de clase y niveles de aspiración, desarrollo del lenguaje, motivación y rendimiento académico, etc.

- 4) Nivel socioeconómico de la familia. El nivel de ingresos familiares es otra variable fuertemente ligada al desarrollo y proyección escolar de los sujetos. En las clases sociales más bajas aparece lo que se ha venido a denominar “cultura de la pobreza” manifestándose como una forma de vida radicalmente distinta a la de la generación. La cultura de la pobreza, en definitiva, viene a establecer la estrecha relación entre pobreza – deprivación sociocultural.

#### B) Factores socioculturales.

- 1) Clase social. Los sujetos que se desenvuelven en estos ambientes pasan por una carencia de habilidades que no le permitirán potenciar sus aprendizajes y desarrollo cognitivo; de ahí que se considere que la clase social decide más sobre el rendimiento que sobre la propia inteligencia. Las experiencias diferenciadas de los niños de las diversas clases sociales, producen diferentes características de motivación y conducta.
- 2) El contexto escolar. La escuela se muestra como un contexto enormemente receptivo para poner de manifiesto las condiciones personales de cada sujeto, determinando situaciones moduladas preceptivamente, ante las cuales cada individuo debe poner a prueba las potencialidades personales y el conjunto de habilidades y destrezas adquiridas. Hay dos puntos de vista diferentes aquéllos que consideran que es el sujeto quien fracasa; y los que atribuyen este fracaso a la propia institución escolar, incapaz de encontrar fórmulas válidas de adaptación.

En este trabajo se asume la postura expresada por Defior, ya que la dificultad que el alumno presenta en la escritura impide que su rendimiento escolar sea acorde al de su edad y que las posibles causas puedan ser transitorias, como la deprivación sociocultural, brindando una solución a dicha dificultad.



## **1.2 LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

Como en esta intervención psicopedagógica los alumnos presentaban dificultades de aprendizaje en la escritura se habla de la integración escolar, las necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizaje en el contexto de las necesidades educativas especiales. En este apartado se mencionan algunos autores que han definido y trabajado dichos temas.

### **1.2.1 Integración educativa.**

Para iniciar este apartado se menciona a García Pastor (1993, citado en González, 1993, p. 78) quien señala la necesidad de abordar la cuestión de la integración desde la perspectiva de una reflexión crítica, que cuestione sistemáticamente la actuación educativa: “nos referimos a una escuela cuyas posibilidades no están cerradas, donde sus necesidades se reconocen como cambiantes, y que entienden como cotidiano el reajuste constante que supone responder a estas necesidades”.

Por su parte Brich (S/A, citado en Guzmán, 1998) define a la integración escolar de una manera descriptiva, intentando hacer una fusión entre la educación normalizada y la educación especial, de tal manera que los servicios que ofrece la integración van dirigidos a todos los niños con base a sus necesidades de aprendizaje.

Y describe a la integración escolar como:

- Asignación de los alumnos deficientes a clases regulares, proporcionándoles la educación especial que requieren.



- Adaptación de procedimientos didácticos y contenidos instructivos, de forma que todos los niños se incorporen a los programas adecuados para cada niño.
- Esta integración ha de realizarse en cualquiera de los niveles.
- Los alumnos deficientes deben estar bajo la supervisión del educador de la clase ordinaria.
- Los alumnos deberán permanecer al menos durante la mitad del horario escolar en las clases regulares.
- Estas escuelas contarán con el educador especial, al que los alumnos podrán acudir en períodos de tiempo necesarios.
- El educador especial puede formar parte del equipo que colabora en las actividades abiertas o tener su propio despacho.
- Los alumnos deficientes en proceso de integración abandonarán la clase principal únicamente para acudir a la instrucción individual o en pequeños grupos o para recoger o entregar las tareas asignadas a ellos específicamente por el educador especial.
- Los educadores ordinarios y especiales se pondrán de acuerdo sobre la distribución del tiempo y de tareas para los niños deficientes según sus necesidades.
- Los educadores ordinarios serán los responsables de los informes y las fichas de progreso de los alumnos especiales, pero podrán consultar al educador especializado a la hora de establecer la graduación de los mismos.
- El educador especial puede proporcionar ayuda y asesoramiento al educador ordinario en casos y problemas específicamente de niños no incluidos en programas especiales.
- Los alumnos especiales inician su educación en clase de maternas con ayudas educativas especiales. Sólo se transfieren a escuelas especiales cuando es evidente la necesidad de ello y sólo en los períodos necesarios para preparar su integración en la escuela ordinaria.



- La selección de los alumnos se hará con base a conseguir el objetivo de que correspondan las necesidades educativas de los alumnos y la capacidad de los programas integradores para satisfacer las mismas, dejando de lado la severidad de la deficiencia ya sea física, mental, emocional, etc., en cada caso.

### **1.2.2 Definición de NEE.**

Escalante, Escandón, Fernández, García, Mustri y Puga (2000), mencionan que en el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para acceder al currículum; es decir, que un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados y requiere, que se agregue a su proceso educativo recursos diferentes.

Necesidades educativas especiales es un término que aparece por primera vez en el informe Warnock (Inglaterra, 1978; Sánchez y Torres, 2002) debido a que la baronesa Warnock y su equipo elaboran para la administración inglesa un informe con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar.

Por otro lado, las *N. E. E. en la Reforma del Sistema Educativo* (C.N.R.E.E., 1990, citado en García y González, 1998, p. 173): menciona que "... todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación... decir que un alumno presenta n. e. e. es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas o servicios... así pues, las necesidades educativas se contemplan como un continuo... y la respuesta educativa... como un *continuo* de



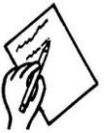
actuaciones que van desde las más ordinarias hasta las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más importantes”.

Sánchez y Torres (2002, p.38) dan una definición similar que dice que las dificultades para aprender se dan en un continuo que va "desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Lo importante no es la descripción, de la deficiencia de un sujeto, sino el tipo de ayuda educativa que necesita.

Puigdellívol (1997) menciona que las necesidades educativas dependen del entorno del niño; por ejemplo la familia, los amigos, los medios de difusión y comunicación. El autor define el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), como las adecuaciones instrumentales que requieren los alumnos quienes, por distintos motivos (temporales o permanentes), deben esforzarse más que los considerados normales para alcanzar su autonomía e integración en su medio como individuos.

Es por ello que “decir que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello, tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a las necesidades particulares del alumno o alumna en cuestión” (MEC, 1994, citado en Sánchez y Torres, 2002, p. 39).

Hegarty (1994, citado en Sánchez y Torres, 2002, p. 40) indica que el grupo de sujetos considerados de necesidades educativas *especiales* “incluye a quienes tienen impedimentos físicos o sensoriales, a aquellos que comparados a los pares de su edad tienen dificultades en su aprendizaje o al comunicarse, como también a aquellos cuya conducta no puede ser aceptada sin problemas en las aulas o



escuelas regulares. Lo que estos niños tienen en común es una mayor o menor necesidad de que se les brinde una oferta educativa especial que esté por encima de la que la generalidad de las escuelas ofrecen a la mayoría de los estudiantes”.

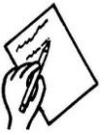
### **1.2.3.1 Características de las NEE**

Entre los rasgos que caracterizan a las NEE:

- encontramos un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
- Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo, evitando la marginación y agregación.
- No es algo peyorativo para el alumno.
- Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales
- Admite como origen de las dificultades una causa personal, escolar o social.
- Se refiere al currículum ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos.
- Fomenta las adaptaciones curriculares partiendo del diseño curricular ordinario.

En México, a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, se definió que “un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículum, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (Programa Nacional de Fortalecimiento, 2002, p. 13).

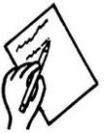
Las necesidades educativas especiales están en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y



social. Para Warnock (citado en Sánchez y Torres, 2002), una necesidad educativa especial es aquella que requiere:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículum.
- Un currículum especial o modificado.
- Especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.

Por lo anterior, es la importancia de hablar de la atención a las NEE en el aula regular pues el profesor o padres de familia pueden darse cuenta si el niño presenta una NEE, en este caso Dificultades de aprendizaje en la escritura y brindar una solución por medio de una intervención psicopedagógica, es por ello, que en el siguiente apartado se habla de las dificultades de aprendizaje ya que es un término que se emplea con mucha frecuencia en esta intervención.



## **1.3 ESCRITURA**

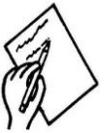
Es importante mencionar que este trabajo está enfocado a las dificultades de aprendizaje en la escritura ya que es uno de los procesos más necesarios para su vida académica y en donde suele presentar mayores dificultades, es por eso que en este apartado se define que es escribir, como se desarrolla o se debe desarrollar el proceso de escritura así como las dificultades que se presentan en este proceso tomando como referencia a diferentes autores. Asimismo se incluye un apartado en el cual se aborda la temática de la atención a las dificultades de aprendizaje en la escritura con la finalidad de generar un programa que fuera útil para atender dichas dificultades.

### **1.3.1 ¿Qué es escribir?**

Cabe mencionar que antes de que la escritura aparezca como una tarea escolar ineludible, antes de que el niño sea iniciado en los rituales de la alfabetización, la escritura existe inserta en múltiples objetos físicos, en el ambiente que rodea a un niño, en una compleja red de relaciones sociales (Ferreiro, 1990).

Aunque el niño no sepa leer y escribir, ya tiene algunas ideas acerca de los lenguajes gráficos, como los dibujos. Y esto se puede observar cuando, al proporcionarles una hoja de papel y lápiz, comienzan a realizar trazos que no son más que ensayos. Estos ensayos escritos son como los ensayos que realizan los bebés.

Los dibujos no sólo van a ayudar a los niños a formar su lengua escrita, por el manejo del lápiz y el papel, sino también porque los dibujos son una forma de expresión (CONAFE, 1987).



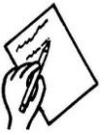
En muchas ocasiones se habla de escritura sin conocer realmente el significado de escribir es por eso que en este apartado se intenta relacionar conceptos dados por diferentes autores para tratar de comprender tal concepto.

De acuerdo con Monedero (1989, p. 143) la escritura es “una adquisición relativamente reciente de la humanidad. Es praxia y lenguaje. Esto es así, porque la persona que escribe tiene que ser capaz de realizar aquellos gestos - colectivamente aceptados- apropiados a sus palabras. El proceso que tiene lugar en el acto de la escritura puede expresarse diciendo, que es la transmutación del lenguaje en gestos motrices”.

Pero Condemarín y Chadwick (1991), mencionan que “la escritura” expresa diferentes niveles de desarrollo e integración. Por el hecho de constituir un repertorio de respuestas aprendidas es una función tanto de factores de maduración como del aprendizaje escolar jerarquizado. La escritura es una representación gráfica de lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables; es un grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico que le da un sentido.

Por lo tanto el carácter específico de la escritura para dichas autoras está dado por los niveles de motricidad, el espacio, el pensamiento y, por la utilización de símbolos gráficos que permiten expandir la comunicación verbal. Siguiendo con esta línea para Serón y Aguilar (1992) la escritura también implica un doble proceso: cognitivo y perceptivo-motriz. Este último se refiere a aspectos de maduración, organización de espacio y tiempo, en cuanto a aspectos cognitivos son importantes a tener en cuenta en su aprendizaje.

Sin embargo, Ferreiro y Gómez (1990) considera que la escritura es como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de las unidades sonoras.



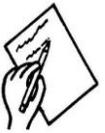
Aunque para Defior (1996), aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito, ya que la escritura se distingue entre procesos de codificación de las palabras mediante signos escritos y composición de textos. Es importante en la formación inicial de los alumnos el aspecto cognoscitivo, el cual constituye un principio fundamental en el aprendizaje de la escritura, siendo una de las formas más elevadas del lenguaje y por ende la última en ser aprendida.

Puesto que la escritura exige un gran esfuerzo mental y requerimientos atencionales, no es de extrañar el que cueste enormemente a los alumnos enfrentarse ante la tarea de escribir. Los problemas de escritura que presentan algunos alumnos se agudizan en los alumnos con dificultades de aprendizaje implicando seriamente el rendimiento escolar en general.

Para Defior (1996) la capacidad para traducir las palabras orales a su representación escrita es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar el dominio de la escritura, cuya meta final es conseguir la habilidad para trasladar las ideas de un texto coherente, que en general, va destinado a otras personas o audiencia.

El lenguaje escrito se puede caracterizar por ser un proceso:

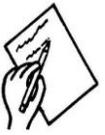
- **Constructivo:** la adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los niños deben de comprender que no representa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) mediante las que se transcriben las correspondencias entre fonemas y grafemas sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto que tiene que reconstruir el significado combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos.



- Activo: cuanto más trabaje, más elabore, cuestione, transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje y su calidad de los resultados finales.
- Estratégico: para ser un buen lector o escritor no sólo es necesario ser activo en la construcción del significado sino que también se requiere ser competente desde el punto de vista de las estrategias. Las personas competentes en cualquier dominio o habilidad desarrollada un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándolas a las demandas de las tareas y de las situaciones que se plantean.
- Afectivo: en el desarrollo de la escritura, como en todos los aprendizajes, el deseo de leer y escribir, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva, los factores afectivo – emocionales van a influir altamente en los logros de los alumnos (Defior, 1996).

Al hablar de escritura se habla de tres tipos de aprendizajes distintos:

1. Destrezas grafomotrices: la capacidad del individuo para producir la escritura manual de una manera fluida y de acuerdo con ciertos patrones caligráficos, la cual depende de la adquisición y automatización de una serie más o menos compleja de habilidad psicomotriz, tanto básica como adaptada.
2. Adquisición de la ortografía: es aquella parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura. El aprendizaje ortográfico es el que permite representar el lenguaje oral de acuerdo con las normas y convenciones que regulan ese acertado empleo.
3. Capacidad para expresarse por escrito: es la capacidad para redactar textos escritos coherentes y apropiados como medio de expresión de ideas, sentimientos, conocimientos, etc., es decir, la composición escrita o redacción de textos (García y González, 2001).



### **1.3.2 Proceso de aprendizaje de la escritura.**

En este apartado se habla de las propuestas de algunos autores, los cuales describen el proceso que se sigue para el aprendizaje de la escritura.

El niño requiere de ciertas capacidades de apoyo para el proceso de escritura, tales como la memoria a largo plazo para almacenar los conocimientos relativos al tema, la estructura de los géneros discursivos y las características de los lectores destinatarios, así como la capacidad de control, de decisión y de autorregulación de los procesos de la escritura.

En el cuadro 1 se muestran los niveles o etapas de la escritura descritas por diferentes autores; Ferreiro (citado en Nemerovsky, 1999), López (2005), Granados (2003):



**Cuadro 1. Niveles o etapas en la escritura**

AUTOR	ETAPAS O NIVELES
Ferreiro (citado en Nemerovsky, 1999)	<p>En primer lugar se encuentran los principios funcionales y utilitarios de la lengua escrita, como son: el hacer posible la comunicación a distancia y evitar el olvido; el niño descubre estos principios a medida que usa y ve a otros emplear la lecto - escritura en actividades cotidianas. Cuando el niño presencia actos de lectura realizados por otros, no sólo recibe información sobre la función de la lengua escrita, sino también descubre la actitud que los adultos y niños alfabetizados de su entorno, tienen hacia la lecto - escritura.</p> <p>Plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el aprendizaje del sistema de escritura.</p> <p>Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica, el dibujo y la escritura. Con esta distinción los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están organizadas de forma lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.</p> <p>Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Este es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. En ese momento de la evaluación, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el</p>



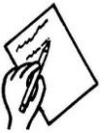
	<p>signo lingüístico en su totalidad (significado y significante, como una única entidad). A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico - alfabética y la alfabética.</p> <p>La HIPÓTESIS SILÁBICA (una letra para representar cada sílaba al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con alguna letra). El control está centrado en los aspectos cuantitativos y progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba esta vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suelen ser constitutivas de la escritura convencional de ésta.</p> <p>La HIPÓTESIS SILÁBICO – ALFABÉTICA (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido) en este periodo de transición en el que se mantiene y cuestiona simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.</p> <p>La HIPÓTESIS ALFABÉTICA (cada letra representa un sonido) implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.</p>
--	---



López (2005).	<p>El niño empieza a dibujar letras o PSEUDO LETRAS, que se asemejan a las letras cursivas o a las de imprenta; a los cuatro o cinco años producen una ESCRITURA HORIZONTAL, aunque es normal que los niños por algún tiempo, invierten el sentido de la direccionalidad o en el dibujo de las letras, sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje.</p> <p>Hacia los cinco años, el niño es capaz de combinar CADENAS DE SONIDOS para producir palabras, frases y oraciones en forma fluida mientras habla, pero no sabe lo que es una palabra, ni puede deducir una oración y menos aún, puede dividir una palabra en sus formas constitutivas y necesita hacerlo aún cuando no lo concientice ya que esto es esencial para descubrir la relación sonográfica.</p>
Granados (2003)	<p>El aprendizaje de la escritura se va adquiriendo de forma paulatina a lo largo de una serie de etapas, hasta alcanzar la madurez y la capacidad de comunicación mediante la composición escrita, a continuación se describen dichas etapas:</p> <p>La ETAPA PRECALIGRÁFICA en la que el niño sólo es capaz de realizar curvas mal cerradas o demasiado cerradas y trazos arqueados, temblorosos y a menudo, retocados. Las letras tienen inclinaciones y dimensiones diferentes y a veces están agolpadas unas con otras. No establece márgenes o son muy irregulares. Esta etapa comienza con los</p>



	<p>garabateos espontáneos del niño, desde los dieciséis meses, continúa con el trazo de palotes y curvas, con la elaboración de ideogramas sobre ideas preconcebidas, utilización de pictogramas y finalmente, empieza a representar letras, aún sin conocer el código escrito y trata de interpretar su significado.</p> <p>ETAPA CALIGRÁFICA en la que el sujeto coge y coloca bien el lápiz y el papel, la escritura es bastante regular, las letras del mismo tamaño e inclinación y los márgenes están bastante bien respetados, confirmando el logro de un buen dominio gráfico. En esta etapa los niños comienzan a escribir palabras sencillas, sin enlazar las letras, luego continúa con frases simples, después se adapta con más o menos dificultad a la escritura cursiva, que progresivamente van perfeccionando al tiempo que mejora algo la calidad, la presentación y se reduce el tamaño de la letra.</p> <p>ETAPA POSCALIGRÁFICA, en la que la escritura se personaliza, mejora la velocidad y se simplifica el trazado de las letras.</p>
--	---



### **1.3.3 Dificultades en el aprendizaje de la escritura**

Para Defior (1996) las dificultades estrictamente caligráficas se consideran dentro de los trastornos del desarrollo de la coordinación; en casos extremos, las dificultades de ejecución motriz pueden obviarse utilizando los modernos sistemas de escritura (ordenador o máquina de escribir).

Los retrasos de escritura, no presentan el carácter de problema inesperado, ya que existe alguna razón (ausencia escolar, ambiente sociocultural desfavorecido o baja inteligencia) que podría explicar este retraso.

Los escritos de los alumnos con dificultades de aprendizaje en la escritura están repletos de faltas de ortografía, de errores de sustitución y de omisión y en las mayúsculas, mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, etc. cuando se trata de escritura de palabras. Además sus escritos son cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada; en algunos casos aunque logran codificar correctamente las palabras presentan grandes dificultades para ejecutar los procesos cognitivos subyacentes a la composición tanto de generación de contenido, como los sintácticos o los de estructuración y planificación del texto (Defior, 1996).

Asimismo olvidan revisar sus composiciones, generalmente no son conscientes de los procesos ni de las exigencias que plantea la redacción y, además, tienden a sobreestimar sus capacidades escritoras lo cual produce la escasa regulación y control de su actividad.

Sin embargo, como lo menciona Granados (2003), no es apropiado hablar de dificultades de la escritura hasta que el sujeto haya adquirido los mecanismos básicos que requiere, es decir, haber adquirido una serie de habilidades básicas, en el sentido de las señaladas por Vayer (1977, citado en Granados, 2003):



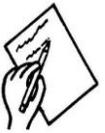
- Capacidades psicomotoras generales (inhibición/control neuromuscular, coordinación óculo – manual, independencia segmentaria y organización espacio temporal).
- Coordinación funcional de la mano (independencia mano/brazo, independencia de los dedos, coordinación de la presión y coordinación de la prensión).
- Hábitos neuromotrices correctos (visión, transcripción de izquierda a derecha).

Para Defior (1996), la escritura se caracteriza por tener fallos en algunos de los siguientes procesos:

Procesos léxicos: hacen referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que estaría almacenando en un léxico interno o “léxico mental”. Se considera que en esta memoria convergen las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica) que se van acumulando sobre las palabras y que constituyen la materia prima o las unidades con las que los lectores o los escritores construyen su significado.

Procesos sintácticos: se refieren a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. Son factores sintácticos el orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración; la categoría de las palabras (palabras contenido que tienen significación propia y palabras funcionales que carecen de significación); los aspectos morfológicos de las palabras, etc.

Los déficits en el procesamiento sintáctico pueden ser el origen de las dificultades lectoras cuando se leen las palabras pero no se comprenden las frases que



componen un texto o de la dificultad de algunos niños para organizar las frases y oraciones de una composición.

Procesos semánticos: tienen como meta la comprensión del significado de palabras, de las frases y del texto. Además, estos procesos también se encargarían de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores.

Algunos autores como Englert, Graham, Harris, MacArthur (1991, citado en Defior, 1996) han postulado una serie de factores que pueden explicar las dificultades de los niños en el aprendizaje de la escritura que serían:

- Problemas en la producción del texto por falta de automatización de los procedimientos de escritura de palabras, lo cual puede interferir con la generación de frases y de ideas.
- Las estrategias empleadas respecto a los diferentes procesos son inmaduros o ineficaces.
- Falta de conocimiento sobre los procesos y subprocesos implicados en la escritura o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad.
- En algunos niños, se pueden producir dificultades grafomotoras, que son las menos frecuentes.

Autores como Jiménez y Artiles (1995) manifiestan que en cuanto a los errores en la escritura y su evaluación, hay que tener en cuenta cada una de las situaciones que se presentan al escribir y que son: cuando el alumno está copiando un texto, cuando escribe el dictado o al hacer una escritura espontánea en redacción o composición libre. Los aspectos que se analizan frecuentemente en las tres situaciones anteriores son:

- a) Nivel caligráfico (normalmente se analiza en la escritura espontánea).



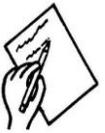
- b) Nivel de ortografía natural (se puede analizar, tanto en la copia como en el dictado y la escritura espontánea).
- c) Nivel de ortografía arbitraria (ídem que la anterior).
- d) Nivel sintáctico (se analiza en la escritura espontánea).
- e) Análisis de contenido (ídem que el anterior)

*Nivel caligráfico (en la composición libre o redacción)*

- a) Irregularidad en el tamaño de la letra: se produce cuando existen variaciones sensibles en el tamaño de distintas letras en una palabra. Presenta letras desproporcionadas, oscilaciones ilógicas del tamaño relativo de algunas letras.
- b) Precisión en la grafía base: cambia algunas letras por otras, deforma o coloca mal alguna letra, mezcla mayúscula y minúscula; presenta enlaces raros o muy forzados.
- c) Dominio del trazo y acomodación a pautas horizontales o inclinación personal. Letra vibrante, temblorosa, distinta inclinación vertical de la letra con cambios frecuentes, las líneas escritas experimentan disposiciones irregulares, fragmentados ondulados, ascendentes, descendentes. Poca homogeneidad en los espacios interlineales.
- d) Respeto de la proporcionalidad de las zonas espaciales que abarca una palabra.
- e) Superposiciones: una letra es trazada total o parcialmente encima de la otra.
- f) Soldadura: el alumno une dos letras que inicialmente había escrito separadas mediante un trazo o enlace que no es prolongación natural del trazo final de la letra ni inicio de la siguiente.
- g) Fluidez, legibilidad, personalización y limpieza en la escritura.

*Nivel de ortografía natural.*

Implica la equivalencia entre fonemas y grafemas en el dictado. Los errores que se pueden encontrar son los siguientes:



- a) Sustituciones: una de las letras escritas no es la que debería suscitar el fonema emitido. La letra correcta es sustituida por otra. Por ejemplo: “miero” por “miedo”, dentro de este apartado se puede considerar dos variantes. La sustitución fónica cuando el sujeto sustituye una letra por otra que tiene sonido parecido, y la sustitución gráfica, cuando lo hace en letras de forma gráfica parecida.
- b) Rotaciones: ocurre cuando la letra correcta es sustituida, al escribir, por otra que se obtiene girando o rotando en el plano del papel (cadallo /caballo), (hapa/hada).
- c) Omisiones: el niño deja de escribir una letra en medio o al final de una palabra cuando se le dicta o copia (por ejemplo, capo/campo; sata/saltar).
- d) Traslaciones: se invierte el orden de las letras (gol/glo; al/la; flores/folres).
- e) Adiciones: añade más letras de las que lleva la palabra.
- f) Contaminación: omite una letra de una palabra y la añade en la siguiente.
- g) Mezcla: alteración total o parcial de las sílabas de una palabra (ventana/tanvena).
- h) Uniones de palabras inadecuadamente: dos o más palabras que van separadas “seescribentodasjuntas”.
- i) Separaciones inadecuadas: separa las sílabas de una palabra como si fueran varias (después del baile).

#### *Nivel de ortografía arbitraria.*

Se entiende por ortografía arbitraria aquella que es fruto de las normas ortográficas fijadas para el idioma. Los errores en este apartado provienen del uso inadecuado de los acentos, mayúsculas, signos de puntuación, uso de la v/b, g/j, etc.

#### *Nivel sintáctico.*

- a) Uso incorrecto del género (el niño estaba contenta).
- b) Uso incorrecto del número (los padres iba...)



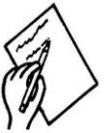
- c) Omite palabras: sobre todo artículos, preposiciones, conjunciones (todos van cine).
- d) Uso incorrecto del tiempo de los verbos (ayer cantemos).
- e) Uso incorrecto del orden de las frases: estructuración inadecuada de la frase desde el punto de vista sintáctico, situando incorrectamente el sujeto, verbo, complemento (vamos Juan y yo a saltar).
- f) Uso constante de muletillas (... y entonces, y después...).

### **1.3.4 La atención a las DA en la escritura.**

Para iniciar este apartado es necesario mencionar que la escritura es una actividad compleja, en la que se puede diferenciar las operaciones o procesos que permiten representar gráficamente las palabras (escribir), de aquellas otras que se ponen en juego cuando se elabora un texto (redacción). De esta manera, se puede diferenciar entre escribir y redactar. Aprender a escribir implica codificar palabras y componer textos.

De este modo el aprendizaje de la lectura y de la escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, que en la lectura se da entre la información del texto, información que en una primera aproximación es de tipo visual y, por tanto, implica al sistema perceptivo visual, y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para desentrenar el mensaje escrito o para producirlos en caso de la escritura.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura no constituye un fin en sí mismo sino que es el instrumento que va permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y también proporcionarle la llave de acceso a otros aprendizajes. Esa lecto – escritura funcional, es uno de los objetivos últimos de la enseñanza primaria, de manera que si no se consigue se verán comprometidos con muchos aprendizajes académicos.



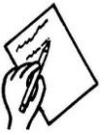
Para Defior (1996) escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (descodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora o deletreo escrito).

El desarrollo del lenguaje, abarca tanto los aspectos comprensivos como los productivos. Así la vertiente comprensiva se refiere tanto a la comprensión del lenguaje oral (es capaz de captar los mensajes que un hablante está transmitiendo o escucha) como del escrito (comprender los mensajes en letra impresa o lectura) la vertiente productiva expresa la capacidad para expresar oralmente las ideas (lenguaje oral o habla) y también por escrito (escritura).

Como se ha mencionado el aprendizaje de la escritura constituye una serie de procesos y que las dificultades de aprendizaje que un alumno manifiesta se puede presentar en cualquier proceso de aprendizaje. En esta línea González y Núñez (1998), manifiestan que la mayoría de programas de intervención que se encuentran en el mercado están elaborados partiendo de la idea de que todos los niños con dificultades en la lecto – escritura tienen características comunes. Sin embargo, los problemas son diferentes.

Esto supone que los programas de intervención tienen que ser también muy variados y adaptados a los diferentes trastornos. Y además estos programas deben ser aplicados individualmente o como mucho a grupos de niños que compartan el mismo problema. Cuando se aplica un programa a un grupo heterogéneo de niños, puede suceder que ese programa tenga efectos positivos, porque funciona con varios de los miembros de ese grupo, aunque para otros puede ser totalmente ineficaz.

El tipo de programa más adecuado para cada niño vendrá determinado por el tipo de dificultad que tenga y con la evaluación psicopedagógica se precisa cuales son



las dificultades concretas de cada niño, y con ello qué tipo de actividades son las más recomendables para él.

En el siguiente apartado se aborda el tema de la evaluación psicopedagógica con la finalidad de describir en qué consiste, por que fue un apoyo para realizar este trabajo.



## **1.4 EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

En este apartado del sustento teórico de los temas que se presentan son la evaluación psicopedagógica, su procedimiento y características así como la definición de intervención psicopedagógica ya que es esencial para realizar un programa, los instrumentos que se utilizan para la evaluación y la metodología utilizada para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Cabe señalar que son diferentes métodos de los cuales se retomaron las características del modelo analítico para la elaboración de un programa de intervención el cual ayudó al niño a solucionar las dificultades de aprendizaje en la escritura.

### **1.4.1 Definición de evaluación psicopedagógica**

La evaluación psicopedagógica tiene sentido cuando sus resultados permiten intervenir desde el punto de vista educativo y académico. Dicha evaluación ha de permitir conectar las necesidades educativas de un alumno con el proceso de enseñanza – aprendizaje en el que está inmerso (González y Núñez, 1998).

Se define evaluación como la tarea técnica de obtención y valoración de datos relevantes para la re (orientación) de los procesos de aprendizaje de todo tipo de alumnos, pero especialmente de aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial.

La evaluación es un proceso a través del cual se recoge información para un propósito específico. Se trata de un proceso que debería guiar las decisiones tomadas en relación a un niño, mediante la identificación de un perfil de potencialidades y necesidades. Evaluación no es sinónimo de test, si bien un test apropiado puede muy bien formar parte del proceso (Dockrell y McShane, 1997).



La evaluación psicopedagógica es una actividad cuyas características básicas y líneas directrices dependen radicalmente de la finalidad que se le otorga dentro de un modelo educativo y de orientación determinado, que se ha definido como un examen del individuo con déficits o dificultades en el aprendizaje, encaminado a detectar cuáles son tales déficits o dificultades.

Para García y González (1998), evaluación psicopedagógica, es concebida como un elemento más del diseño y del proceso educativo.

Es un proceso de investigación orientado a la elaboración de hipótesis de funcionamiento que relacionen las variables objeto de estudio (el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos) con aquellas otras variables biológicas, psicológicas y sociales (en particular, educativas) que, de acuerdo con los modelos teóricos disponibles influyen sobre ellas (Silva, 1989 citado en García y González, 2001).

Verdugo (1991, citado en García y González, 2001), señala que la evaluación psicopedagógica es una valoración de las interacciones entre los individuos y su ambiente social.

Sin embargo, el inicio de la evaluación psicopedagógica ha de ser siempre un diálogo entre el profesorado y orientador acerca del problema en cuestión, a través del cual este último debe tratar de hacerse cargo de cuáles son las impresiones de los primeros acerca del problema, del modo en el que lo están percibiendo y viviendo, de cuáles son sus expectativas respecto a la intervención orientadora, etc., pero no para aceptar todo esto de forma acrítica, sino con el fin de elaborar y devolver su demanda en términos que pueda compartirse, y de consensuar los objetivos del proceso a seguir (García y González, 2001).

Una evaluación psicopedagógica capaz de fundamentar la toma de decisiones acerca de las medidas más oportunas, para potenciar al máximo posible el



desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas en los contextos educativos más normalizados posibles, a partir de un análisis riguroso de las interacciones entre aquellos y su entorno social.

García y González (2001), asegura que la evaluación psicopedagógica debería cumplir así, una finalidad esencialmente formativa, de sustento de la práctica, ser antes que nada un instrumento para la mejora de la acción educativa de todo el alumnado, colectiva e individualmente considerado pues incluso cuando se centra en las eventuales necesidades especiales de un niño, niña o joven en particular ha de tratar de situar la respuesta a esas necesidades en el marco de la acción educativa ordinaria.

Para Coll (1987, García y González, 1998, p. 191), “el objetivo de la evaluación del alumno es el de ofrecer una información ajustada a la realidad de cómo se está desarrollando su proceso educativo, a todos los implicados, para poder intervenir en él acertadamente. Para conseguirlo, es necesario que la evaluación se haga en términos que describan y expliquen los progresos que el alumno realiza en cuanto a actitudes, capacidades, destrezas.....las dificultades con las que tropieza, los esfuerzos que pone en juego, etc., de tal forma que le ayude a él mismo, a sus padres y profesores a realizar una reflexión”.

Dockrell y McShane, (1997) mencionan que el proceso de evaluación se ha centrado en el niño y que implica tres pasos que no siempre son diferenciados de forma explícita:

- identificar la existencia de un problema,
- evaluar la naturaleza de ese problema,
- hacer un diagnóstico

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños.

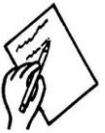


Para Gómez (1999) la evaluación psicopedagógica consiste en el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pudieran presentar, desajustes en su desarrollo personal y académico, y para fundamentar y concretar sus decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de apoyos que éstos puedan necesitar. Se puede decir que permite indagar sobre un problema educativo que presente un alumno, dentro de un contexto en este caso el contexto educativo.

Puigdellívol (1997) coincide en que la evaluación es un factor que no puede desprenderse de la actividad educativa; su objetivo es valorar el nivel de aprendizajes alcanzados por los alumnos y qué tan adecuado es el método de trabajo utilizado.

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar en el conocimiento de los niños, realizado por varios especialistas quienes se encuentran en estrecha relación con el niño (Escalante, et. al. 2000).

Conocer que es una evaluación psicopedagógica resulta benéfico tanto para los propios niños, los padres y los docentes en especial porque les permite detectar a los niños con dificultades de aprendizaje y poder brindar herramientas para corregir su problema.



### **1.4.2 Procedimiento de la evaluación psicopedagógica**

La metodología de la evaluación es más amplia: incluye también los métodos y procedimientos que el evaluador emplea para dar sentido a los datos que ha obtenido, es decir, la metodología que se utiliza en el análisis e interpretación de los datos.

Una metodología de la evaluación psicopedagógica exigiría generalizaciones y transferencias importantes, respecto al análisis de los contenidos analizados con anterioridad. En la selección y utilización de métodos, técnicas e instrumentos cuatro cuestiones fundamentales:

- El valor de verdad de nuestros datos.
- La aplicabilidad de los mismos.
- Su consistencia.
- Y su neutralidad.

Para (Escalante, et al. 2000) la evaluación Psicopedagógica:

- a) Se lleva a cabo en el gabinete del especialista, lo que implica sacar al niño de su contexto natural.
- b) Se le aplica al alumno una batería de pruebas predeterminadas, muchas veces diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera han sido normalizadas y/ o estandarizadas.
- c) Se proporcionan resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprenden.

Algunos de los problemas de toda la evaluación psicopedagógica:

1. El sustentarse en unos datos ciertamente rigurosos y confiables, pero que carecen de la menor validez ecológica y relevancia de cara a los fines que se persiguen, dando lugar a un perfecto e inútil informe “técnico”.



2. El aportar informaciones relevantes y valiosas pero que se sustentan más en el azar y, sobre todo, en la intuición educativa del evaluador que en cualquier otra cosa, acercándose más a una “psicopedagogía parda” que a una práctica verdaderamente técnico – científica, con los riesgos que ellos comporta: en otros, la imposibilidad de valorar más tarde que aspectos de la propuesta diseñada han contribuido a la mejora de la situación y cuales no o, incluso, lo han desvalorizado (García y González, 2001).

Por lo anterior, es frecuente que los resultados de la evaluación solamente sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

Los procedimientos de obtención de datos, debe darse prioridad absoluta a la entrevista familiar (ocasionalmente, se podría entrevistar a otros informantes cualificados), a la observación directa y a los cuestionarios, inventarios y escalas semiestructuradas; en su caso, los datos obtenidos habrán de ser complementados con el análisis de los documentos, como pueden ser los informes de otros profesionales realizados con anterioridad (médicos, asistenciales, evaluaciones anteriores, etc.)

#### **1.4.2.1 CONTEXTOS**

En la evaluación psicopedagógica, la evaluación del contexto escolar en el nivel del Centro, es mucho más determinante que otros contextos. Es preciso evaluar el papel que juega el centro, y no sólo por la posibilidad de introducir cambios en el tratamiento educativo del alumno cuyas dificultades han dado pie a la intervención, sino porque la evaluación psicopedagógica no es más que un instrumento dentro de una estrategia global de asesoramiento y de apoyo al centro escolar.



Aunque son muchas las variables a examinar, las que deberían estar relacionadas con los recursos disponibles, con la planificación y desarrollo del currículum, con las medidas de orientación y acción tutorial y su anclaje en el marco del proyecto global del centro y con el clima social de la institución.

Levine y Lesote (1990, citado en García y González, 2001) los aspectos de especial relevancia en la evaluación del contexto son:

1. Criterios relativos al clima y cultura escolar.
2. Criterios relativos a las oportunidades de aprendizaje del alumnado.
3. Desarrollo profesional de los docentes en la escuela orientado a la práctica.
4. Criterios relativos al liderazgo.
5. Participación destacada de los padres.
6. Acuerdo y puesta en práctica de estrategias de enseñanza eficaces.
7. Otros criterios como la percepción por los alumnos de lo eficaz y lo inútil, la educación y la sensibilización hacia la diversidad y énfasis en el desarrollo personal del alumnado.

En el procedimiento de evaluación de la competencia potencial, se puede observar que la evaluación de los procesos de enseñanza, es necesario proceder a un examen más detenido de esta última variable, que considere el aula como contexto de los procesos de aprendizaje.

En el informe de Warnock (1978, citado en García y González, 2001) de los diferentes tipos de NEE, se indica que el aula debería examinarse tanto de la perspectiva de los recursos personales y materiales disponibles para la educación del alumno, como desde la perspectiva estrictamente curricular y del clima de interacciones, a lo que se añadiría el examen de algo tan fundamental como la organización del aula en lo que se refiere a agrupamientos, tiempos, espacios, etc., así como la evaluación de un aspecto a menudo olvidado: la vivencia que tienen de la situación los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, profesores y alumnos.



Debe matizarse, además, que no se trata de una evaluación en la que el aula se considere de forma aislada específicamente explorar aquellos aspectos que pudieran resultar relevantes desde cualquiera de estas perspectivas complementarias como:

- a) Como condicionantes del nivel actual de competencia del alumno.
- b) Como elemento potencialmente útil a la hora de tomar decisiones sobre los cambios que deben introducirse en la enseñanza que se le esta proporcionando al alumno.

García y González, (2001) mencionan que en la evaluación del contexto familiar constituye un contenido obligado en la evaluación psicopedagógica, en la medida en que se entiende que el aprendizaje y el desarrollo son el producto de la interacción entre la dotación biológica del individuo y sus experiencias en el medio.

La información recopilada ha de ser considerada siempre como materia sensible y, por ello, estrictamente confidencial... incluso con respecto a los demandantes de la intervención, si no son los propios padres o tutores legales del alumno, de modo que su comunicación debe estar suficientemente justificada en relación con las decisiones educativas a tomar y ser autorizada por los interesados.

La información a obtener en la evaluación psicopedagógica será relativa a:

- Al alumno/a.
- A la familia.
- Al entorno social.

### **1.4.3 Características de la evaluación psicopedagógica**

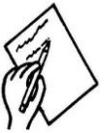
Escalante, et al. (2000) mencionan que las características que distinguen una evaluación psicopedagógica permiten identificar los principales elementos para



realizar un proceso evaluativo lo más completo posible, la integración y organización de la información, y la comunicación de los resultados.

Estas características son:

- I. Datos personales. La información debe estar relacionada con los datos generales del niño evaluado y de sus padres. Los datos que se requieren son su nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste y nivel y grado que cursa. En relación con los padres, conocer su domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación.
- II. Motivación de la evaluación. Conocer la razón por la que se determinó evaluar a la niña o al niño, así como la persona o la institución que solicitó este servicio.
- III. Apariencia física. Registrar los rasgos físicos del niño, y en su caso, destacar alguna señal en particular (estatura, peso, color, textura de la piel, postura y locomoción, etc.)
- IV. Conducta durante la evaluación. Lo que interesa es la actitud, el comportamiento, el interés y la cooperación que mostró el alumno ante las tareas asignadas y la relación que se estableció entre éste y el examinador.
- V. Antecedentes del desarrollo. Los aspectos que deben revisarse son los siguientes:
  - a) Embarazo: condiciones en las que se dio el embarazo
  - b) Desarrollo motor: desarrollo psicomotor, el control de esfínteres durante el día y la noche, edad en que logró bañarse, etc.
  - c) Desarrollo del lenguaje: información referente al desarrollo de su competencia comunicativa
  - d) Familia: características de su ambiente familiar y socio – cultural.
  - e) Antecedentes heredo – familiares: referidos a algún problema de visión o de audición.
  - f) Historia médica: estado de salud que ha tenido hasta la fecha el niño  
(a)
  - g) Historia escolar: características de su vida escolar



VI. Situación actual. Esta información sirve para determinar las necesidades educativas especiales de los niños, es necesario tomar en cuenta, el contexto educativo en el que se encuentran. Por ello es necesario también evaluar los siguientes aspectos:

a) Aspectos generales del alumno: es importante conocer como ha sido su desarrollo en las siguientes áreas: intelectual, de desarrollo motor, comunicativo – lingüística, de adaptación e inserción social, aspectos emocionales.

b) Nivel de competencia curricular: sirve para determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas de currículum escolar.

c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender: investigar sobre las condiciones físico – ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad, las respuestas y preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos, los intereses del alumno, el nivel de atención del alumno, las estrategias que emplea para la resolución de tareas y los estímulos que resultan más positivos.

d) Información relacionada con el entorno del alumno: los aspectos que se deben conocer son el contexto familiar y el socio – familiar.

VII. Interpretación de los resultados. La interpretación debe entenderse como un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento para darles un sentido global y comprender su significado.

VIII. Conclusiones y recomendaciones. Los especialistas deberán entregar personalmente los resultados al maestro regular y a los padres del alumno, ya que así podrán aclarar las dudas y confusiones que se generen, y proponer y diseñar conjuntamente propuestas educativas (Escalante et. al., 2000).



Al realizar una intervención psicopedagógica es importante incluir todos los aspectos ya mencionados para tener la información que se requiere e ir descartando las posibles causas que generan la problemática y encontrar la que realmente esté causando la dificultad.

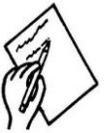
Para Dockrell, y McShane, (1997) la evaluación se debe dirigir a aquellas habilidades y comportamientos funcionales que sean esenciales para la vida académica y social del niño.

#### **1.4.4 Definición de Intervención psicopedagógica.**

Maher y Zins (1989) consideran que la intervención psicopedagógica tiene que ver tanto con las necesidades psicológicas, como con las educativas de uno o más alumnos, complementa, la instrucción académica en las aulas, pero no se propone suplantarla. Los autores opinan que cualquier persona del sector pedagógico, incluso los propios profesores, puede aportar este tipo de ayuda, pero se suele diseñar y realizar en colaboración con los padres, psicopedagogos, asesores y orientadores. Asimismo consideran que la intervención psicopedagógica se enfoca en los alumnos y en la mayoría de los casos, es necesario involucrar a los profesores, los padres y los profesionales de la comunidad en estos esfuerzos.

De la Plata (1996) define la Intervención Psicopedagógica como una labor que contribuye a dar soluciones a determinados problemas y prevenir que aparezcan otros, al mismo tiempo que supone colaborar con los centros para que la enseñanza y la educación que en ellos imparte, esté cada vez más adaptada a las necesidades reales de los alumnos.

Es la intervención en el sistema educativo de personas y estructuras que asistan al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias (García y González, 1998).



Algunos principios o características que debería tener la Intervención Psicopedagógica son:

- Planificación: con un modelo claro y responsabilidades delimitadas.
- Preventibilidad: surgida de las necesidades educativas, dirigida a la población y no a indicios, que responda a una planificación y compartida por orientadores y profesores.
- Sistemática: cada caso es un sistema más la importancia del contexto.
- Curricularidad: incluida en el currículum ordinario y tomando este como referencia de todas las intervenciones.
- Cooperación: que implica objetivos comunes entre profesor y psicólogo educativo, compromisos explícitos y evaluación conjunta.

En el ámbito de la intervención, se constituyen seis aspectos importantes u objetivos del rendimiento del estudiante, los cuales se mencionan a continuación:

- a) El desarrollo cognitivo engloba pensar, razonar, resolver problemas y toma de decisiones.
- b) El funcionamiento afectivo incluye temperamento, auto imagen, autocontrol y entusiasmo.
- c) La socialización abarca la amistad, interacción con los iguales, maestros, padres y otros.
- d) Los logros académicos refieren a la lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.
- e) La forma física se refiere a escribir, caminar, correr, resistencia, coordinación y nutrición.
- f) La preparación para la formación profesional engloba la conciencia y conocimiento de la carrera y de sus objetivos, la capacidad para realizar tareas específicas y las oportunidades vocacionales (Maher y Zins, 1989).



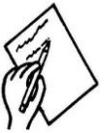
La principal preocupación de cualquier persona que trata con niños que presentan dificultades de aprendizaje es ayudarles. Lo ideal sería acabar con el (los) problema(s), pero con frecuencia el objetivo más práctico es reducir el impacto de las dificultades. Identificar la dificultad concreta que presenta un niño, diagnosticar los aspectos que la construyen y entender los prerrequisitos cognitivos de una tarea, de poco sirve al profesional si todo ello no se puede traducir en programas de intervención adecuados (Dockrell y McShane, 1997).

#### **1.4.5 Adaptaciones curriculares.**

La tarea educativa es proporcionar un ambiente de aprendizaje que capacite a todos los alumnos para tener éxito a pesar de las diferencias iniciales. La respuesta a la diversidad se plasma en el sistema educativo a través del concepto de adaptabilidad del currículum (Sánchez y Torres, 2002).

Cualquier alumno es susceptible de necesidades en un momento determinado y entonces se han de poner en juego los recursos educativos pertinentes. Los recursos no se reducen exclusivamente a un mejor ratio profesor – alumno o a una eliminación de barreras, sino a la posibilidad de adaptar en todo momento el proyecto del centro a las características individuales de los alumnos. Así, el éxito de una educación adaptada a la diversidad de los alumnos empieza cuando se les proporciona informaciones y experiencias adecuadas a su competencia inicial, mediante el desarrollo de estrategias que respondan a las necesidades del aprendizaje dentro de un marco educativo flexible que permita desarrollar opciones, grados de profundización y tiempos de aprendizaje adecuados (Wang, 1995, citado en Garrido y Santana, 1999).

En este sentido las adaptaciones curriculares se podrían definir como las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículum básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas



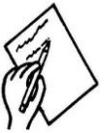
para las que se aplica. Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al nuevo concepto de currículum (Garrido y Santana, 1999).

En su libro *Adaptaciones curriculares* González, (1993) hace referencia a que aparecen las adaptaciones del currículum como un instrumento encaminado a posibilitar la individualización didáctica para todos los escolares; incluidos los que presentan necesidades educativas especiales de manera más permanente y en mayor grado.

Clandinin y Connelly (1992, Sánchez y Torres, 2002) entienden por currículum el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela, un relato que incluye mucho más que un listado de contenidos disciplinares organizados en programas didácticos, o un repertorio de actividades, para abarcar todos los acontecimientos significativos en el proceso de vivencias compartidas de experiencias culturales, es decir, un proyecto educativo en construcción permanente. El currículum se convierte así, en una hipótesis viva de trabajo, un espacio social para experimentar los problemas y valores educativos que el proyecto se propone desarrollar.

Para Sánchez y Torres, (2002), un currículum en relación con las necesidades educativas especiales debe estar configurado por estas características:

- Contemplar las necesidades educativas de los alumnos.
- Atender a la diversidad en el aula.
- Fomentar la heterogeneidad.
- Favorecer la individualización de la enseñanza y la socialización.
- Potenciar procesos de colaboración reflexiva entre los profesionales.
- Desarrollar intervenciones educativas con los alumnos con necesidades educativas especiales desde una dimensión más cognitiva.



- Adecuar y adaptar el currículum a las necesidades educativas de los alumnos.

Desde el enfoque deficitario de la educación especial, se ha venido proporcionando a los alumnos con necesidades educativas especiales y que consiste esencialmente en organizar el sistema escolar de forma que los alumnos diferentes reciban la enseñanza en contextos normalizados (escuela ordinaria) pero con programas distintos, currículum diferenciado, en clases separadas o en grupos diferentes dentro de la misma aula.

Brennan (1988, citado en Sánchez y Torres, 2002) manifiesta que se pueden encontrar alumnos con necesidades educativas especiales que no requieren un currículum especial, aunque éste deba ser planificado en función de dichas necesidades, y por otro lado, se encuentran alumnos que necesiten un currículum especial, aunque ello no signifique que sean incapaces de participar en el currículum general.

Las adaptaciones curriculares se definen como el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos (MEC, 1996, citado en Sánchez y Torres, 2002).

La adaptación curricular es un proceso de decisiones sobre los elementos curriculares cuya finalidad es que todos los alumnos puedan acceder al currículum. Las adaptaciones curriculares se llevarán a cabo atendiendo y teniendo en cuenta:

- Las necesidades de los alumnos.
- Las circunstancias y posibilidades del centro.
- Los medios y recursos disponibles



Por su parte la Dirección General de Educativa y Formación Profesional manifiesta que estas adaptaciones deben atender a los siguientes principios:

*Normalización.* No se debe perder de vista que toda adaptación curricular tiene como referente el currículum ordinario, ya que lo que se pretende es desarrollar un proceso educativo normalizado (Sánchez y Torres, 1997).

*Contextualización* (también llamado *ecológico*). Es necesario que la adaptación curricular se adecúe a las necesidades de los alumnos, y para ello es imprescindible que se tenga un conocimiento lo más objetivo posible de las características del entorno, del centro educativo, del grupo de alumnos y más concretamente de cada alumno en particular. Para ello se debe realizar una evaluación inicial para poder conocer cuál es la situación real.

*Significatividad.* La adaptación curricular debe partir de lo menos significativo, es decir, debe comenzar por adaptar los elementos de acceso al currículum, para pasar más tarde, si es necesario, a adaptar aquellos elementos considerados como básicos dentro de éste.

*Realidad.* Está claro que la formulación de la adaptación curricular debe ser realista, ya que de lo contrario se caería en un falso idealismo. Se debe tener presente: los recursos existentes, los elementos que se deben adaptar, los objetivos que se pueden conseguir, etc.

*Participación e implicación.* Para llevar a cabo una adaptación curricular es necesario que se impliquen en dicho proceso el tutor, el profesor de apoyo, equipo docente y todos aquellos servicios, tanto internos como externos al centro, que sean necesarios. Ésta no es una labor individual, sino de equipo.

Para Sánchez y Torres (2002), adaptar el currículum supone hacerlo asequible a todos los alumnos. En las modificaciones al currículum se debe tomar en cuenta el ¿Qué enseñar? refiriéndose a los objetivos y contenidos del currículum que deben acomodarse a las características de cada centro y de sus alumnos.

En el ¿cuándo enseñar? se toma en cuenta las propias características de los alumnos del centro. La propuesta curricular dependerá del período en el que se



encuentre cada alumno, su nivel de competencia curricular y sus necesidades concretas.

El ¿cómo enseñar? tiene que ver con los métodos más adecuados para los alumnos con NEE como son: la enseñanza individualizada, el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos y por talleres, etc. Adecuar la metodología implica también flexibilizar las actividades y experiencias de aprendizaje, los medios, los recursos, los apoyos, los espacios, los tiempos, los aspectos organizativos, el agrupamiento de los alumnos, etc.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar? es necesario tomar en cuenta dos aspectos: el alumno y el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con respecto al alumno es preciso conocer: su historia escolar y personal, su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje, su forma de trabajar, sus estrategias cognitivas, sus actitudes y conductas. En relación al proceso se deben contemplar los siguientes elementos: la organización del centro, las relaciones que se establecen en él, la respuesta educativa que se da a las necesidades de los alumnos, la metodología empleada para ello, el tipo de actividades propuestas, los materiales utilizados y la adecuación del propio proceso a las características y necesidades de los alumnos (Sánchez y Torres, 2002).

Garrido y Santana (1999), mencionan que las adaptaciones curriculares abarcan desde los diseños curriculares base de cada comunidad autónoma, pasando por los proyectos educativos y curriculares de centro, las programaciones del aula, hasta las necesidades individuales de cada alumno. Estos distintos niveles de concreción y adaptación curricular suponen una nueva responsabilidad para todos los organismos y profesionales implicados en la educación. El profesor de educación primaria, y en especial el tutor del aula participa en todos ellos desde grados de responsabilidad diferentes, pero decisivos.



Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (MEC, 1992. citado en González, 1993).

Por su parte González y Núñez (1998), al hablar de los objetivos dicen que la adaptación curricular se introduce cuando esos objetivos de aprendizaje presentan grados de profundización muy lejanos a las posibilidades del sujeto. Eliminar o modificar esos objetivos es el propósito de la adaptación curricular.

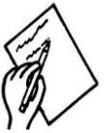
La reforma educativa Española habla de tres niveles de adaptaciones curriculares a partir del D.C.B (M.E.C., 1989, citado en Garrido y Santana, 1999). Estos son:

- Adaptaciones curriculares de centro.
- Adaptaciones curriculares de aula (programaciones de aula).
- Adaptaciones curriculares individuales.

Existe otra forma de denominar las adaptaciones curriculares fijándose en la población a la que va destinada y se refieren a (MEC, 1989, citado en Garrido y Santana, 1999):

- Adaptaciones curriculares generales. Van destinadas a todos los alumnos del colegio y se elaboran para todos.
- Adaptaciones curriculares específicas. Van dirigidas a los alumnos con NEE del colegio.
- Adaptaciones curriculares individuales. Van destinadas a los alumnos en cuanto sujetos individuales que necesitan una adecuación específica.

La prevención de los problemas en la lectura es un objetivo del trabajo en la escuela, sobre todo en la educación infantil y en los primeros cursos escolares (Granados, 2003).

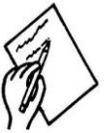


Granados, (2003) menciona que deben existir algunas pautas para la intervención correctiva en las dificultades de aprendizaje de la lectura y que debe tener como objetivo actuar sobre los factores o funciones deteriorados, que originan las dificultades en el aprendizaje escolar y debe tener en cuenta unos principios básicos de actuación, en el sentido que señala Mucchielli y Bourcier (1988, citados en Granados, 2003):

- La intervención debe ir dirigida a los trastornos reales y no debe limitarse a un adiestramiento artificial.
- Debe abordar las causas del problema y no limitarse a subsanar los síntomas, lo que conlleva la comprensión total de la génesis y la adaptación del método a cada caso particular.
- Debe procurar establecer el estadio original no perturbado, para lo que se debe ir al origen de la alteración, enseñando al sujeto a organizar y a reconstruir todo el sistema de relaciones adaptadas, que no era capaz de establecer.
- La intervención ha de ser progresiva, procurando que cada etapa sea un avance seguro.
- La intervención debe centrarse en el sujeto, teniendo en cuenta sus características aptitudinales y de personalidad y tomando parte activa en ellas.
- La intervención debe realizarse en equipo, contando con terapeutas, profesores, padres y toda persona que convenga por su relación con el sujeto.

Es importante tener presente, en todo caso, que la intervención ha de personalizarse lo más posible y debe ser configurada a partir del diagnóstico realizado previamente. También es conveniente vertebrar la intervención sobre las cuatro estrategias siguientes:

- Procurar que el niño tenga gusto por la lectura, ayudándole a superar sus debilidades de autoestima y su pasado y evitando cualquier tipo de fracaso o de humillación.



- Evitar que aparezcan fallos o falsos progresos en el proceso, asegurándose de haber automatizado bien las adquisiciones, hasta el punto de lograr que la forma, la estructura o la ley de formación, estén bien asimiladas, antes de concluir cada etapa reeducativa.
- Automatizar las adquisiciones es un objetivo fundamental en la reeducación lectora (y de la escritura).
- Reestructurar la valoración social, facilitando una relación positiva con el entorno, erigida sobre la confianza que el alumno vaya desarrollando al comprobar su éxito con la reeducación.

También la autora manifiesta que la intervención debe realizarse según los niveles evolutivos del sujeto y de sus síntomas:

- En los niveles de educación infantil se debe intervenir preventivamente, tratando de evitar la aparición de síntomas de dificultades lectoras, mediante el desarrollo de las habilidades implicadas.
- Hasta los diez años de edad se debe intervenir corrigiendo las dificultades detectadas, actuando sobre las causas de los síntomas concretos previamente diagnosticados. Esta intervención debe ser sistemática y aplicada sobre las áreas cognitiva, perceptivo motrices, de orientación, de lenguaje y de lectura.
- En el tercer nivel de intervención, de consolidación, se debe procurar afianzar las adquisiciones logradas en las intervenciones de los niveles precedentes y evitar el resurgimiento de las dificultades corregidas, mediante la intervención en las mismas áreas sobre las que se haya incidido en el nivel correctivo, pero de manera más profunda.



#### **1.4.6 METODOLOGÍA (ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA)**

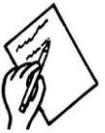
La escritura, por consiguiente, requiere haber superado la mera producción de formas, la copia de un modelo presentado, para atender el mensaje que se trata de transmitir. La copia del modelo no supone lenguaje escrito e impide el descubrimiento personal; necesariamente ha de subordinarse al mensaje. Sin embargo, la expresión personal implica un proceso activo de realizar los procesos cognitivos requeridos en esa acción (Lebrero, M, 1999).

La escritura, como la lectura, es otra forma de lenguaje diferente al oral; un lenguaje de segundo orden. Es una actividad compleja en un doble sentido. Por una parte precisa el desarrollo madurativo amplio; integra un conjunto de movimientos musculares que, a su vez, dependen de la actuación de las células cerebrales. Por otra parte, al ser un medio de comunicación, requiere que sea transmisible; por consiguiente, que tenga las condiciones de legibilidad y rapidez precisos. Diríamos en términos de Dottrens (S/A) (citado en Lebrero, 1999) que reúna los siguientes principios:

- Principio social: escritura legible corriente;
- Principio psicológico y biogénético: escritura personal y progresiva;
- Principio económico: obtenida con el menor gasto de energía, y
- Principio activo: con el máximo de participación del alumno.

De ahí la necesidad de enseñar la técnica de la escritura para que el alumno pueda aprenderla. No es suficiente la simple imitación del modelo adulto; quedaría en mera copia, pero no sería escritura. La escritura auténtica, personal, implica un proceso cuya dificultad radica en los factores cognitivos intervinientes en el mismo. Sin embargo, como lo menciona Lebrero (1999), uno de los temas más discutidos en la metodología de la escritura es el tipo de letra a adoptar.

Fue a partir de la introducción de la escritura vertical (hacia la mitad del siglo XIX) y de la incorporación de la letra script (en el año 1900) cuando se originaron las diferentes opiniones a favor y en contra de la misma. Se considera letra script la



letra de imprenta manuscrita o mediante máquina de escribir que se realiza sin enlaces.

A la escritura de tipo script se le han atribuido una serie de ventajas las cuales son:

- Es más legible y nítida por su carácter tipográfico.
- Puede ser paralela a la letra impresa.
- El alumno puede autocorregirse y descubrir los errores.
- Es más apropiada al desarrollo motriz del niño.
- Proporciona menos fracasos en su aprendizaje.
- La unidad de movimientos es más corta.
- No son necesarias uniones entre las letras.
- Precisa menor vigilancia en los alumnos.
- Requiere menor cansancio físico (no está suficientemente demostrado).

Las limitaciones que se le atribuyen son:

- Favorece la adquisición de malos hábitos en la inversión de la letra (p por q) y en el sentido de los movimientos que requiere.
- Favorece problemas de confusión de uniones y separaciones entre las letras y espacios (b en lugar de lo).
- Fragmenta el pensamiento; sacrifica el conjunto por las formas individuales.
- Se presenta como una sucesión de caracteres, una polvareda.
- Las palabras pierden su individualidad como unidad.
- Crea problemas de ortografía al no percibir la estructura global de la palabra.
- Perjudica la velocidad de la escritura por los cambios frecuentes de dirección.
- Requiere mucho tiempo y diferentes aprendizajes hasta llegar a la letra enlazada.
- Carece de ritmo en su realización.
- Precisa cambios bruscos de movimiento.
- Tiende a ser estereotipada e impersonal.



- Es más propia del adulto por requerir menos flexibilidad de los dedos y manos.
- Una mayoría del profesorado no está habituado a su empleo.
- Existen en las familias presiones contra el uso de la letra script

Además del tipo de letra a adoptar, en líneas generales hay dos grandes modalidades para la enseñanza – aprendizaje: la escritura de forma natural, dejando que el alumno “descubra la escritura”; de forma sistematizada donde el alumno realice el proceso guiado por el profesor.

- a) Forma de enseñanza natural: está encabezada por Freinet en concebir la escritura como necesidad de expresión y comunicación “tanteo experimental” y las motivaciones múltiples (texto libre, correspondencia escolar e imprenta) como medio idóneo la consecución del aprendizaje de la escritura de forma gratificante. Ciertamente el alumno que aprende por este medio, cuando consigue el objetivo adquiere una experiencia agradable pero cuando no lo consigue o se retarda (por no recibir la orientación precisa), la actividad se convierte en frustrante. En este caso desde el punto de vista psicológico, no sería positivo.
- b) Forma de enseñanza sistematizada: la forma más generalizada de enseñanza, el profesor, con una u otra metodología dirige – orienta el proceso gradualmente y controlando el error. El gran número de alumnos (desde la EGB “Educación General Básica” a la universidad) con la letra ilegible o muy deformada. Este deterioro sensible de la calidad de la escritura ha conducido a muchos alumnos al fracaso escolar, actitudes negativas hacia todo lo que suponga lenguaje escrito, etc.

A partir de las dos modalidades de enseñanza – aprendizaje de la escritura, se han desarrollado diferentes métodos con la misma finalidad, desde el antiguo Silabario de San Miguel, el método de proceso sintético y el que se considera más



actual, el método de proceso analítico, describiendo a continuación los últimos dos.

### **a) MÉTODOS DE PROCESO ANALÍTICO**

Son métodos que dan prioridad a los factores psicológicos y educativos; al resultado final de una comprensión lectora y a una escritura que responda a la expresión del pensamiento.

Corresponden a esta línea los denominados “métodos nuevos, modernos, de la escuela activa” se caracterizan por llegar a la lectura mediante el contacto con el texto escrito sin necesidad de proceder (en algunos casos) a una sistematización; tratan de que el niño encuentre desde el principio que subyace en la letra que tiene escrita; un aprendizaje creativo, por descubrimiento siguen una progresión analítica. Inicialmente presentan estructuras lingüísticas amplias y significativas: puede ser palabra (como unidad significativa menor), frase, lámina motivadora (con o sin texto escrito), historieta o cuento. A partir de esa unidad se puede proceder de dos formas:

1. Trabajar solamente la unidad presentada sin intervención del adulto, esperando la visión súbita, el descubrimiento del alumno. Es el método global puro en su forma ortodoxa o natural.
2. A partir de la unidad presentada el profesor interviene para proceder al análisis de la misma hasta sus unidades menores. Constituye el método global - analítico, global mitigado. Para algunos es considerado como método mixto (Lebrero, M., 1999)

Algunos autores como Block y Rébsamen conjuntaron dos métodos y lo llamaron analítico – sintético, sin embargo cada uno tuvo su propio desarrollo: Block en 1880, introdujo una innovación considerada como <<edad de oro>> consistía en un método analítico – sintético partiendo del trabajo, la observación e intuición del niño; palabras usuales para ir progresando simultáneamente en la lectura y escritura.



La adopción del método Rébsamen (Barbosa, 1988) para la enseñanza de la lectura - escritura vino a sustituir el método del deletreo que se usaba antiguamente. A Rébsamen se debe la introducción en México del método llamado de palabras Normales, si bien es cierto que con una serie de modificaciones producto de su experiencia y del asombroso dominio que en escasos años tuvo del castellano.

Los sintético – analíticos, parten del elemento letra para constituir sílabas, luego palabras y por último frases y oraciones (si es fonético, conviene decir que parten del sonido)

Los analítico - sintético parten algunos de la palabra y otros de frases u oraciones, para pasar aunque no en todos los casos a las sílabas y luego a las letras o sonidos.

### ***b) MÉTODO ANALÍTICO – SINTÉTICO***

Es analítico – sintético porque sigue un orden en que se presenta primero la palabra, pasando luego a su división en sílabas y por último a las letras, representadas por sus sonidos, para regresar a las sílabas y retornar a las palabras. El análisis y la síntesis no tendrían razón de existir separados. Son mutuamente complementarios, son el derecho y el revés de una misma tela. Así, los métodos de lectura no pueden ser puramente analíticos o sintéticos, sino analíticos – sintéticos o sintético –analítico.

Todo método racional de lectura, por consiguiente debe hacer, análisis y debe hacer síntesis. La diferencia consiste únicamente en el punto de partida: si se comienza por el uno o por el otro.

Analiza las palabras en sílabas. Pero ahí se detiene no avanza más. Este análisis no se ve en el texto, pero se recomienda en los ejercicios preparatorios y se practica en las lecciones orales. Después busca los sonidos de las letras en algún ruido de la naturaleza, en una onomatopeya. Hallado el sonido se invita al niño a que lo encuentre en la pronunciación de alguna palabra. Este ejercicio de



extracción y de identificación de un sonido onomatopéyico es analítico. Identificado el sonido con el de las palabras (lo cual, demuestra al niño que los sonidos de las palabras son los mismos de la naturaleza), se forman con él, silabas y con estas vocablos.

Leer es sintetizar, escribir es analizar. El análisis y la síntesis desempeñan cada cual un papel interesante en el trabajo de la lectura y de la escritura. La síntesis hace al lector; el análisis al escribiente (Barbosa, 1988).

Partiendo entonces de que enseñar a leer y escribir consiste, básicamente, en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito, que sean cada vez más, mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con distintas funciones en condiciones diversas, y considerando que el lenguaje escrito utiliza un sistema de escritura cuya convencionalidad permite el uso social de las producciones escritas.

La finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente además, mejores usuarios del sistema de escritura convencional.

Se sabe que antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños realizan trazos similares para dibujar y para escribir. Esta etapa es muy breve cuando los niños tienen ocasión de interactuar con textos, pero también se puede contribuir a que las supere si se trabaja con la diferencia entre dibujo y escritura.

El proceso de aprendizaje del sistema de escritura tiene ciertas características de índole cuantitativa (cuantas letras lleva una palabra) y cualitativa (cuales letras lleva una palabra). Los niños tienen al respecto diferentes hipótesis en cada nivel del proceso.

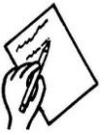


Lamentablemente, con demasiada frecuencia la escuela dedica tiempo y energía para lograr que los niños realicen el trazado de las letras en determinado dirección como si esto fuera relevante en el proceso de aprendizaje de la producción de textos. Basta con lograr que las producciones escritas sean legibles y esto se consiguen cuando los niños encuentran sentido y función social en sus textos incluso los tipos de letras, se puede decir que son dos: imprenta y ligada denominada también cursiva o manuscrita, cada uno de los cuales tiene mayúsculas y minúsculas.

Los niños que inician el proceso de alfabetización pueden elegir, optan generalmente por escribir con letra de imprenta. De ahí que en las etapas iniciales de la escolaridad no sólo es conveniente dejarlos que escriban con letra de imprenta sino incluso fomentarla; porque así los niños avanzan más rápidamente en el aprendizaje de escritura convencional cuando el tipo de letra ya no representa un problema, el niño se puede centrar con mayor atención en las propiedades del sistema en cuanto tal (lo que minimiza las dificultades inherentes al trazado).

Cada niño comienza a cambiar el tipo de letra que usa cuando lo considera pertinente y esto ocurre generalmente conforme el sujeto avanza en el conocimiento de la naturaleza del sistema de escritura. Los niños quieren escribir como se hace en su medio social y el tipo de letra utilizado en los textos escritos a mano es uno de los elementos que caracteriza a dicho medio, todos los niños adoptan la manera de escribir a mano que se usa en su entorno.

La ortografía es una propiedad del sistema de escritura, su importancia y se considera deseable que todos los niños logren escribir ortográficamente durante la escolaridad primaria, es una propiedad en la que la escuela pone demasiado énfasis y trata con exclusividad.



En cuanto a la función del maestro es contribuir a que los textos de los niños mejoren, y esto incluye mejoras de todo tipo: lexicales, de escritura, de relación título - contenido, de tiempo verbal, de coherencia, etc. y también de ortografía (Nemirovsky, 1999).



## **1.5 SITUACIÓN DE NIÑOS CASA – HOGAR (MALTRATO INFANTIL)**

Como se señala en el apartado anterior, los niños de casa hogar, sufren una privación sociocultural que llega a afectar en su rendimiento escolar. Estos niños pueden presentar maltrato infantil, razón por la cual llegan a casa hogar, es por ello la importancia de integrar un apartado sobre los tipos y consecuencias del maltrato infantil, así como las condiciones en las que deben estar los niños en una casa-hogar.

### **1.5.1 Definición de maltrato**

Para García (1999), las distintas conceptualizaciones que recibe el maltrato infantil varía en función de los criterios que se utilizan para analizar cada caso: la frecuencia, la intensidad o gravedad del daño que se ocasiona al niño, sea éste físico y/o psicológico, el carácter crónico o esporádico del episodio o la cualidad no accidental o intencionada del daño que se aflige. La ambigüedad es también por las diferentes perspectivas: legal, médica, sociológica, de trabajo social, psicológica, etc.

Sin embargo, la denominación “maltrato” se refiere a los problemas que causa en el desarrollo/aprendizaje de un determinado niño la poca o la mala atención que se le preste desde la familia, la escuela, la sociedad o la cultura donde vive.

Maltratar a un niño significa, en definitiva, no satisfacer sus necesidades adecuadamente, no ofrecerle las condiciones básicas que garanticen su bienestar y posibiliten su desarrollo. La Asociación Andaluza para la Defensa y la prevención del Maltrato (ADIMA, 1994; citado en García, J. 1999) definen el maltrato infantil como cualquier acción u omisión, no accidental, por parte de los padres o cuidadores que compromete la satisfacción de las necesidades básicas del menor.



### **1.5.2 Tipos de maltrato**

a) Maltrato o abuso físico: cualquier acto intencionado o no accidental que realizan los padres o cuidadores del niño que le produce daño físico o enfermedad o que le coloca en grave riesgo de padecerlo.

b) Negligencia o abandono: se produce cuando las necesidades físicas y biológicas básicas del niño no son satisfechas por ninguna persona responsable de su cuidado, con independencia de cuál o cuáles sean las causas por las que se produce tal situación. Para Barudy (1998), la familia negligente corresponde a un sistema donde los adultos, especialmente los padres, presentan de una manera permanente comportamientos que se expresen por una omisión o una insuficiencia de cuidados a los niños que tienen a cargo. Un contexto de pobreza y/o aislamiento social rodea a menudo al sistema familia; este contexto coincide muy frecuentemente con una historia de carencias múltiples en la biografía de los padres. Los padres negligentes corresponden a adultos que no se ocupan de sus hijos y presentan fallos importantes a nivel de sus funciones parentales.

La negligencia contextual basada en la pobreza crea un contexto de vida para los niños y sus familias que les obliga a desarrollar una serie de comportamientos y de creencias que a menudo se transmiten de generación en generación y que corresponden a respuestas adaptativas a esta situación injusta y carenciada.

Barudy (1998) utiliza la noción de separación para hablar de la ausencia temporal de las figuras de apego, y la noción de pérdida para referirse a la ausencia permanente de éstas, ya sea por fallecimiento o por abandono. Los conceptos de negligencia y abandono se aproximan al abordar dos tipos de situaciones: el abandono explícito y el abandono implícito.

En el abandono explícito, los padres rechazan claramente asumir el cuidado de sus hijos y quieren que otros adultos asuman todas las responsabilidades y los derechos del rol parental. Sin embargo, los padres no tienen siempre todos los elementos para elegir libremente el abandono de sus hijos. Son numerosos los



casos de madres que abandonaron a sus hijos como consecuencia de graves problemas sociales y/o como consecuencia de presiones familiares.

El abandono implícito es un abandono tácito que comienza habitualmente por el ingreso forzado o voluntario en instituciones de protección infantil que evolucionará poco a poco hacia el abandono definitivo del niño. El niño es víctima de un abandono generado por comportamientos ambivalentes y difusos caracterizados por una mezcla de movimientos de separación afectiva y de acercamientos. Esta situación se describe por una alternancia de comportamientos de negligencia y descuidos, y la búsqueda excesiva de contacto, resultante de una tensa angustia de separación.

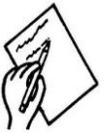
c) Abuso sexual: contacto o interacción entre un niño y un adulto en el que se utiliza al primero para la obtención de estimulación y/o placer. En esta categoría se engloban comportamientos de muy distinta índole, distinguiéndose habitualmente entre abusos sexuales con contacto físico y sin él.

d) Maltrato emocional: cualquier acción intencional que provoque daño psicológico en los niños, sobre todo en relación con su desarrollo afectivo y emocional. Puede presentarse en forma de insultos, burlas, desprecio, amenazas. Etc.

e) Abandono emocional: se habla de este tipo de maltrato, cuando, por omisión, no se satisfacen las necesidades afectivas y emocionales de los niños de distintas edades.

f) Mendicidad: cuando los niños son utilizados habitual o esporádicamente para mendigar, o bien cuando lo hacen por iniciativa propia.

g) Explotación laboral: cuando los padres o tutores asignan a un niño, con carácter obligatorio, la ejecución de un trabajo, sea este de tipo doméstico o no, que tenga las siguientes características: excede los límites de lo que puede considerarse habitual en el contexto sociocultural en el que se desarrolla el niño, debería ser



realizado por un adulto, interfiere de manera clara con las necesidades del niño y se realiza para obtener un beneficio económico.

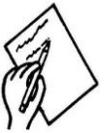
h) Corrupción: situación en la que los adultos promueven o provocan en los niños pautas de conducta antisocial o desviada, particularmente las dirigidas a comportamientos agresivos, la apropiación indebida, la sexualidad, el tráfico y el consumo de drogas.

i) Maltrato prenatal: se habla de maltrato prenatal cuando el recién nacido presenta alteraciones debidas a la falta de cuidados durante el embarazo, tanto por acción como por omisión (García, 1999).

j) Síndrome de Munchausen: este síndrome incluye situaciones en las que los progenitores o personas responsables del cuidado del niño le someten a continuas hospitalizaciones y/o exámenes médicos alegando síntomas físicos o enfermedades generadas de manera activa (física o psicológicamente) por el propio cuidador.

### **1.5.2.1 Consecuencias del maltrato infantil**

Los niños mal cuidados sufren de una ausencia o una insuficiencia crónica de cuidados, ya sea físicos, médicos, afectivos y/o cognitivos. Por lo tanto se presentan sistemáticamente mal alimentados y hambrientos, sucios y mal vestidos. Habitualmente sus padres o sus cuidadores les dejan solos sin vigilancia adecuada y durante largos períodos, sus enfermedades pueden ser ignoradas y, por ende, no reciben la atención sanitaria adecuada. Ignorados y/o rechazados por sus padres, estos niños son víctimas de una deprivación psicoafectiva permanente, así como de una falta de estimulación social y cultural necesaria para asegurarles un desarrollo socio-cognitivo adecuado. Otras de las consecuencias son:



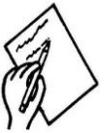
- Baja autoestima y sentimiento de inferioridad: los comportamientos negligentes reforzados por palabras desarrollan la baja autoestima y la inferioridad así como tristeza y ansiedad crónica.
- La vivencia depresiva: el niño mal amado no sólo tiene una mala imagen de sí mismo, sino que desarrolla una visión del mundo que le es amenazante y poco seguro (Barudy, 1998).

Para Casas (1998), las consecuencias de la negligencia pueden ser también físicas, según las desatenciones de higiene o salud sufridas. Las secuelas psicológicas pueden ser muy diversas y particularmente graves. Entre los 12 y los 18 meses los niños o niñas que han sufrido algún tipo de negligencia o abandono también presentan apego ansioso. A los 2 años presenta mayor frecuencia de afecto negativo, y a los 42 meses son menos asertivos y tienen baja autoestima. Entre los 6 y los 14 años se les ha observado dificultades de aprendizaje y un nivel inferior de empatía, las primeras parece que resultan más fáciles de superar con la edad que el segundo.

### **1.5.2.2 Problemas de adaptación escolar.**

Novaes (1992) menciona que los niños con problemas de adaptación escolar se caracterizan por pautas de comportamiento que denuncian falta de adecuación y correspondencia de los estímulos del ambiente escolar y del proceso educativo. En estos casos es importante establecer, desde luego, la distinción entre los síntomas aparentes y los reales, las causas reales extrínsecas y las intrínsecas y los diversos factores que pueden influir y agravar tales problemas.

Las causas intrínsecas están relacionadas con las condiciones físicas, intelectuales, emocionales que llevan al niño a presentar reacciones inadecuadas en la escuela. Y las causas extrínsecas están ligadas a las influencias ambientales, familiares o sociales. Entre los factores que influyen se pueden



distinguir la falta de comprensión y aceptación de los problemas por los profesores, la falta de diagnóstico, de orientación, etc.

Generalmente los niños con problemas emocionales adoptan actitudes agresivas, de inhibición, de constricción, de regresión, de aislamiento, de hostilidad, de oposición, de indiferencia, de indisciplina, de disimulo, de sensibilidad y emotividad excesivas; son frecuentes los problemas de mentira, de hurto y de naturaleza sexual (Novaes, 1992).

Los niños abandonados por la madre, a pesar de cuidados higiénicos extremados, buenas condiciones materiales, alimentación muy cuidada, no se desarrollaban normalmente: eran niños tristes, inexpresivos, apáticos que sufrían caídas de peso y perturbaciones psicosomáticas.

De modo general, esos niños quedan afectados en su comunicación y relación con el mundo, sobre todo en su capacidad de vínculo afectivo con los demás individuos, presentando diversas perturbaciones como asma, colitis, hipertonías o perturbaciones digestivas. Los niños carentes del afecto materno, abandonados o separados de las madres, presentan disturbios graves, inclusive en las áreas de la psicomotricidad, lenguaje, percepción y de la inteligencia, en general, y eso puede agravar deficiencias congénitas o adquiridas (Novaes, 1992).

### **1.5.3 Situación de niños casa-hogar**

Una gran cantidad de población que vive en México son niños y por desgracia algunos de ellos necesitan vivir en instituciones, algunos de estos niños son hijos no deseados que los mismos padres los llevan, hay otro grupo donde son huérfanos y las instituciones los acogen, otros son niños que han vivido en la calle y que por diferentes circunstancias llegan o los llevan a las instituciones. Estas instituciones son consideradas como un lugar donde generalmente se trata de educar, inculcar valores, creencias y formas de vida.

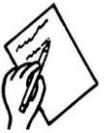


Las instituciones que protegen al niño por lo general son de beneficencia. La preocupación de la sociedad ha hecho posible la creación de centros o instituciones dedicadas a cuidarlos.

De acuerdo con Ponce (2000) los niños que han vivido en estos lugares sin caricias, afecto ni amor presentan algunas de estas características:

**Cuadro 2. Características de los niños en situación casa – hogar.**

Rasgos	Características generales
Físicos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Marcha deficiente</li><li>• Debilidad</li><li>• Inexpresión facial</li><li>• Desaliño</li><li>• Dificultad en el desarrollo lingüístico</li><li>• Tartamudez</li><li>• Problemas psicomotrices</li></ul>
Psicológicos	<p><b>INTELECTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bajo nivel intelectual</li><li>• Problemas de aprendizaje</li><li>• Debilidad en la memoria</li><li>• Hipersensibilidad afectiva</li></ul> <p><b>AFECTIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disminución en el yo</li><li>• Falta de amor</li><li>• Desconfianza</li><li>• Rebeldía</li><li>• Irritabilidad</li><li>• Apáticos</li><li>• Cuestionadores</li></ul>
Sociales	<p><b>FAMILIAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Irrespetuosos con la familia</li><li>• Disgusto en el actuar</li><li>• Hostilidad</li><li>• Desinterés</li><li>• Ansiedad</li><li>• Agresividad</li></ul>



	<p><b>EDUCADORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apego emocional superficial</li><li>• Necesidad de seguridad y apoyo</li></ul> <p><b>INSTITUCIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rechazo a sus compañeros</li><li>• Necesidad de libertad</li><li>• Resentimiento</li></ul> <p><b>SOCIEDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Poca delicadeza</li><li>• Afabilidad</li><li>• Poco cuidadosos con sus pertenencias</li><li>• Desinteresados en cualquier actividad</li><li>• Indisciplinarlos</li><li>• Egoístas</li><li>• Inseguros</li></ul>
--	---

Actualmente en las diferentes instituciones, sean gubernamentales o de carácter civil, existen acuerdos y derechos sobre los cuidados de los niños. El sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) establece con base en la Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997 (citado en Flores, S. 2007) acuerdos y derechos sobre los cuidados de los niños:

Es importante que se establezcan leyes que aporten y beneficien a los niños que por alguna razón se encuentren en un estado de marginación, por ello: *“En nuestro país la asistencia social es una expresión de solidaridad humana que se manifiesta en la familia, en la sociedad y en el ámbito del Estado*(citado en Flores, S. 2007)”, con ello se pretende que los niños que no cuenten con los cuidados de las familias puedan ser atendidos en casas hogares y de esta manera puedan promover el cuidado y el respeto que cada uno merece ya que se les debe de ayudar dentro de su desarrollo personal-social, físico, emocional y afectivo, que no limiten el desarrollo de la asistencia social, que les ayuden a superar los atrasos de las alteraciones del desarrollo y el surgimiento de nuevas necesidades. Principalmente el de los sectores más pobres de la sociedad, en los grupos más



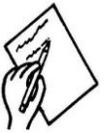
vulnerables como son los menores, adultos mayores en condición de orfandad, rechazo social así como maltrato físico y mental.

Por lo anterior, es necesario estimular y fortalecer las acciones de la asistencia social que realizan los integrantes del sistema nacional de salud de conformidad con lo que disponen las leyes respectivas no sólo en el control y supervisión del uso de los recursos, aspectos administrativos, sino principalmente en la calidad de la atención, a fin de asegurar mayor coherencia entre instrumentos y objetivos, para alcanzar una operación integral más eficaz, una gestión más eficiente a la contribución hacia una sociedad más justa y democrática.

Por ello, la Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997, (citado en Flores, S. 2007) establece mecanismos básicos que faciliten y alienten la institución de acciones en favor de los menores vulnerables y adultos mayores sujetos a asistencia social, tomando en cuenta la condición específica de cada entidad federativa.

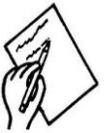
El campo de acción de esta norma establece que es aplicable a todas las instituciones y entidades tanto federal como local, las personas físicas o morales de los sectores social y privado que conforman el sistema nacional de salud que presenta generalidades las cuales debe prestar la asistencia al cuidado de los niños. Según la Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997, (citado en Flores, S. 2007) toda institución de carácter civil debe cumplir las siguientes reglas:

- Debe contar en las casa cuna un establecimiento que atiendan a menores de ambos sexos entre los 0 y 6 años de edad u 8 años de acuerdo al caso específico, así como también contar con un establecimiento que atienda a menores de ambos sexos entre 6 y 18 años de edad, en casas mixtas o por sexo según se disponga en su modelo de atención y en casos especiales, se podrá prolongar la estancia hasta los 20 años de edad.



- Contar con área física para el personal, con dimensiones suficientes, iluminada y ventilada; baños y vestidores separados por sexo, número de muebles de acuerdo al tamaño de los niños y reglamento de construcción vigente en la entidad, estantes para ropa, área de descanso, bodega para artículos de aseo y depósito de basura.
- Desarrollar la personalidad del usuario para que convivan con respeto y dignidad dentro de su entorno social.
- Promover el desarrollo de sus facultades cognoscitivas que le lleven a una integración social.
- Fomentar la convivencia humana a fin de robustecer el aprecio a la integridad y la convicción del interés para tomar parte de una sociedad con igualdad de derechos.
- Otorgar atención al menor sustentada en principios científicos, éticos y sociales.
- Realizar actividades de cuidado y fomento de la salud con énfasis en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.
- Realizar actividades educativas y recreativas dirigidas a desarrollar todas sus facultades como ser humano.
- Asegurar el respeto a sus derechos y pertenencias.
- Otorgar vigilancia, protección y seguridad.
- En casa cuna, en casa hogar para menores, albergues temporales para adultos mayores se debe incluir preferentemente el siguiente personal: médico, psicólogo, enfermera, trabajadora social, intendente, y vigilante las 24hrs del día.

Es importante mencionar lo anterior ya que la casa hogar donde se realizó el trabajo es una institución que brinda ayuda a los niños y jóvenes con problemas de drogadicción, desintegración familiar, maltrato físico y niños en situación de calle a los cuales se les fomenta la formación de valores y carácter para una integración óptima a la sociedad, además de brindar, amor, educación, alimentación y cuidado.



## **CAPÍTULO 2: MÉTODO**

### **2.1 Tipo de estudio.**

El tipo de estudio es descriptivo – exploratorio (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P.,2003); descriptivo porque se especificaron las características y rasgos importantes de las dificultades de aprendizaje en la escritura, exploratorio ya que encontrar información acerca de los niños con deprivación sociocultural (casa hogar) es complicado, ya que no hay muchas investigaciones con este objeto de estudio.

### **2.2 Planteamiento del problema:**

¿Puede una intervención psicopedagógica solucionar las dificultades en el aprendizaje de la escritura en niños de una casa – hogar?

### **2.3 Objetivo General:**

Evaluar el programa de intervención psicopedagógica que permita a los niños solucionar las dificultades que presentan en el aprendizaje de la escritura.

### **2.4 Participantes y escenario.**

Participantes.

5 niños que presentaban dificultades de aprendizaje en la escritura.

Dentro de esta intervención se utilizaron las iniciales de los nombres para referirse a cada uno de los participantes: **JA, S, Y, E, I**; después se cambiaron dos integrantes y las iniciales son **JU** y **JO**.

En la siguiente tabla 1, se presentan los datos de cada participante:



**Tabla 1. Datos de los participantes**

ALUMNOS	SEXO	EDAD	GRADO	EDAD INGRESO	MOTIVO DE INGRESO	FAMILIARES EN CASA HOGAR
<b>1) S</b>	F	11 años	INEA	10 años	Desintegración familiar	No
<b>2) I</b>	F	14 años	INEA	13 años	Desintegración familiar	No
<b>3) Y</b>	F	8 años	2º	5 años	Bajo recursos	Mamá
<b>4) JA</b>	M	12 años	6º	7 años	Bajo recursos	No
<b>5) E</b>	M	9 años	2º	5 años	Abandono	2 hermanos
<b>6) JO</b>	F	9 años	4º	9 años	Bajos recursos	Mamá
<b>7) JU</b>	F	6 años	1º	6 años	Bajos recursos	Mamá

Escenario.

Se realizó en una casa hogar ubicada en San Vicente Chicoloapan, Estado de México.



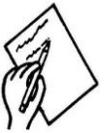
## **2.5 Procedimiento.**

### *Primera fase. Evaluación diagnóstica*

En esta primera fase se seleccionó la población que cumpliera con las características para esta intervención, posteriormente se elaboraron los oficios para solicitar el ingreso a la casa hogar, se acordaron los días de trabajo y concertaron las entrevistas con los tutores de la casa hogar, así como con los profesores. Después se aplicó la evaluación inicial del PALE y el registro de observación para diseñar el programa de intervención acorde a las dificultades de los niños.

Los Instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- a) Entrevista sobre el contexto familiar y social (anexo 1)
  - Objetivo: conocer el contexto familiar y social en el que el niño con dificultades de aprendizaje se desenvuelve y cuál es su forma de socializarse
  - Esta entrevista se aplicó al inicio del programa de intervención, en la fase de la evaluación diagnóstica.
  
- b) Entrevista al profesor (anexo 2)
  - Objetivo: conocer si el profesor ha identificado los problemas de aprendizaje del alumno y su actuación ante dichos problemas.
  - Esta entrevista se aplicó al inicio del programa de intervención, en la fase de la evaluación diagnóstica.
  
- c) Registro de observación de la escritura (anexo 3)
  - Objetivo: identificar en qué áreas presenta mayor dificultad de aprendizaje el niño.
  - Este registro de observación se utilizó al inicio y final del programa de intervención.



d) Evaluación Diagnóstica PALE (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita) (anexo 4)

- Objetivo: identificar en qué áreas presenta mayor dificultad de aprendizaje el niño.
- Esta evaluación se utilizó al inicio y final del programa del programa de intervención.

El diseño de estos instrumentos fue realizado con anterioridad y previamente jueceados por expertos en la materia.

A continuación se muestran los datos obtenidos de los instrumentos utilizados en la casa hogar durante esta fase para detectar cuales eran las dificultades de aprendizaje en la escritura que presentaban los niños. El registro de los datos se hizo de forma cualitativa.



a) ENTREVISTA SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL. De esta entrevista (Anexo 1) se obtuvieron los siguientes datos:

**Tabla 2. Datos generales de los participantes y motivo de ingreso**

ALUMNOS	SEXO	EDAD	GRADO	EDAD INGRESO	MOTIVO DE INGRESO	FAMILIARES EN CASA HOGAR
<b>1) S</b>	F	11 años	INEA	10 años	Desintegración familiar	No
<b>2) I</b>	F	14 años	INEA	13 años	Desintegración familiar	No
<b>3) Y</b>	F	8 años	2º	5 años	Bajo recursos	Mamá
<b>4) JA</b>	M	12 años	6º	7 años	Bajo recursos	No
<b>5) E</b>	M	9 años	2º	5 años	Abandono	2 hermanos
<b>6) JO</b>	F	9 años	4º	9 años	Bajos recursos	Mamá
<b>7) JU</b>	F	6 años	1º	6 años	Bajos recursos	Mamá

Tabla 2. Se puede observar que las edades de los niños fluctúan entre los 6 – 14 años y se encuentran cursando de 1 a 6º grado de educación primaria. La edad en la que ingresaron a la casa hogar va de los 5 a los 10 años. Los principales problemas por los que ingresaron fueron por bajos recursos y desintegración familiar; tres de ellos están con su mamá y solo uno de ellos tiene hermanos dentro de la casa hogar.



**Tabla 3. Familia y socialización.**

ITEM/NIÑO	S. G	I. F	J. F	J. M	E. M
9. ¿Le enseñan normas respecto a la escuela?	Si	Si	Si	Si	Si
10. ¿Las lleva a cabo?	Si	Si	Si	Si	Si
11. ¿Le gusta ir a la escuela?	Si	Si	Si	Si	Si
12. ¿Cuántas horas juega habitualmente?	2 hrs				
13. ¿Qué actividades hace por sí solo el niño?	A. P				
14. ¿Tiene pequeñas obligaciones en casa?	Si	Si	Si	Si	Si
15. ¿Tiene un horario/sitio para hacer las tareas?	Si	Si	Si	Si	Si
16. ¿Le ayuda alguien a realizar la tarea/quehacer en la casa?	Si	Si	Si	Si	Si
21. ¿Se comparan los resultados con los de sus compañeros?	No	No	No	No	No
22. Se usan recompensas:	Si	Si	Si	Si	Si
a) primarias					
b) sociales	Si	Si	Si	Si	Si
c) de actividad	Si	Si	Si	Si	Si
23. ¿Cuál es el tipo de recompensa que se usa con más frecuencia?	Soc.	Soc.	Soc.	Soc.	Soc.
24. Nivel de escolaridad del tutor	Univ.	Univ.	Univ.	Univ.	Univ.
26. ¿Realiza por sí mismo las tareas de higiene y cuidado personal?	Si	Si	Si	Si	Si
28. ¿Suele necesitar ayuda para realizar las tareas que son cotidianas en la casa?	No	No	No	No	No

Tabla 3. En esta tabla se muestra como los niños tienen normas respecto a la escuela, es decir, respetar al profesor, puntualidad, limpieza, pedir permisos, poner atención, etc.; a la mayoría de ellos les gusta asistir a clases, tienen horarios establecidos para realizar las diferentes actividades como jugar, aseo personal, ayudar al quehacer, hacer la tarea y dependiendo de la actividad que realice solicita ayuda pero los tutores expresan que ellos se esfuerzan por lograrlo solos. Las recompensas más utilizadas son sociales (elogios, sonrisas, etc.). Las siglas utilizadas en esta tabla son:

P= aseo personal  
SOC= sociales  
UNIV= universidad



En la mayoría de los niños los problemas que se detectaron en su vida familiar fueron violencia intrafamiliar y abandono, por lo que la relación que se tiene entre el tutor – niño es de afecto – permisividad, es decir, se les brinda cariño comprensión, atención, que tenga confianza en sí mismos ofreciéndoles cierta libertad.

En cuanto a la relación de los niños con los demás niños de la casa hogar suele ser cariñosa, equilibrada. Cuando a los niños no les sale bien alguna actividad lo sigue intentando hasta lograrlo.

Algunas de las características de los niños es que suelen ser distraídos, desobedientes, inquietos que pueden ser factores que repercuten en su desempeño escolar.



b) ENTREVISTA AL PROFESOR (Anexo 3).

En la siguiente tabla se registran algunos de los datos recopilados en las entrevistas realizadas a los profesores.

**Tabla 4. Entrevista al profesor**

Profesoras Preguntas	L.F.C.	E.T.	W.C.	B.O.	B.O.
Las dificultades que presenta son ¿a nivel copia, dictado o espontánea?	Espontánea	Copia	Espontánea y dictado	Dictado y espontánea	Espontánea
A nivel grafomotriz	Si	No	No	Si	No
A nivel ortográfico	No	No	No	Si	Si
A nivel de composición, formato	No	No	Si	Si	Si
Planificación	No	No	Si	Si	No
Vocabulario	Si	No	Si	Si	No
En la estructuración sintáctica	Si	Si	Si	No	Si



Dificultades en el aprendizaje	Lectura	Hábitos de trabajo	Lectura	Lectura	-----
Dificultades en la conducta	Apatía	Apatía	-----	Timidez	-----

Tabla 4. Como se muestra los niños presentan dificultades en cuanto a la lectura, escritura, y hábitos de trabajo, principalmente, en el ámbito del aprendizaje. Los problemas de conducta suelen ser la apatía y timidez.

Los niños presentaban dificultades en la escritura a nivel de copia (al copiar del pizarrón aún se presentan errores), dictado (los errores pueden ir desde lo fonético hasta lo gramatical, por ejemplo, “*visigreta*” (sic) cuando la palabra es bicicleta) y espontáneo (al redactar cuentos, historias, etc., los niños cometían errores de todos tipos, gramatical, de redacción, etc.). También presentaban problemas a nivel grafomotriz. En cuanto a lo fonético a nivel de composición en el formato, planificación, vocabulario y estructura sintáctica siendo ésta última la más común.

Para las profesoras no ha sido fácil el trabajo porque la mayoría de los niños son distraídos y tienen falta de interés y además por que las tutoras expresaron que los niños no tenían ningún problema en cuanto a la escritura, sólo hicieron referencia a uno de ellos que si presentaba problemas, detectándose desde que ingresó a la escuela.

Referente a los hábitos de trabajo, la mayoría de los niños son descuidados y desorganizados en sus libros y libretas pero las profesoras consideran que la motivación y la atención son el factor más importante para resolver dichos problemas.



c) REGISTRO DE OBSERVACIÓN.

**TABLA 5. Evaluación inicial PALE**

NIÑO	ESCRITURA, DICTADO																									
	EDAD						SEXO		PALABRA				ENUNCIADO						ESCRITURA LIBRE							
	6	8	9	11	12	14	F	M	PS	SIL	SA	AL	SIL	SA	AL	SUST	VER	PART	PS	SIL	SA	AL	SUST	VER	PART	
1) S				√			√				√			√	√	√	√				√	√	√	√		
2) I						√	√			√			√		√	√	√	√		√			√	√	√	
3) Y		√					√			√		√			√	√	√	√		√			√	√	√	
4) JA					√			√			√			√	√	√	√	√				√	√	√	√	
5) E			√					√			√			√	√	√	√	√				√	√	√	√	
6) JO			√				√				√			√	√	√	√	√				√	√	√	√	
7)JU	√						√			√		√		√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	

Tabla 5. La √ indica el nivel en el que se encuentra el niño así como las separaciones con las que cumple dentro del enunciado y escritura libre. A continuación se indica el significado de las siglas utilizadas en la tabla.

- PS = presilábico
- SIL= silábico
- SA= silábico alfabético
- AL= alfabético
- SUST= sustantivo
- Ver= verbo
- PART= partícula



Con los resultados registrados en la tabla anterior se pudo observar que la mayoría de los niños de la casa hogar en cuanto a dictado de palabra, enunciado y escritura libre se encontraban en un nivel alfabético haciendo la separación correspondiente del sustantivo, verbo y partícula. Uno de los niños se encontró en el nivel silábico alfabético en todos los aspectos de la escritura y el otro de ellos se encontró en el nivel silábico.

Además con el registro de observación de la escritura realizado durante la evaluación inicial (PALE) se observó que en los aspectos ortográficos los niños tienen dificultades en sustitución por similitud de tipo fonético, sustitución por similitud de tipo visual, rotaciones, fragmentación, omisión, adición e inversión del orden de las letras y sílabas y errores de ortografía arbitraria.

En los aspectos gráficos presentaban dificultades en respetar márgenes así como en el empleo de mayúsculas y minúsculas. Otro de los problemas detectados en esta observación es que los niños empleaban un vocabulario pobre en su redacción y en su expresión oral.

Con el análisis del registro de observación se identificaron las siguientes necesidades educativas especiales en el aprendizaje de la escritura que presentaban los niños de casa hogar: de ortografía natural como **sustituciones por similitud de tipo fonético y visual, rotaciones, adiciones, fragmentación, inversión del orden de las letras y omisión de las mismas, errores de ortografía de regla y arbitraria** principalmente, es por ello, que el programa de intervención (Anexo 6) estuvo basado en las dificultades de aprendizaje escritas anteriormente con el objetivo de solucionarlas.

Es importante señalar que los profesores y tutores no han detectado la mayoría de estas dificultades.



### *Segunda fase. Diseño y aplicación del programa de intervención*

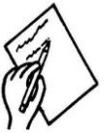
Para el diseño y aplicación del programa de intervención (anexo 5) se tomó en cuenta la evaluación inicial del PALE y el registro de observación de la escritura realizados en la primera fase los cuales dejan ver las áreas en donde el niño presenta mayores dificultades. Con base en la evaluación inicial se pudieron retomar las actividades, considerando el método analítico – sintético para solucionar las dificultades de aprendizaje en la escritura.

El programa de intervención se realizó dos veces a la semana, los días miércoles y viernes con una duración de 1 ½ horas, teniendo un total de 15 sesiones.

Durante el programa de intervención hubo un transferencia de niños debido a los procesos legales que viven y a una reacomodación de casas – hogar, es por ello, que de la sesión 1 a la 6 se trabajó con S, I, Y, JA y E; a partir de la sesión 7 se incorporaron JO y JU, se les aplicó la evaluación inicial y se observaron dificultades de aprendizaje en la escritura al igual que el resto de niños y es por eso que se integraron al programa.

### *Tercera fase. Evaluación final*

Se aplicó la evaluación final del PALE para identificar y analizar los avances y limitaciones en la escritura de los niños después del programa de intervención y al mismo tiempo ver si se cumplió con el objetivo. En esta fase se describe sesión por sesión que ocurrió durante el programa de intervención.



## DESCRIPCION DEL DESARROLLO DE SESIONES

### SESIÓN No. 1 “Yo pinto así”

En esta primera sesión se realizó la presentación del programa dándoles la información y en qué consiste el programa, a la llegada los niños se mostraban tímidos. En el salón asignado para trabajar habían filas de butacas, las niñas se sentaron enfrente y los niños en la parte de atrás. Se le pidió a cada uno de los niños que dijeran sus nombres para conocerlos y al terminar ellos, nos presentamos nosotras y les dimos una explicación de cómo se trabajaría.

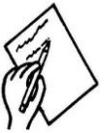
Se inició la actividad “Yo pinto así” donde se les explicó que hay música alegre o triste y que así expresan los que hacen la música lo que sienten, se les dijo que ellos podían pintar dependiendo del estado de ánimo en el que se encuentren y expresar así sus sentimientos.

No hubo mucha participación por parte de los niños, estaban distraídos ya que se escuchaba mucho ruido de la calle y un profesor estaba cerca, **JA y E** estaban jugando y platicando. **Y** empezó a participar diciendo que la música le gustaba mucho, **S** dijo que le gustaban las canciones tristes. **Y** muestra sentirse protegida por **I**. **E** estaba distraído por lo que hacían los niños fuera del salón por lo que se decidió cerrar la puerta.

**S** mencionó que se aprende muy rápido las canciones y explica una historia sobre una cantante que supuestamente murió pero que los ángeles le ayudaron y vivió.

**E** estaba un poco inquieto haciendo ruido con la silla y hablándole a **JA**; **JA** dice que ya se acostumbró a que lo moleste **E**, y que ninguna canción lo hace ponerse triste. **S** menciona que las canciones que escucha la hacen ponerse triste. **Y** canta durante la participación de **S**.

Se les pide que en una hoja amarilla pinten como lo harían cuando están tristes, en una rosa cuando están contentos y en una blanca cuando están enojados. Se comienzan a repartir las hojas y el material para pintar, todos se pelean por escoger los colores de la pintura vinci y los pinceles, los niños corren a la mesa para realizar su trabajo, excepto **S**, quien no quería acercarse a la mesa, ninguno de los niños comienza a pintar porque dicen que no se les ocurre nada, se les



hace mención que presentarán su dibujo a los demás a lo que responden que no, porque los pueden acusar con los que los cuidan.

**Y** y **S** comienzan a trabajar. **JA** y **E** no quieren comenzar porque aún no se les ocurre nada y sólo observan el dibujo de los demás. **S** termina en primer lugar **I** en segundo lugar, **JA** y **E** terminan al mismo tiempo, **Y** termina al último. Se les da la siguiente indicación de “¿cómo pintarías cuando estás contento?” en la hoja rosa.

**E** comienza a jugar y a manchar la hoja de sus compañeros, comienzan a combinar los colores para ver cual resulta, **Y** y **E** empiezan a pelear por los colores, **I** no comenta nada, a **JA** se le rompe su pincel y **E** comienza a insultarlo. **I** es la primera en terminar seguida de **E**. **JA** sale del salón, **Y** termina en tercer lugar, **JA** regresa al salón y termina en cuarto lugar, **S** termina en último lugar el dibujo.

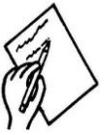
Ahora se les da la indicación de “¿cómo pintarías cuando estás enojado?” en la hoja blanca; **I** es muy tímida pero termina su dibujo en primer lugar, **E** termina en segundo lugar, **JA** termina en tercer lugar.

**E** y **JA** empiezan a pelear con las niñas **Y** termina en cuarto lugar y **S** en último lugar. Comienza la exposición “¿Por qué pinto así?” **JA** menciona que pinta así porque se le ocurrió, pinta una playa, menciona que no ha ido al mar pero que lo vio en una foto. **E** dibuja un niño llorando y dice que es **JA** porque siempre está triste y nervioso.

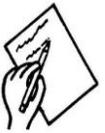
**Y** sólo dice que pinta un árbol cuando llueve y no quiere participar. **E** habla mucho y se burla de sus compañeros. **S** dice que se dibujó a sí mismo porque siempre está con la boca abierta, está triste y tiene una lágrima.

**Y** pide participar, dice que su dibujo es bonito porque ella lo hizo, menciona que le gusta pintar y que está enojada en el dibujo porque ella siguió las instrucciones. **S** dibuja una niña debajo de la lluvia pero se puso un gorro para no mojarse, la niña del dibujo estaba enojada porque antes estuvo en el sol y se quedó parada y no le gusta estar en el sol.

Al finalizar la exposición de cada niño nosotras concluimos diciéndoles que pueden expresar sus emociones por medio de dibujos, música, cartas, poemas,



etc., y cada vez que ellos sientan algo utilicen estas técnicas. Cerramos la sesión agradeciendo la participación de cada uno de ellos.



## **SESIÓN No. 2 “Usos de la B/V y Omisiones”**

En esta sesión asignaron el salón de computación que es más reducido así que fue necesario acomodar al grupo en ese espacio.

Se inició con la presentación de tres láminas, se le pidió a **JA** que comenzara con la lectura de una de ellas en esa primer lámina, los niños ubicaban las letras B y V, todos participaban, se le pide a los niños que identifiquen las reglas para el uso de la B, a lo que **JA** responde lo que se pide. **S** también participa. **Y** participa porque se le dan pistas, **I** no quiere leer y **E** es el que participa en su lugar. Se les explica el uso de la B con bi, bis y biz, los niños juegan con los sacapuntas.

Se les preguntó que si saben que es bisnieto, **JA** responde acertadamente diciendo que “es el hijo de un nieto” se les pregunta si hay dudas y todos dicen que no; se les solicita poner un ejemplo, **S** dice “bicicleta”, pero los demás expresa que les cuesta trabajo. **S** dice otro ejemplo “bizca” porque así le dicen a ella.

Se le solicitó a **I** que lea pero nuevamente se niega, se trata de convencerla pero sigue sin contestar, se le pide a **S** que lea pero no alcanza a ver por lo que se tiene que acercarse a la lámina. Los niños ponen atención a lo que lee y contestan lo que se les pregunta. Se les explica la siguiente regla y **E** dice que era lo que iba a contestar. **Y** está distraída jugando con el sacapuntas, al terminar la explicación les damos hojas de ejercicios. Todos dijeron haber entendido, excepto **S** pregunta y nos acercamos a explicarle.

Se les presentó el ejercicio sobre el uso de la B en donde tendrían que completar según correspondiera y buscar palabras en el diccionario con bi, bis, biz; se dividió a los niños porque la mesa era muy pequeña y todos veían la hoja de los demás. **JA** fue el primero en terminar la actividad sobre el uso de la B, se le explicó la siguiente actividad en la que buscaría palabras en el diccionario, de inmediato tomó el diccionario e inició la actividad. **S** pide ayuda, porque no alcanza a ver las letras; **JA** nuevamente termina la actividad de buscar en el diccionario, se le dice que tiene que esperar un poco, **S** nuevamente pide ayuda mientras que **I** y **E** no dicen nada pero están trabajando. **I** no dice que ya ha terminado hasta que se acercan a preguntarle y pasa a la siguiente actividad. **S** tiene el diccionario y lo primero que ve es el cuerpo humano (esquemas que trae el diccionario) **JA** le dice a **S** que



“biblioteca” se escribe con v, pero **S** afirma que no y preguntan si es cierto, **I** pregunta acerca de la siguiente actividad de buscar palabras en el diccionario, **E** termina la actividad del uso de la B, **JA**, **Y** y **S** dicen que quieren volver a pintar. Han trabajado en silencio.

**JA** le ayuda a **Y** y **S**. En esta sesión no han estado inquietos y han participado. **JA** y **S** han terminado su trabajo y platican con las moderadoras, **I** es la siguiente en terminar **E** es el último en terminar.

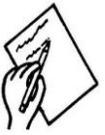
Se empezó la siguiente explicación del uso de la V, los niños nuevamente se sientan cerca de la mesa para escuchar y ver. **S** y **JA** participan, se les dice las excepciones de las reglas y se les pregunta si saben que es una probeta, **E** responde que es “provecho”. **I** les da la espalda a todos y dice que si está poniendo atención. Se les pide un ejemplo de las excepciones a lo cual **E** dice “ibes” que es incorrecto por lo que se les explica nuevamente y se les pregunta nuevamente un ejemplo de las excepciones de la v y presentan algunos ejemplos como: probar y problema se les pregunta si tienen alguna duda por lo que responden que no hay dudas.

Se inició la actividad del uso de la v en la que tienen que completar con prev, priv, prov según corresponda y unir las palabras que empiezan igual. **JA** termina primero y le ayuda a **Y**, se le brinda ayuda a **S** e **I**. **E** termina la actividad. **Y** y **S** terminan la actividad del uso de la v. Se forman dos equipos y ellos mismos ponen el nombre a su equipo. En el equipo “chapulín” esta **E**, **S** e **Y**, en el equipo de los “gatitos” esta **JA** e **I**, se les da letras del abecedario con las cuales tendrán que formar palabras. Los resultados son los siguientes:

Gatitos: lápiz, rosa, sol, parque, día, blusa, quiero

Chapulín: lápiz, agua, foto, sol, puerta

Se les explicó la siguiente actividad, que consiste en ordenar letras para formar palabras todos mencionan que han entendido. **S** pide ayuda mientras que **E** menciona que está muy fácil pero aún no termina. **I** es la primera en terminar; al armar una palabra nos dimos cuenta que sobra la h pues no diría cacahuete y **S**



razona y dice que la palabra es “isla” pero después dice que no porque isla tiene 4 letras y ahí hay 5.

**JA** es el segundo en terminar, **E** tiene cara de angustia pues no sabe que palabras se forman. **JA** le dice que está muy fácil porque esa palabra está en una canción y **S** no sabe cual canción ni cual letra, **JA** les das pistas y les dice que las venden en la tienda en bolsitas con salsa y cuestan un peso pero aun **E** no sabe, a todos los demás les causa risa y están esperando que termine, todos han concluido y se explica la siguiente actividad en la cual tienen que tachar la palabra correcta dependiendo el dibujo.

**JA** terminó sin ningún problema y es el primero en terminar la actividad, luego **E**, **S**, **I** y al último **Y**. se les explica que se pondrán las letras V/B en el pizarrón y tendrán que colocar la palabra según corresponda para esto se forman en equipos y escogen el nombre de su equipo. El equipo de los perritos está integrado por **JA** y **S**; el equipo de los ratones por **E**, **I**, **Y**. El equipo de los perritos escribe “*perritos*”; los resultados son los siguientes:

Perritos 7 aciertos, 3 malas.

Ratones: 4 aciertos, 6 malas.

Entre todos se corrigen los errores, así concluimos con esta sesión.



### **SESIÓN No. 3 “Uso de la m/n y Omisiones”**

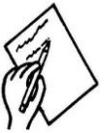
Se realizó una lectura del uso de la m y se les preguntó a los niños en qué se parecen algunas palabras, los niños contestaron que es la letra m y que lo común es que van antes de una vocal, se les repartió las hojas en donde se encontraba la información del uso de la m y n y se les pidió que digan qué tienen en particular algunas palabras, se le pide a **I** que lea pero no quiere, al final **I** se convence y empieza a leer, se equivoca y todos la corrigen, así que lee lentamente; posteriormente se le pide a **Y** que continúe la lectura. Los niños se han portado más accesibles durante este tercer día.

Se le pide a **JA** que pase a pegar en el pizarrón la letra m, se les pregunta a los niños que cuál de las hojas es correcta m antes de p, n o antes de m,f,v; **JA** dice que es correcta antes de p, n., se le pide a **E** que pase a pegarla en el lugar correcto. Ahora **S** es la que dice la regla de la n y se le pide que pase a pegar al pizarrón la letra n, no alcanza el pizarrón y se sube a una silla.

Todos suponen que n va antes de f, m, v. **I** pasa a pegar estos usos. Se le pregunta a **S** si comprendió el tema y da una pequeña explicación de éste; se les reparte el ejercicio del uso de la m y n en el que escriben palabras en la columna según corresponda nv, nm o nf, este ejercicio se le explica personalmente a cada niño.

**E** comenta que no comprendió la actividad, a lo cual **I** le quiere dar las respuestas. **JA** termina en primer lugar y pasa al siguiente ejercicio en el que unen con una línea los dibujos que son iguales y sobre las líneas escribe el nombre de los que no están repetidos, mientras que **E**, **S** e **I** son asesorados. **E** comienza a mostrarse indispuesto para trabajar, se trata de convencerlo para trabajar pero él se niega. **JA** comienza a contar como es en la escuela y lo que le gusta, él ya ha terminado el segundo ejercicio; **I** termina en segundo lugar, Se le explica nuevamente a **E** cómo hacer el ejercicio pero no lo hace completo por lo cual se le cambia la actividad ya que no quiere continuar con la anterior.

**JA**, **S** e **Y** pasan a la siguiente actividad, en la que unen con una línea la oración y el dibujo y anotan en una línea de lo que se trata **E** accede a trabajar en la siguiente actividad. Se les presenta la siguiente y última actividad que consiste en



observar unos dibujos y tachar la palabra que está escrita correctamente. En esta actividad **E** ya empieza a participar por lo cual se le pregunta si quiere terminar la actividad anterior, a lo que responde que no. Todos terminan las actividades

Se realiza la evaluación de la sesión la cual consiste en colocar la letra correcta en las palabras, se le da dos palabras a cada niño, los resultados son:

**E:** 2 aciertos

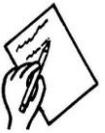
**JA :** 2 aciertos

**S:** 2 aciertos

**Y:** 1 acierto

**I:** 1 acierto

Entre todos hacen la revisión de cada palabra. Se da por terminada la sesión.



## **SESIÓN No. 4 “Uso de la coma”**

Al iniciar esta sesión se le preguntó a los niños si conocen el uso de la coma, todos responden que sí. **JA** explica que se utiliza para decir “**S, I, Y** para separar nombres o cosas”, se lee un párrafo y se les explica donde están las comas y como se utilizan.

**JA** y **S** mencionan que si entendieron pero los demás no, por lo que se vuelve a explicar y se utiliza el pizarrón como ayuda. Los niños expresan que no entienden por lo que se les pide que se acerquen y hagan un círculo para revisar el texto de los ejemplos del uso de la coma juntos. Se le pide a **S** que haga el primer ejercicio el cual consiste en escribir una coma en donde considere que sea necesario **JA** le dice que no sabe.

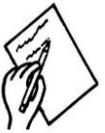
Se les presenta el ejercicio de poner la coma donde crean conveniente y se les pregunta ¿donde va?, **S** contesta que “en días y la segunda en cuando”. **JA** le dice a **Y** dónde va la coma pero se les hace la observación que no está bien donde las están poniendo. Se termina la explicación y se les da una hoja con la información y se le pide a **S** que lea, **JA** dice que está al revés una oración pero se les dice que no y el por qué no.

**E** continúa sin entender por lo que se le da una explicación individual sobre el uso de la coma. **JA** le explica a **E**. **S** lee en voz alta los enunciados para oír donde van las comas. Pone las comas en diferentes lugares y pregunta ¿dónde se oye mejor?

El primero en terminar esta actividad del uso de la coma es **JA** después **Y** e **I**. **S** termina al último. Se inicia la siguiente actividad que consiste en mostrarles tarjetas, y tendrán que tocarlas con los ojos vendados e identificar que letra es. Se les da unos minutos para tocarlas.

**I** dice que la u es v, menciona que es la “que (q) a lo que se le corrige diciéndole que se pronuncia cu”.

**E** dice que la Q es una cuchara y un plato y **JA** le dice que es porque tiene hambre.



**S** dice que la “W es de Mac Donals y que la m también se parece”. Se le vendaron los ojos a **E** y **S** menciona que se siente feo estar a oscuras y se les dibuja en la mano la letra v, posteriormente se les pregunta que letra sintieron pero **S** se equivoca y **E** le dice que era la letra v. Las siguientes letras son la p y la m pero ninguno de ellos acierta. Se continua la actividad con **I**, **JA** y **Y**, la primera letra es la i, **I** dice que “es la G de gato con la que empieza Jazmin”, **Y** dice que es la P y **JA** la H.

La segunda letra es la m, **JA** dice que la “R”, **I** la “n” e **Y** no responde por lo que se insiste y se le anima hasta que él responde, la última letra es la b, los tres dicen que la “p”. Todos van a lavarse las manos.

Al regresar se les presenta la evaluación que consiste en completar un cuento relacionando las imágenes que se le muestran también tendrán que colocar las comas donde correspondan. **I** pregunta cómo se escribe vampiro; **Y** pregunta cómo se escribe dragón por lo que se le deletrea la palabra. **I** pregunta cómo se escribe “iba”, también pregunta si varita va “con va de vaca o va de burro”.

**Y** pregunta cómo se escribe cle por lo que se le deletrea. **I** dice que “bruja va con g de gato” se le corrige diciéndole entonces se leería “bruga” por lo que ella dice que es con la de “Jazmín” pero escribe bluja” se le repite la palabra varias veces hasta que escribe bruja.

**Y** menciona que no sabe escribirlas así que si se le puede deletrear madrina y playa.

La última en terminar es **Y**, escribe “Balita”, luego “velita” y termina escribiendo “valita”. Con esta evaluación se termina la sesión.



## **SESIÓN No. 5 “Uso del punto y coma”**

Esta sesión tuvo la ausencia de **JA**, según nos informaron tuvo que salir con el tutor de la casa hogar. Se inició esta sesión dándoles a los niños el tema sobre el uso del punto y coma, se reparten las hojas del tema y se les pide que lean de manera individual para que les quede claro y comprendan ya que uno de ellos tendrá que explicar, posteriormente se hace una rifa para saber quien explicará lo que entendió, le corresponde a **Y** con **E** explicar el tema.

Se comienza a hacer una lectura de manera grupal para que puedan dar la explicación del tema. **Y** pide que nuevamente se lea un ejemplo y luego dice lo que entendió y en el pizarrón anota cual es el punto y coma.

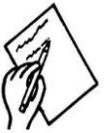
**E** pasa a poner el punto y coma y lo escribe incorrectamente “.” **I** pasa a escribir el punto y coma correctamente “;” **Y** pide que nuevamente se lea la información, se le pide a **I** que dé una explicación, duda y tarda en contestar, se lee un ejemplo y ve la hoja y acierta donde se escribe el punto y coma. Le preguntamos a **Y** si comprendió pero ella está distraída.

Se continua con la explicación del uso del punto y coma, se le pregunta a cada uno si les quedó claro a **Y** y **E** no les queda claro y se les explica nuevamente. Resuelven juntos el ejercicio y contestan correctamente.

**S** lee y da la respuesta de la siguiente oración. **I** pregunta qué es una mampara y qué es un rotafolio a lo que se les da una respuesta. **I** da la siguiente oración. **E** la corrige pero ya no quiere participar.

**Y** sale del salón pero termina en primer lugar seguida de **I**. **I** dice que se aburrirá si **S** y **E** no se apuran a terminan y empieza a ayudarle a **S**. **Y** regresa al salón y pregunta quién ya terminó y señala que le faltó escribir su nombre. Proponemos contar al veinte para que **E** termine, todos comienzan a contar pero **E** no quiere trabajar, **S** comienza a leer las instrucciones de la siguiente actividad en el que tendrán que marcar cual es la coma y convertir el punto y coma.

**I** este día es más participativa, se les brinda pistas para que respondan la actividad y **E** empieza a participar. **I** pide que se le explique nuevamente. **S** tiene dudas, también se le explica a **E** para que participe más, **I** menciona que **E** no quiere trabajar porque no está **JA**.



Se les explica la siguiente actividad en la que hay una serie de palabras y tendrán que unir las correctas con el dibujo, se les menciona que no terminaremos si **E** no quiere trabajar. **E** aún no termina la primera actividad en donde tiene que colocar la coma en el lugar correcto. **I** dice que **S** se la pasa cantando en todo lugar. **Y**, **S** e **I** continúan trabajando pero **E** sigue sin trabajar; se le dice que sólo le faltan dos enunciados. **I** y **S** platican que en el día se aventaron pastel. **E** no trabaja hasta que se le explica de manera individual a él.

Para la evaluación de esta sesión los niños deberán hacer un cuento. **I** pregunta cómo se escribe “campo”. Le decimos que diga en voz alta “canpo” y “campo” para que escuche y diferencie el sonido, ella lo hace y nos dice que es con M. También pregunta que si está bien “*suhigo*” quiere decir “su hijo” a lo que le explicamos nuevamente como hacerle y comprende la idea. **I** pregunta de nuevo que cómo le puede poner al perro y ella misma responde que “chihuahueño.”

Ahora pregunta **S** cómo se escribe “hamburguesa” si con m o v pero se acuerda de las reglas y dice que con m, “porque antes de la b se pone la m”. Después pregunta si volvieron va con “v” y él mismo responde a su duda.

**I** dice si “papa” lleva acento en la primera o segunda a, a lo cual se le pide que repita: “pápa” o “papá” entonces dice que va en la segunda.

Se le pregunta a **E** que por qué no quiere trabajar y responde que porque tiene mucha flojera. **I** pregunta que “caballo” con cual se escribe b/v y se le explica las reglas de ambas letras y responde que va con “b de burro”

**S** ha terminado y colorea el dibujo al igual que **I**. **Y** y **E** aún trabajan en el cuento. Le preguntamos a **S** si necesita lentes y ella responde que sí porque no ve bien. **I** contesta que a **S** ya no le pueden poner lentes porque ya la operaron. **Y** y **E** comienza a iluminar su dibujo.

Se le explica a **S** sobre algunas palabras que escribió incorrectamente y se le hace mención que si tiene alguna duda en cómo escribir ciertas palabras, pregunte. Se les pone una canción mientras los alumnos trabajan. Se termina la sesión repartiéndoles un presente por las primeras cinco sesiones de trabajo.



## **SESIÓN No. 6 “Uso de la c/s/z y rotaciones”**

Esta sesión se inició dándoles las indicaciones de cómo se trabajaría; se les dio a los niños cinco minutos para leer las reglas sobre el uso de la c/s/z, pasado el tiempo se les dijo que uno de ellos pasaría a exponer el tema, para elegirlos cantaron la papa caliente:

*“la papa caliente estaba en el sartén y tenía mucho aceite quién se quemó, uno dos, tres, cuatro cinco”*

**I** fue la primera en explicar pero no quería participar, se le dijo que se le ayudaría y así accedió a pasar.

**JA** y **E** estaban muy inquietos. **E** dice que se utiliza la “C” en la palabra “sapo”, se le hace la corrección y se les pregunta que cuándo se usa C, pero ninguno de ellos responde, se lee que se escriben con C las palabras que terminan con “cida”

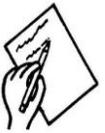
**JA** dice que “*SIDA*”, se le dice que no que son palabras que terminan con cida, él mismo responde y dice que “*suicida*” y “*homicida*”, **E** le pregunta que qué es homicida, **JA** le contesta que es la persona que secuestra a las personas y las mata.

Le preguntamos a **Y** que qué palabra empieza con “circu”, **Y** dice que “*circular*” al terminar la explicación se les reparte los ejercicios que consisten en completar cuadros los cuales se dividen en singular y plural anotando según corresponda ej. Luz..... Luces también buscan palabras en el diccionario con circu.

**E** dice que no entendió por lo que se le vuelve a explicar, aunque él está jugando con un muñeco. **I** pregunta cómo se escribe “luz” en plural a lo que le decimos que “luces”. Ella sigue sin entender así que le explicamos nuevamente, cuando termina llama para preguntar si está bien se le hacen observaciones y se le vuelve a explicar.

**JA** dice que se desespera porque los demás no terminan y él ya terminó desde hace 15 minutos. Se les explica a **E**, **S**, **Y** porque aún no comprenden. **JA** empieza a explicar el uso de la S, participa diciendo “*celosa*” y **E** dice “*recelosa*”.

Ahora se les pide que digan ejemplos con “tras y trans”; **JA** y **E** al mismo tiempo dicen “*trastes*”, ahora se les pide ejemplo con “dis y dis” **JA** dice “*dismar*”, **S** dice



“discusión”; se les pregunta ejemplos ahora con “semi, sis”, nadie sabe y se les da una pista: “es algo que plantamos” todos dicen “*semilla*”.

La siguiente actividad que consiste en cambiar palabras en femenino o masculino según corresponda la realizaron muy rápido sin ninguna duda. Como terminan pronto se da inicio a la siguiente actividad en la que forman palabras según corresponda ej. Empleo (desemplear, desempleo, desempleado), se les explica a **E**, **S** e **Y** porque tienen dudas. **S** termina. Se les dictan algunas palabras pues la intención del ejercicio era que supieran escribirlas correctamente. **JA**, **E** e **I** ya están aburridos ya que terminaron el ejercicio desde tiempo antes.

Se les da la explicación del uso de la z poniendo un ejemplo, Enrique “z”; **JA** dice que sería “*Enríquez*”, después se les pregunta que cómo sería Rodrigo **JA** dice que “*Rodríguez*”

**E** dice que cómo le puede hacer en Domínguez y Fernando, se le responde que quite la o y lo cambie por ez, entonces **E** dice: “*Fernández*”.

En la siguiente actividad completan palabras y completan un cuadro según corresponda ej. Enrique..... Enriquez. En la última actividad se les pide que coloquen un espejo para descubrir las palabras, los niños borran constantemente porque decían que no les salía, aún así terminaron la actividad. **Y** fue la última en terminar. **JA** escribe 7 en lugar de F por lo que se le pide que la revise y se le pregunta si está bien escrita **JA** dice que si, la observa nuevamente y después de un tiempo dice “*la F esta al revés*”.

Se inicia la evaluación pidiéndoles que truenen un globo y tomen las palabras correctas que estén en el piso, los resultados fueron los siguientes:

**Y** juntó 3 palabras, 2 correctas: sandía, dedo y 1 incorrecta: Candía

**JA** juntó 5 correctas: basura, papa, compás, mesa, gato

**E** juntó dos correctas: pila y durazno

**S** juntó 3 correctas: zapato, compás, durazno

**I** juntó 1 correcta: mesa y 1 incorrecta: sapato

Se termina la sesión con esta evaluación.



## **SESIÓN No. 7 “Uso de la y/ll y rotaciones”**

Se inició esta sesión con dos nuevas integrantes (en el procedimiento se describe la situación) a las que se les dio la bienvenida y una breve explicación sobre cómo se ha estado trabajando.

**JA** y **E** no recibieron con agrado a las nuevas integrantes, se les pidió a los niños que juntos realizaran una lectura y marcaran las ll e y que encontraran pero **JA** y **E** comenzaron a hacerlo solos ya que no querían que **JO** y **JU** participaran, pero les pedimos que lo hicieran juntos y **JA** dijo que entonces ya no quería trabajar pero aún así trabajó con ellas.

**Y** salió del salón diciendo que iría por otro libro igual para hacer la actividad de marcar las palabras en la lectura aparte, se le pide a **E** que anote la palabra en el lugar que corresponde. **JO** dice que todo está muy fácil.

En el pizarrón anotan las siguientes palabras.

**JU** = yo

**E** = ellos

**Y** = ardillita

**JO** = llevo

**JA** = duendecillo

Cuando se realizó esta actividad en el pizarrón se le pidió a **Y** que anotara la palabra ardillita **E** le dice que “ardillita es con y” **JO** dice que van a pasarse toda la noche y nunca escribirán nada, se le pide a los demás niños que ayuden a **Y** diciéndole como se escribe la palabra.

**JO** dice que darán las dos de la mañana y que **Y** no escribirá nada. **JO** la corrige y le dice que escribió “*arbillita (sic)*” por lo que corrige, se le pide a **JO** que escriba llevo, a **JA** duendecillo.

Se le pide a los niños que opinen sobre qué palabras están escritas con y/ll; les preguntamos si “pajarillo” va y o ll, **JA** y **E** responden que “con ll”.

Se le pide a **E** que de un ejemplo de una palabra con ll pero dice que no sabe. **JA** dice que no se le ocurre ninguna. **JU** le dice a **JO** que irá a acusarla porque se porta mal. Se les da la primer actividad en la que completan con ay, ey, oy, uy



según corresponda Al realizar el ejercicio **JA** se molesta y se cambia de lugar porque dice que “todos son muy copiones”

**E** pregunta si puede colocar “paragüey” pero le decimos que esa palabra no existe. En la siguiente actividad se les pide que ordenen las palabras donde queden bien ye, yo o yu. **JO** dice que terminó la primer columna y comienza a leer en voz alta sus respuestas porque lo que se le pide que guarde silencio. **JA** termina la actividad seguido de **JO**, en tercer lugar **Y**, en cuarto lugar **E** y en último lugar **JU**.

Se les explica la siguiente actividad que consiste en escribir palabras con ll según corresponda, todos trabajan en silencio; **E** comenta que no comprende pero se le pide que lea las indicaciones, continúa trabajando y termina la actividad.

Se le pide a **JA** que intente mejorar su letra y él responde que “es imposible mejorarla porque ya se acostumbró a hacerla así”.

En la siguiente actividad se les reparte diferentes materiales a los niños. A **Y** se le da plastilina, **JU** fomi, **JO** plastilina, **JA** lija, **E** fomi, todos trabajan en silencio. **Y** comenta que les puso ojos y nariz a sus letras. Se les tapa los ojos a los niños para que descubran que letra están tocando. Los resultados son los siguientes:

**Y**: wpvqm todas correctas

**JA**: wpqm correctas, b dice que es p y d dice que es b

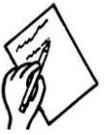
**JO**: dw correctas, m primero dice que es b, p que es q, b es p, q es m.

**JU**: qbdw son correctas, m la cambia por w y p por b.

**E**: wmqpd son correctas, b la cambia por m.

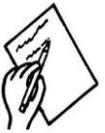
Para la evaluación se le pide a los niños que realicen una canción que incluya palabras con y/ll. Se divide a los niños en dos equipo, el primer equipo **JA**, **JU** e **Y**, segundo equipo **E** y **JU**; todos los niños están inconformes por el equipo que les tocó. **JO** y **E** dicen que cada uno pondrá una línea de la canción, **JA** dice que **Y** y **JU** no quieren poner nada.

**JO** le dice a **E** que escriba la canción porque ella ya se la sabe y se la dictará, **JA** dice nuevamente que no quieren ayudar las de su equipo. **Y** dice que no se le



ocurre nada a lo que **JA** responde “que piense más” y se le brinda ayuda al equipo.

**JO** dice que si tiene que llenar toda la hoja o que si pueden ser dos canciones. El equipo 1 es el primero en terminar su evaluación, seguido del equipo 2, con esto se da por terminada la sesión.



## **SESIÓN No. 8 “Uso del punto y seguido/rotaciones”**

Se inició con una explicación acerca de el uso del punto y seguido; posteriormente se les dió una hoja con información y se les pidió que lean en silencio para poder continuar. Al terminar la lectura en silencio se les pide que lean juntos en voz alta, se forman dos equipos: **Y**, **JO** y **JU** integran un equipo (1), **JA** y **E** forman el segundo equipo (2).

Se les explica que hay dos láminas que tienen errores, los cuales tendrán que corregir y poner punto y seguido, punto y aparte; cada equipo comienza a trabajar en su lámina, nos acercamos al equipo 1 para apoyarlos en la lectura, se detienen en la palabra “beseo” corrigen diciendo que es “deseo”; el equipo dos sin ayuda corrigen las palabras y ponen los puntos aunque pensaron haber terminado se les pidió que revisaran nuevamente la lámina.

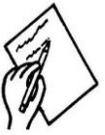
Se les sigue dando apoyo al equipo 1 aunque ellos leían les costaba trabajo reconocer los errores. “**JO** menciona que la palabra “estreyas” (así estaba escrito en la lámina) se escribe con ll”. Se les recuerda poner los puntos.

Al equipo dos también se le hace la mención que lean nuevamente su lámina y observen si ya no hay errores. Los dos equipos terminan al mismo tiempo.

**JA** menciona que el equipo 1 puso puntos donde no iban, juntos empezamos a leer. El equipo 2 dice que todo está bien en su lámina, al revisarla se ponen contentos pues sólo tienen un error. Ahora se comienza a leer la lámina del equipo 1, **JA** dice que “*lus*” se escribe “con z y no con s” también corrige “*wedio*” pues dice que es “en medio”; el equipo 1 comete dos errores. Posteriormente se les reparte sus ejercicios sobre el punto y seguido para resolverlos de manera individual.

**E** pregunta si tiene que corregir a lo que se le responde que sólo es poner puntos con un color rojo, se les da un ejemplo con el primer enunciado. Todos trabajan en silencio.

Los niños pasan a la siguiente actividad que consiste en completar los dibujos y en las líneas escribir los nombres. **JA** menciona que está muy fácil, él termina primero. **Y** dice que ya terminó pero tiene varias palabras mal escritas y se le pide que rectifique. **JU** termina en último lugar el ejercicio. Se les entrega el último



ejercicio en el cual tienen que tachar la sílaba que se les indica y copiar los dibujos tal y como se les presenta. Todos expresan que está muy fácil.

Para la evaluación se llevó una tabla en la que estaban letras en relieve, se les cubre los ojos y tocando la letra tienen que reconocer cual es.

**JA:** m, u, n, d, q, w, b, p (los demás niños le ayudan)

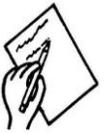
**E:** w, b, d, m, q, p, u, n

**Y:** d, w, m, q, n, u, d, p

**JU:** correctas: u, p (menciona pa), q, n, w; incorrectas: b dijo q, d dijo b, m dijo "no se"

**JO:** correctas: m, w, b, u, p; incorrectas: d dijo n, n dice ya dije la n...se les pregunta ¿Cuál crees que sea? Y responde n

Con esta evaluación se termina la sesión.



## **SESIÓN No. 9 “Uso de la g/j; palabras de tipo fonético”**

Esta sesión se inició repartiendo hojas con información del uso de la g, gu y j; se les pide que lean. En el pizarrón se encuentra un rotafolio con palabras a las cuales les faltan letras, se les da la indicación que escriban la letra que falta, los resultados son los siguientes:

**JA** coloca “gu” en yegua (es correcto)

**E** coloca “g” en hormigas (es correcto)

**JU** coloca “j” y es Miguel (está incorrecto)

**Y** coloca “g” y escribe girafa (está incorrecto)

**JO** coloca “g” en bodega (es correcto)

**E** coloca “g” en “agilas” (está incorrecto pues es águila)

**JA** coloca “gu” en pasague (está incorrecto)

**E** escribe “g” en llego (es correcto)

**JA** “g” en Argentina (es correcto)

**Y** “g” y escribe “grange” (está incorrecto)

**JO** “g” en “guelan” (está incorrecto)

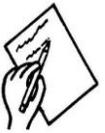
Todos juntos revisan las palabras y corrigen los errores. Se explica el porque de sus errores; preguntan por qué Argentina va con g y se les brinda una explicación, se reparte la actividad sobre el uso de la g y j.

**JA** menciona que se separa porque todos le copian, **E** dice que no entiende y se le da una explicación de que hacer y le quita el lápiz a **JA**

A **JA** se le pregunta sobre una palabra ya que la letra no se comprende, **JO** pregunta si está correcto lo que hace; todos trabajan satisfactoriamente, **JA** termina en primer lugar. **JO** pregunta sobre sus dudas y corrige. **E** termina en segundo lugar pero se le pide que ponga las palabras correctas y no sólo la mitad de la palabra, regresa a su lugar y corrige.

**JU** se acerca constantemente a preguntar sus dudas y si está bien lo que hace.

**JO** termina en tercer lugar. **JA** y **E** comienzan a discutir y avientan sus hojas. **JU**



se las levanta. **JA** termina la segunda actividad sobre ejercicios del uso de la j. **Y** termina en cuarto lugar la primera actividad. **E** termina la segunda actividad seguida de **JO** e **Y**. **JU** dice que ya se cansó pero se le pide que termine la actividad pero insiste en que de verdad ya se cansó, se le brinda ayuda y termina la primer actividad.

Se les presenta la siguiente actividad en la que hay palabras escritas correcta e incorrectamente y tiene que marcar las correctas, también completan palabras según corresponda con m, v, b, n. **JA** termina en primer lugar, **E** termina en segundo lugar **JO** e **Y** terminan casi al mismo tiempo, **JU** va atrasada en su trabajo. **JA** comienza a inquietarse y distrae a **JU** dándole respuestas incorrectas. **JU** termina sus actividades.

Se comienza a explicar la evaluación que consiste en tomar un papel de una caja de sorpresas en la cual podrán encontrar premios, retos y preguntas para iniciar se les pregunta que qué creen que haya en la caja de sorpresas; **E** y **JA** dice que dulces y juegos, **JA** dice que no hay juguetes porque son caros. **E** es el primero en tomar papel:

La pregunta es ¿Qué letra falta án\_\_el (ángel)? Y responde g

**JU** le toca "haz una cara chistosa"- no quiere hacer el reto pero lo hace

**Y** cuál es la correcta jirafa o girafa- y la dice correctamente

**JA** le toca bailar pero no quiere y no lo hace.

**JO** ¿la palabra gelatina se escribe con g/j? escoge j que es incorrecta

**E** ¿la palabra correcta es jamón o gamon? Dice correcto jamón

**Y** ¿Qué letras faltan? \_\_illermo y ella escribe con j, Jillermo

**JA** deletrea algebra, lo hace bien

**JU** ¿Cuál es la correcta? Dice jirasol y era girasol

**JO** "ganaste un dulce"

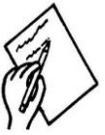
**E** "canta una canción" pero dice que no se sabe ninguna

**Y** ¿Qué letras le faltan pin\_\_ino? Y contesta correctamente pingüino

**JA** "ganaste una paleta"

**JU** ¿Qué letras faltan? An\_\_ina(angina), la escribe incorrecta pues pone j

**JO** "cuenta un chiste" y si lo cuenta



**E** ¿con qué letra se escribe jitomate? Y si dice j

**Y** “imita un perro”

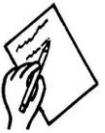
**JA** “ganaste un globo”

**JU** “ganaste un gansito”

**JO** “ganaste un dulce”

**E** “ganaste una paleta”

Con esta evaluación se concluyó la sesión.



## **SESIÓN No. 10 “Adiciones y reconocimiento de palabras”**

Se inició la sesión diciéndole a los niños que lean lo que está escrito en el pizarrón; al terminar se les dice que:

**Y** tache las letras b con rojo

**JO** tache las letras g con azul

Los demás niños están sentados

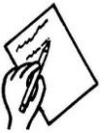
**E** pregunta que cuál le va a tocar, **JO** dice que sólo hay una g y termina. Se le pide a **E** que continúe con la V. **JA** dice que **E** ya no puede porque **Y** ya las tachó. **JA** pasa a tachar la d; **Y** aún no termina. **E** pregunta cuál es la letra que le corresponde y le contesta que la v, **E** le dice a **Y** y responde que le tocó la b y tacho la v, y pregunta si las puede corregir.

**JU** pasa a tachar la j, **JO** se equivoca y tacha las j en lugar de g. Se les entrega el siguiente ejercicio, el cual leen juntos la primera oración y se les explica que están en desorden, la ordenan y nuevamente la leen; **JU** está jugando y se le pide que ponga atención para que comprenda los ejercicios. **Y** pide ayuda pues aún no comprende. **JO** pregunta si es correcto “la cigüeñas de la primavera anuncian”, se le pregunta si entiende el enunciado y lo corrige.

**JA** termina pero no se distinguen las separaciones así que se le pide que ponga una diagonal para indicar la separación. **E** termina en segundo lugar. En el siguiente ejercicio en el cual tienen que colocar en una columna el nombre de cada dibujo dependiendo la letra con la que inicia ej. Z (zapato), **JA** menciona que no hay ninguna palabra con g. Los demás aún no terminan los enunciados.

**JA** y **E** terminan la siguiente actividad seguido de **JO**, **Y** y **JU**.

Comienzan con la evaluación; realizan un enunciado en desorden, posteriormente lo intercambian, **Y** y **JA** son los primeros en intercambiar sus enunciados, **E** se lo da a **JO**, **JO** a **JU** y **JU** a **E**. Cuando terminan de ordenar sus enunciados los revisan todos juntos.



## **SESIÓN No. 11 “Adiciones y reconocimiento de palabras”**

Se inició la sesión repartiendo hojas blancas pues con ellas se trabajaría, la indicación fue dividir la hoja en columnas donde se escribirían palabras con g, j, m, n, z, b, v, s, c. Las palabras se escribirían a partir de la lectura “no oigo, no oigo soy de palo”; por lo que los niños tenían que poner atención a la lectura para escribir las palabras que escucharan en la columna correspondiente.

**Y** no entendió la actividad y se le explica nuevamente, se le vuelve a preguntar si no ha comprendido porque no ha escrito nada y ella responde que no sabe escribir.

**JU** juega con su zapato y hace ruido mientras los demás están muy atentos a la actividad.

**JA** sólo ve a los demás y a las moderadoras, se le pregunta si necesita ayuda y pregunta que con que letra se escribe “vino” y se le pregunta que él cual cree que se escriba a lo que responde que con v, termina la actividad, pero su letra es muy confusa por lo que preguntamos que que le pasaron a sus letras y contesta “se revolvieron unas con otras”.

Se les pregunta si consideran que han aprendido algo importante hasta ese día y ellos contestan que sí: reglas de ortografía, escribir mejor, etc. Pasan a la siguiente actividad, donde tendrán que hacer un cuento de acuerdo al dibujo. **JA** y **E** están indispuestos a hacer cuentos, se les recuerda que en el cuento tendrán que respetar puntos, comas, mayúsculas, etc. **E** dice que el cuento anterior era más fácil porque no tenía que poner puntos.

**JO** pregunta por una ilustración y **JA** le responde que es lo contrario a cuando hay sol y **JU** responde que es una “nohecita”; **E** dice que nadie ha hecho lo mismo que él, **Y** pregunta si está bien escrito “gorra” se le responde que sí. **JU** dice que



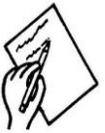
no sabe escribir la letra “ñ”, se le guía diciéndole que es con la que se escribe “niña y piña” y la escribe correctamente.

A **JO** y **JA** se les pide que revisen las reglas ortográficas que se han estado viendo en las sesiones anteriores para que corrijan. **JA** termina al mismo tiempo que **JO**.

**JU** termina al último. **E** escribe el cuento incompleto y ya no quiere trabajar, le preguntamos porque no lo hizo a lo que responde que lo intentó pero que ya no puede porque todo lo hace mal, le pedimos que lo vuelva a intentar y comienza a escribir.

**JO** dice que todos los demás terminar en un siglo. **JA** se acerca a **Y** y le da muchas opciones para su cuento, en algunas le hace caso y en otras no. **E** nuevamente no quiere trabajar. **JA** le deletrea la palabra “otro” a **Y** y continua ayudándole con el deletreo de varias palabras; se le menciona a **E** que no terminará la sesión si no concluye el cuento, él decide iniciar nuevamente pero lo hace de mala gana.

Se le marcan algunos errores que comete **E** pero no los corrige todos. En la siguiente actividad se les da la letra de una canción que está mal escrita “cami nito dela...” **E** dice que está escrito “lidros” por lo que se les da la indicación de que también tienen que corregir las palabras que están escritas incorrectamente. **JA** escribe “cami nito” pero corrige. Se canta la canción porque algunos de los niños dicen que no se la saben. **JA** pregunta que si “lleva” va con “y” y él mismo responde que si pero al final corrige; observa una regla de “y” y dice que la mayoría de las palabras van con esa letra pero se le hace la observación que hay algunas excepciones por lo que se le pide que busque en el diccionario la palabra “lleva”.



**JO** termina en primer lugar, **E** en segundo lugar, **JA** en tercer lugar. **JU** no quiere trabajar. **Y** termina en cuarto lugar y **JU** al último. Se les explica la siguiente actividad en la que se les pide que observen los dibujos y sobre las líneas escriban el nombre de 5 cosas que empiecen con g, j, m, y n, pero **JO** y **E** lo hacen incorrectamente, se les pide que corrijan.

Se les explica la siguiente actividad en la que tomando como referencia el dibujo tendrán que escribir una historia. **JA** y **E** están muy inquietos pues ya han terminado la actividad; todos terminan excepto **JU** y los niños quieren ayudarla pero se les pide que regresen a sus lugares. **JO** y **E** corren por todo el salón. Al terminar **JU** se les pregunta si conocen la canción de “caricaturas presenta”, **E** dice que si es la goku, se le responde que no y se les explica el juego y como va la canción, y comienza el juego en el que tienen que decir palabras que inician con diferentes letras según se les pida:

Con la palabra “g”, se les da el ejemplo “goma”

**JA** gato

**JO** grande

**E** González

**Y** garza

**JU** gallina

Con la letra “m”

**JA** mazo

**JO** mamífero

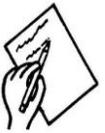
**E** maceta

**Y** mano

**JU** mamá

Con la letra “j”

**JA** José, Jorge, jarro



**JO** Jonathan, Jamaica, jícama

**E** joto, José Luis, juventud

**Y** Jazmín, Julieta

**JU** Jocelin, Judith

Con la letra “L”

**E** lápiz

**JO** lancha

**JA** langosta

**Y** lazo

**JU** gato (esta palabra es incorrecta)

**JU** canta ahora con la letra “d” y ella dice dedo

**JA** dragón

**JO** dado

**E** Daniel

**Y** daza (esta palabra también está mal)

**Y** canta ahora con la letra “b” y dice beso

**JA** no contesta

**JO** vambiro (es incorrecta)

**E** dice brazo

**JU** beto

**JO** canta con la letra “n” y dice nubes

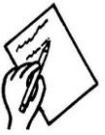
**JA** neto

**E** nuevo

**Y** niño

**JU** niña

**JU** canta con la letra “h” pero dice memo



**JA** hasta

**JO** hormiga

**E** dice huevo

**Y** hoy

**JO** canta con la letra "p" y dice Paco

**JA** poco

**Y** papá

**JU** pelota

**E** perro

Con esta actividad se termina la sesión.



## **SESIÓN No. 12 “Adición y fragmentación”**

Esta sesión se inició indicándoles que había cinco palabras escritas en el pizarrón, las cuales separaríamos en sílabas dando una palmada a la vez.

**JA** y **JO** dijeron que era muy fácil y comenzamos todos juntos. Posteriormente cada quien lo dijo individual. Todos acertaron y pasamos a la siguiente actividad donde se les dictaron 5 palabras que tendrían que dividir en sílabas.

**Y** divide dientes así d ien tes

**JA** escribe di en tes; al igual **JU** y **JO**

En la siguiente actividad tienen que adivinar y escribir la respuesta de unas adivinanzas. **JU** escribe yegua con la y griega al revés. **JA** termina en primer lugar, **E** en segundo lugar, **JO** tercer lugar, **JU** e **Y** en cuarto y quinto lugar.

En la siguiente actividad en la que tendrían que unir palabras según la silabas; al formar la palabra mozo todos preguntan qué es un mozo por lo que se les da una explicación, todos trabajan satisfactoriamente. **JA** termina en primer lugar, **E** en segundo lugar seguido de **JO**, **Y** en cuarto lugar y por último **JU**.

Para esta evaluación jugamos basta, con las letras c, b, j, d y e.

**JU** e **Y** tardaron más en colocar las palabras que se les pedía.

Los resultados fueron

**JA** 1950 puntos

**JO** 1000 puntos

**JU** 200 puntos

**E** 110 puntos

**Y** 750 puntos

Con este juego se termina la sesión.



### **SESIÓN No. 13 “Reconocimiento de palabras y fragmentación”**

En esta sesión se continuó con fragmentaciones por lo que se retomó la sesión pasada y se les pidió que leyeran una oración e identificaran cual era correcta para unir las con la imagen. **E** anota “esta choza” y nada más separa chica, pero nuevamente lee y corrige.

**JO** coloca “esta ser piente” y “aquel los los zapatos” aunque también corrige.

**JU** selecciona “mi samigos” y no corrige.

La siguiente actividad les fue difícil comprender ya que tendrían que tomar en cuenta sólo las sílabas que no estaban tachadas para formar una palabra y realizar un dibujo, una vez asimilada la resolvieron satisfactoriamente. **JA** pregunta sobre la última palabra pues los dibujos no coinciden por lo que se les ayuda a resolver el ejercicio.

En la siguiente actividad se les pide que unan las sílabas según el dibujo; **JO** unió clave es incorrecta pues no hay imagen de eso, **E** hizo lo mismo.

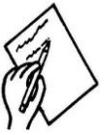
**JU** unió “braso” y “plaso”, ambas palabras son incorrectas.

Para la evaluación se les da unas hojas con la letra de una canción la cual tiene que dividir con una diagonal correctamente, **JU** no entiende que hacer pero no pregunta se le explica de manera individual y expone sus dudas.

**JO** dice que termina pero realmente no realizó la actividad y se regresa a su lugar.

**JA** es el primero en terminar. **E** termina seguido de **JO** y por último **Y** y **JU**.

Con esto se termina la sesión.

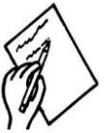


## **SESIÓN No. 14 “Evaluación PALE”**

En esta sesión se aplicó la evaluación de PALE, se les repartió a los niños hojas blancas y se les dio la indicación de que se les dictarían algunas palabras, enunciados y al final realizarían un cuento.

Los niños expresaron que los cuentos no les agradaban pero lo realizaron.

Todos trabajaron en silencio y de manera individual.



## **SESIÓN No. 15 “Cierre del programa de intervención”**

En esta última sesión, les preguntamos cómo están y todos responden que bien.

**E** menciona que no quiere hacer cuentos, porque ayer se les dijo que ya no tendrían que escribir.

**JO** y **JU** llegan un poco tarde, se les comienza a dictar las cuatro preguntas de la última sesión. **JU** no quiere escribir y sólo juega con su hoja. **E** pide que se le dicte nuevamente la pregunta y la anota riéndose.

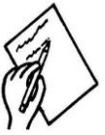
**Y** dice que escribió todo junto. **JA** dice que no va a contestar la pregunta dos porque no se le ocurre nada. **Y** fue la última en terminar y los demás le dicen que se apure.

**JA** les decía que dejaran a **Y** para que se concentrará. Le pedimos a **JA** que leyera la primera pregunta con su respuesta y a todos se les pide que lean su respuesta; en la primera responde que lo que más les gustó fueron los juegos, **Y** contesta que en particular el “basta”. En la pregunta dos **E** dice que no le gusta hacer cuentos.

**JO** lee la pregunta tres y **JA** responde que si le ayudó pero su letra es igual. **JO** que a dividir palabras.

En el número cuatro todos responden que se sintieron bien y se les pregunta qué ¿es bien para ellos? A lo que responden que sentirse a gusto, en confianza, aprendieron a escribir mejor, utilizar adecuadamente las reglas de ortografía.

Se da inicio a la última actividad en la que se tendrán que pintar como payasos y se les explica que todos tienen que estar pintados y cada uno le debe pintar algo a su compañero. **E** pregunta que cómo se usa el maquillaje y se le responde.



Se colocan por pareja y ellos se pintaron nubes, bigotes, casitas, flores y corazones. Al final se les hace un dibujo.

Por último, se sentaron nuevamente y se les dice que el motivo de pintarse es para que recuerden el trabajo que se ha realizado, lo que aprendieron y corrijan sus errores. **JA** menciona que eran “horrores”; se les pregunta y se les pide que aplaudan al que mejor se portó, todos coinciden y le aplauden a **Y**, se le entrega un presente.

Después al que terminaba primero, quien era **JA** y se le da un presente.

Por último se le entrega su presente a **JO**, **E** y **JU**. Se hace una despedida dando un fuerte aplauso. Con esto se cierra la sesión y el programa.



### CAPÍTULO 3: RESULTADOS

En este capítulo con los datos registrados del desarrollo de las sesiones, así como la evaluación final del PALE y una tabla donde se describe como fue el aprendizaje de cada uno de los niños se analiza si el programa de intervención solucionó las dificultades de aprendizaje en la escritura en los niños de una casa hogar para así llegar a la discusión, conclusiones, posibles líneas de investigación y sugerencias.

**Tabla 6. Análisis de datos**

Sesión No.	Logro objetivo (s)	Resultado evaluación
1	- Que los niños conozcan en qué consiste el programa y como se trabajará en el mismo	Los niños no participaban pero después de motivarlos se logra que algunos de ellos expresen sus ideas.
2	- Ejercitar el uso de la “b” “v”  - Que los alumnos disminuyan los errores de omisión e inversión del orden de las letras.	Con esta evaluación, los alumnos E, Y e I, demostraron no integrarse como equipo, sólo pegaron las letras donde creyeron sin razonar a diferencia de los alumnos JA y S; el objetivo se cumplió pues al momento de corregir se les preguntaba y respondían los usos de la “b” “v”; sólo que formar así los equipos no dio los resultados esperados debido a que los niños no se organizaban ni tomaban decisiones en conjunto.
3	- Ejercitar el uso de la “m” “n”  - Que los niños disminuyan los errores de omisión e inversión del orden de las letras.	La mayoría de los niños ha comprendido el tema; tres de ellos obtuvieron los dos aciertos y cuando se les preguntaba si estaba bien eran capaces de explicar la regla de dichas letras, a los otros dos alumnos les costó explicar por qué habían colocado esas letras.
4	- Ejercitar el uso de la coma  - Que el niño diferencie las letras que tienen una similitud visual	Se han ido modificando los errores de similitud visual pues en los escritos de los niños han ido disminuyendo, el avance en los niños empieza a ser notorio, expresan sus dudas y piden ayuda para resolver sus ejercicios en especial en el uso de la coma ya que no lograban ubicar donde era el lugar correcto para colocarla.
5	- Ejercitar el uso del punto y coma	En el cuento de los niños se empezó a notar los cambios:



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el niño diferencie las letras que tienen una similitud visual</li> </ul>	<p>respetan espacios, la letra empieza a mejorar, hay coherencia en la redacción, no hay confusión en las letras que tienen similitud visual, respetan signos de puntuación, en particular, los trabajados en éstas sesiones.</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercitar el uso de la c, s, z.</li> <li>- Que el niño solucione las dificultades que tiene en cuanto a rotación de letras</li> </ul>	<p>Durante la evaluación los niños se motivaron pues no lo vieron como una evaluación si no como un juego en el que reconocieron y aprendieron tanto los usos de las letras como las letras bien trazadas, trabajando el aspecto de la rotación.</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercitar el uso de la "y" "ll"</li> <li>- Que el niño solucione las dificultades que tiene en cuanto a rotación de letras</li> </ul>	<p>Los niños escriben una canción pero no incluyen demasiadas palabras con la y/ll; en esta evaluación no se logra totalmente el objetivo debido a que los niños no están de acuerdo con los equipos formados, no hay interacción entre ellos.</p>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercitar el uso del punto y seguido y punto y aparte</li> <li>- Que el niño solucione las dificultades que tiene en cuanto a rotación de letras</li> </ul>	<p>La mayoría de los niños ya no tuvo dificultades en cuanto a rotación pues distinguen sin ningún problema las letras en relieve, una de las nuevas integrantes es la que presentó dificultades en rotación de letras. El uso de las reglas vistas en esta sesión se les dificultó y no todos comprendieron en la primera explicación por lo que se tuvo que explicar nuevamente y además atender una por una las dudas de los niños.</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercitar el uso de la "g" "j"</li> <li>- Que el niño reconozca el sonido de las letras, sílabas, palabras para el uso correcto de éstas.</li> </ul>	<p>Los niños participaron satisfactoriamente ya que acertaron en la mayoría de las palabras que tendrían que completar utilizando las letras g y j, hubo algunos errores principalmente en las alumnas que se incorporaron pero en general, lo hicieron bien los niños.</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el niño reconozca los sonidos de palabras así como escribir correctamente</li> </ul>	<p>Escribir un enunciado en desorden no fue difícil para los niños pero darle coherencia si lo fue, al final cuando se lee cada enunciado y se corrige entre todos, los niños</p>



	palabras u oraciones.	aportan sus ideas y explican porque consideran que deben ser así.
11	- Que el niño reconozca los sonidos de palabras así como escribir correctamente palabras u oraciones.	Los niños ponen atención a la letra que se dice para poder decir la palabra correctamente, hubo muy pocos errores y los niños estaban contentos con la actividad, a unos les costó trabajo bailar, cantar pero todos participaron.
12	- Que el niño escriba adecuadamente las sílabas y palabras evitando adiciones o fragmentaciones.	Los niños no habían jugado basta por lo que se les dificultó entender las indicaciones y otros no escriben tan rápido, estos factores fueron los principales para que los puntajes sean dispares.
13	- Que el niño distinga en oraciones o escritos donde hay fragmentaciones.	Los niños no colocan las diagonales donde corresponde, se les dificultó leer el texto sin separaciones pues no comprenden, se desesperan y como alternativa les ponemos la canción con un celular pero aun así no consiguen y todos terminan la actividad pero dejan palabras sin separar.
14	- Conocer si el programa de intervención solucionó las dificultades de aprendizaje en la escritura.	El programa de intervención solucionó la mayoría de las dificultades de aprendizaje ya que al analizar los resultados obtenidos de la evaluación final del PALE se observa el avance que tuvieron los niños en cuanto a sus dificultades de aprendizaje.
15	- Identificar si el programa fue satisfactorio para los niños.	Los niños expresaron que se sintieron a gusto con el programa, y la actividad de despedida también fue de agrado para los niños pues todos participaron.

Tabla 6. A partir de esta tabla se hizo un análisis de los logros del objetivo para después analizar los resultados de la evaluación.



EVALUACIÓN FINAL DEL PALE

Tabla 7. Registro de observación final

NIÑO	EDAD						SEXO		ESCRITURA, DICTADO																
									PALABRA				ENUNCIADO						ESTRUCTURA LIBRE						
	6	8	9	11	12	14	F	M	PS	SIL	SA	AL	SIL	SA	AL	SUST	VER	PART	PS	SIL	SA	AL	SUST	VER	PART
1) S				✓			✓					✓			✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
2) I						✓	✓				✓			✓		✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓
3) Y		✓					✓				✓			✓		✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓
4) JA					✓			✓				✓			✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
5) E			✓					✓				✓			✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
6) JO			✓				✓					✓			✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
7) JU	✓						✓				✓			✓		✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓

Tabla 7. La ✓ indica el nivel en el que se encuentra el niño así como las separaciones con las que cumple dentro del enunciado y escritura libre. A continuación se indica el significado de las siglas utilizadas en la tabla.

PS = presilábico

SIL = silábico

SA = silábico alfabético

AL = alfabético

SUST = sustantivo

VER = verbo

PART = partícula



**TABLA 8. Análisis de sesión por sesión**

<b>SESIÓN No. 1 “Yo pinto así”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Representación de emociones por medio del dibujo.	Muestra resistencia al trabajo, no participa.	En esta sesión los alumnos se mostraron un poco tímidos pero poco a poco fueron participando, por lo que nos dimos cuenta que los niños comprendieron el objetivo del programa y durante la sesión fueron expresando que no sabían escribir bien y que el programa les ayudaría.  Al evaluarlos no todos querían exponer su dibujo ya que pensaban que los acusarían.  Sin embargo, como lo expresa el CONAFE (1987), los dibujos no sólo van a ayudar a los niños a formar su lengua escrita, por el manejo del papel y lápiz, sino porque los dibujos son una forma de expresión.  Las dificultades a las que nos tuvimos que enfrentar las resolvimos mediante el diálogo y la motivación hacia el trabajo, brindarles confianza a los niños para crear un ambiente de	En esta actividad habría que modificar los materiales pues como no logran secarse los dibujos rápidamente se pierde tiempo en ello y los niños se distraen, deben estar secos para la exposición.  Aunque a los niños les agrado el material, tampoco permite hacer correcciones produciendo manchones, se debe estar muy atentos a los cambios que realizan los niños.  Funciona esta actividad dependiendo del grupo de niños, algunos se expresan sin dificultad y otros no dicen mucho debido a la desconfianza e inseguridad que tienen, fomentar estos aspectos influirá en el trabajo, sin embargo en los dibujos los niños siguieron las indicaciones dadas. Llevar
I		Es cohibida y no contesta nada de lo que se le pregunta.		
S		Expresa sus sentimientos; ella comenta lo que piensa.		
E		Es muy inquieto y no pone interés en las actividades.		
Y		Trabaja con gusto y cuando se le pregunta responde.		



			seguridad; y en cuanto a los materiales les ofrecimos otras opciones como pintar con los dedos o con el mismo palito de madera, combinar colores, etc.	material extra por cualquier situación.
<b>SESIÓN No. 2 “Usos de la B/V y Omisiones”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Uso correcto de la v/b por medio de la actividad lúdica	Muestra más disposición al trabajo, comprende el tema porque le ayuda a los niños.	En esta sesión los niños fueron más participativos, expresaban sus dudas acerca de los usos de la b y v diciendo que si la palabra bizca se escribe con biz así como otras dudas; y además se ayudaban entre sí.  Una de las niñas muestra apatía ante el trabajo y otra de ellas indiferencia, tampoco quiere participar sólo se limita a resolver los ejercicios dados.  Una de las niñas tiene problemas de visión y aunque era participativa, le costaba trabajo porque no podía leer.  Nos dimos cuenta que comprendieron el tema ya que uno de los niños menciona que biblioteca se escribe con “v” pero	La actividad planeada funciona, sin embargo, se debe estar pendiente del trabajo de cada niño para motivar y estimular a aquellos que les cuesta trabajo o que no quieren participar.  Se debe poner atención a la dinámica de grupo para conocer su interacción y evitar inconformidades, hacer el trabajo ameno y a gusto para cada uno de los niños.
I		Trabaja y pide ayuda cuando no comprende algo pero cuando se le pide participar frente a los demás no lo hace.		
S		Participa y expresa sus dudas.		
E		Aunque no todo lo que responde está bien, no le da pena decir las cosas.		
Y		Trabaja lentamente pero su trabajo es cuidadoso y ordenado. Expresa sus dudas.		



			<p>otro niño reflexiona y afirma que biblioteca se escribe con "b"</p> <p>También se dan cuenta que al formar la palabra cacahuete le sobra una h, al momento de formar la palabra silla creen que es isla pero observa con atención y mencionan que no puede ser porque isla tiene 4 letras y en el cuadro hay 5 letras.</p> <p>En la evaluación nos percatamos que los niños ponen cierta resistencia para formar equipos, dentro de ellos mismos hay quienes tienen el rol de líder, y por lo mismo, no aceptan otro rol.</p>	
<b>SESIÓN No. 3 "Uso de la m/n y Omisiones"</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Uso correcto de la m/n.	Expresa que las actividades no son complejas y no le cuesta trabajo resolverlas.	<p>Algunas de las dificultades a las que nos enfrentamos es la apatía por parte de los niños, motivarlos para trabajar es una constante que se presentaba en particular con uno de los niños.</p> <p>Al preguntarles a los niños los usos de la m/n ellos son capaces de analizar y decir cuales son las reglas de dichas letras, las respuestas de los niños demuestran</p>	<p>Las actividades dieron los resultados esperados, los niños comprendieron los temas, son capaces de explicar y ayudar a sus demás compañeros.</p>
I	mejorar omisiones.	Su participación es más activa, empieza ayudar a sus compañeros.		
S		Es capaz de dar ejemplos sobre el tema explicado.		



E		Pone resistencia al trabajo, sin embargo, comprende los temas y no comete errores.	que los temas van comprendiéndose pues a partir de una lectura grupal ellos explican las reglas y aun necesitan ayuda pero expresan sus necesidades.	
Y		Se esfuerza por hacer las actividades bien pero aun comete errores.		
<b>SESIÓN No. 4 “Uso de la coma”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Reglas de puntuación.	Participa en relación al tema y ayuda a sus compañeros cuando éstos expresan no entender.	En esta cuarta sesión los niños han adquirido la confianza necesaria para expresar todas sus dudas, ideas, como explicar el uso de la coma o decir que no comprendieron el tema; algunos de ellos buscan alternativas para resolver sus actividades, pidiéndonos ayuda o leyendo en voz alta para comprender mejor, etc.; por lo que las actividades se han vuelto más productivas e interesantes para los niños.  La dificultad es que en la evaluación los niños no entendían qué tenían que hacer en el cuento, se tuvo que explicar individualmente como era la actividad.	Los resultados de esta sesión fueron los esperados, los niños identifican las letras con las que tenían dificultades, son capaces de reconocer, identificar y escribir de manera correcta las letras y palabras.  Las reglas de puntuación han mejorado, hacen conciencia de cómo hacer un escrito y cuando tienen dudas lo expresan.  Se debe poner atención en la forma de trabajo de cada niño para brindar apoyo especial cuando uno lo necesite; fomentar la confianza y la seguridad es fundamental en
I		Su aprendizaje es lento pero expresó sus dificultades y permite que le ayudemos.		
S		Razona la forma de su escritura, reconoce sus errores, se esfuerza para escribir bien, entiende los temas y colabora con los demás.		
E		Aunque tiene dificultades para trabajar, porque es muy inquieto, entiende y razona los temas		



Y		<p>explicados.</p> <p>Trabaja de manera lenta, sin embargo, sus escritos demuestran que comprende lo explicado.</p>	<p>Los niños con dificultades de aprendizaje en la escritura tienen escritos como lo menciona Defior (1996), “repletos de falta de ortografía, escritos cortos, con una puntuación inadecuada”; sin embargo, se ha trabajado en este tipo de errores.</p> <p>Las actividades planeadas para esta sesión fueron del agrado de los niños pero en especial la de tocar las letras.</p>	<p>cada uno de los niños.</p>
<b>SESIÓN No. 5 “Uso del punto y coma”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Reglas de puntuación	No estuvo en la sesión.	Hacer una rifa para que pase un solo niño, no fue del agrado de ellos, como alternativa se pasan dos niños que se apoyan entre sí.	<p>Estar atentos al desarrollo de la sesión para mediar cualquier situación, como cuando los niños no comprenden lo que los otros niños explican, las moderadoras, entonces explicar y aclarar todas sus dudas.</p> <p>Las actividades planeadas han servido, se da ayuda a cada uno y se les explica a partir de cada necesidad.</p>
I		Las demás sesiones ha sido muy callada, sin embargo, en esta es más participativa, explica los temas y ayuda a sus compañeros.	Al leer el tema los niños tendrían que asimilar la información pero al decirle a uno de ellos que pase a escribir punto y coma nos percatamos que no conoce tal signo así que otra niña pasa a escribirlo correctamente, proporcionamos ayuda, pistas para que ellos solos vayan analizando las lecturas.	
S		El tema del punto y coma le cuesta trabajo y no logra resolver los ejercicios sola, es necesario ayudarle tanto sus compañeros como las	Los niños preguntan como se	



E		moderadoras. No quiere trabajar y se tarda en resolver los ejercicios, se le dificulta entender el punto y coma pero las demás actividades las resuelve.	escriben algunas palabras, qué letras llevan, así nos demuestran como van comprendiendo el tema.  En general se les dificulta entender el tema; pero se les explica de diferentes formas y se planean al instante nuevas formas de trabajo.	cuando uno de los niños no pueda asistir porque si el trabajo es en equipo altera la organización.
Y		Esta distraída y termina las ejercicios con ayuda de sus compañeros.	Una de las dificultades es que un niño no estuvo en esta sesión por cuestiones de la casa hogar; pero las actividades eran individuales y no repercutió en la organización.	

**SESIÓN No. 6 “Uso de la c/s/z y rotaciones”**

Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Uso correcto de la c/s/z	Su forma de trabajo ha mejorado. Analiza los ejercicios, expresa sus dudas y pone atención en como escribe.	En esta sesión una de las dificultades fue que se presentaron muchas letras, por lo que los niños se confunden y no logran entender las reglas. Sería conveniente ver sólo una a la vez.  A los niños no les agrada la participación al frente del grupo pero al explicarles el tema y hacer una lluvia de preguntas ellos proporcionan los ejemplos solicitados, por ejemplo, palabras que se escriban con “cida”, “circu”,	Aunque se presenta un juego para fomentar la participación, los niños son inseguros cuando tienen que pasar individualmente, se debe fomentar la seguridad.  Las actividades planeadas fueron productivas y a los niños les agradó que en la evaluación tuvieran que jugar.  Poner retos y no sólo aprendizajes motiva a los
I	Actividades para disminuir	Es insegura para participar, necesita sentirse apoyada para expresarse.		
S	rotaciones.	Se le han dificultado las actividades pero se esfuerza en resolverlas y entenderlas.		



E		Su trabajo sigue siendo insuficiente pero su participación más activa y productiva.	etc. También se les pide que formen más palabras utilizando las letras c/s/z; la mayoría de los ejemplos dados por los niños son acertados y los que están mal son claramente visibles, “ <i>dismar, sida, sapo</i> ”	niños; permite que el ambiente sea agradable, la interacción que hay entre los niños y las moderadoras sea de confianza.
Y		Su trabajo es lento pero pone cuidado y atención en cada uno de los ejercicios.	Jiménez y Artiles (1995) manifiesta los errores de la escritura y en el nivel de ortografía natural habla de las rotaciones, en esta sesión uno de los niños escribe el 7 por la F y se le pregunta si está escrita correctamente a lo que él responde que si pero después de un tiempo dice que está al revés; así que en este niño se puede descartar las rotaciones pues sólo se trata de distracción.	La evaluación demuestra que los niños comprenden los temas y los errores que se cometen se deben a que los niños escogían las tarjetas de manera rápida sin fijarse, cuando se dan cuenta nos dicen en que se equivocaron.

**SESIÓN No. 7 “Uso de la y/ll y rotaciones”**

Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Uso correcto de la y/ll	Se muestra indispuesto y resistencia para trabajar en equipo.	Las dificultades se debieron a que los niños no recibieron con agrado a las nuevas integrantes, por lo tanto, no querían trabajar con ellas,	La evaluación planeada para esta sesión no dio los resultados esperados pues los niños no escribieron una canción donde estuvieran las letras indicadas. Los equipos integrados tampoco se unieron para trabajar por lo que se mostraban
JO	Actividades para disminuir	Trabaja de manera rápida y expresa que no tiene ningún problema.	por lo que antes de iniciar las actividades le pedimos al resto de los niños que les platicaran a las nuevas integrantes, en que consistía el programa, que	
JU		Trabaja y habla mucho		



	rotaciones	pero muy poco referente a las actividades y a lo que se le explica.	hacíamos, que les disgustaba que les agradaba, se insiste en el trabajo grupal y que todos debemos participar, disminuye la tensión y los niños empiezan a conversar con las nuevas niñas.	inconformes y cada quien hizo lo que suponía debía hacer.
E		Está más inquieto e inconforme con las integrantes; reconoce las letras.	Se llevó sólo un libro que contenía la lectura, así que se tuvo que hacer una lectura grupal para que todos escucharan de qué se trataba.	El resto de las actividades permitieron que los niños superaran las dificultades que tienen en cuanto a la rotación de palabras.
Y		No presenta dificultades para reconocer las letras.	A cada niño se le dio el material, y aunque estuvieron a gusto con la actividad sería más productivo que ellos elijan con que material quieren trabajar para que se sientan más cómodos.  Los niños han mejorado sus escritos, han disminuido los errores de tipo fonético pues al realizar la actividad de tocar letras con los ojos vendados son pocos los errores, los más comunes son la m por la w, la b por la p.	
<b>SESIÓN No. 8 "Uso del punto y seguido/rotaciones"</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Reglas de	Identifica las letras mal escritas y reconoce	En la actividad inicial se observa una interacción mayor entre los	La evaluación demuestra que la mayoría de los niños no



	puntuación.	donde van los signos de puntuación.	grupos integrados, los niños y las niñas trabajan muy bien y son capaces de aportar ideas para resolver la actividad.	tiene dificultades con la rotación de palabras.
JO	Actividades para disminuir rotaciones.	Identifica algunos errores y propone alternativas para resolver los ejercicios.	Los niños son capaces de reconocer escritos con errores, por ejemplo, beso (deseo), estrella (estrella), luz (luz), medio (medio) entre otras; el trabajo en equipo y en esta actividad da buenos resultados además de que leer en voz alta les ayuda a reconocer donde deben ir los signos de puntuación. Ellos recuerdan las reglas y colocan los puntos y seguidos, punto y aparte, comas, etc.  En esta sesión la evaluación también consiste en tocar letras en relieve y los 3 niños con los que se inició el programa muestran un gran avance pues reconocen perfectamente las letras a diferencia de las dos niñas nuevas que aún cometen errores.	Los niños ya son capaces de ubicar no sólo lo que se pide en la sesión, además recuerdan lo de sesiones anteriores y lo aplican al ejercicio del día.  Las actividades de esta sesión son muy productivas y además no les aburren a los niños, elaborar actividades que no sólo sean de escribir les agrada a los niños.
JU		Aunque participa no aporta muchas ideas sobre los ejercicios.		
E		Reconoce errores y los rectifica.		
Y		Expresa sus ideas y dudas.		
<b>SESIÓN No. 9 “Uso de la g/j; palabras de tipo fonético”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Uso correcto de	Trabaja de manera	Se les dificulta entender las reglas	Esta sesión da los resultados



	la g/j	rápida aunque aún comete algunos errores.	<p>ortográficas sobre todo cuando se trabajan dos reglas en una sola sesión los niños se confunden además el tiempo para resolver las actividades es escaso por lo que se ven presionados para terminar las actividades.</p> <p>En la primera actividad hay muchos errores por parte de los niños al emplear las letras g/j pues al completar palabras se visualizan, por ejemplo, Mijel (Miguel), agila (águila), girafa (jirafa), pasague (pasaje) entre otras; sin embargo, con la ayuda de las actividades del resto de la sesión en la evaluación se distingue la comprensión del tema ya que son errores mínimos por los niños como gelatina con “j”, Jilermo (Guillermo), girasol con “j”; aunque estos errores podrían seguir siendo a nivel de ortografía natural o de ortografía arbitraria según la clasificación de Jiménez y Artilles (1995).</p>	<p>esperados, la caja de las sorpresas es una actividad muy completa porque permite a los niños expresarse, participar, mostrar sus conocimientos, divertirse y sentirse bien con los incentivos que obtienen.</p>
JO	Actividades para mejorar errores de tipo fonético.	Se esfuerza por hacer bien las cosas y expresa sus dudas.		
JU		Tiene dificultades para resolver los ejercicios, pide ayuda y así termina.		
E		Sus errores han disminuido y trabaja mejor.		
Y		Sigue trabajando de forma lenta pero sus trabajos demuestran que comprende y razona lo que se le pide.		
<b>SESIÓN No. 10 “Adiciones y reconocimiento de palabras”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Actividades lúdicas para	Resuelve rápidamente las actividades y ayuda a sus	Aunque hubo errores en la primera actividad, los niños se corregían entre sí diciéndose que esa letra no	La evaluación planteada debe ser modificada porque los niños no asimilan como



	mejorar los	compañeros.	era o que estaba mal.	escribir un enunciado en desorden; la adición de palabras sigue siendo una dificultad en los niños. Por lo tanto se sugiere trabajar más este aspecto.
JO	errores de	Se esfuerza por hacer bien las actividades aunque aun comete errores.	Tanto en la siguiente actividad como en la evaluación los niños se les dificultaron entender como resolverlas.	
JU	escritura y	Aun presenta dificultades pues se confunde en las letras.	Cuando alguno de los niños comete errores los demás son capaces de hacerle saber dónde se equivoco, por ejemplo, se le pide a un niño que marque las letras “v” y marca las b, entonces los niños dicen que el otro compañero no podrá hacer su actividad porque ya las marcó otro niño. Otra niña le tocan las j y tacha las g; los niños piden corregir sus errores.	
E	confusión de	Razona sobre las actividades y es capaz de reconocer los errores.	En la siguiente actividad de ordenar oraciones los niños intentan hacer solos el ejercicio, sin embargo, al no comprender leen en voz alta y así reconocen donde está su error.	
Y	letras.	Los enunciados se le han dificultado, trabaja despacio pero pregunta cuando no comprende.		

**SESIÓN No. 11 “Adiciones y reconocimiento de palabras”**

Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Actividades lúdicas para mejorar los	Se le dificulta recordar todos los aspectos de la escritura pero cuando se le mencionan los utiliza	Colocar las palabras en cada columna fue complicado para los niños; la lectura tuvo que ser más lenta para que ellos logran identificar las palabras y anotarlas	En el cuento los niños demuestran cómo han mejorado, no es del total agrado de los niños pero a través de los cuentos se



	errores de escritura y confusión de letras	de para sus escritos.	correctamente.	manifiesta como ha avanzado su redacción y con ellos se analizan los aspectos de la escritura.
JO		Hace los ejercicios de manera rápida, comete algunos errores pero corrige.	A los niños no les agrada escribir cuentos pero es necesario motivarlos para hacerlo. Colorear al terminar el dibujo, ayudarlos o darles algunas ideas es un estímulo para terminar su trabajo.	Las actividades que incluyen juegos son de agrado de los niños, al principio les cuesta trabajo animarse a participar pero se logra.
JU		Es distraída y necesita de apoyo adicional para concluir los ejercicios.	Uno de los niños expresa tener dificultad al momento de escribir el cuento respetando signos de puntuación y todo lo trabajado durante el programa, sin embargo, se nota como han adquirido una conciencia al escribir pues como lo manifiesta Defior (1996) la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.	En esta población la inseguridad es una de sus características principales; así que fomentarles la participación, seguridad, ayuda para que las actividades se desarrollen y alcancen los propósitos planteados.
E		Casi siempre está jugando o distraendo a sus compañeros, necesita presión para trabajar.	Otro niño expresa que si la palabra lleva va con "y" pero revisa los carteles con las reglas que hemos visto y lee, después de un rato dice que si, por lo que se le hace la observación de las excepciones y para salir de dudas busca en el diccionario como se escribe. Al realizar la actividad de "caricaturas presenta" los niños ya no cometen tantos errores, logran distinguir las letras pronunciadas, sólo cometen	
Y		Ha mejorado bastante tanto en la escritura como en el reconocimiento fonético de las letras.		



			fallas al decir con l gato, con d daza, con b vambiro.	
<b>SESIÓN No. 12 “Adición y fragmentación”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Actividades para evitar adiciones y fragmentaciones incorrectas.	No se le dificultan las actividades por lo que termina rápidamente.	Separar palabras en sílabas en voz alta resulta fácil para los niños además porque escuchan como separan los demás, sin embargo, cuando tienen que separar una palabra escrita en una hoja, no se dan cuenta de los errores que cometen.  La actividad siguiente de unir sílabas para formar palabras no presenta complicación y los niños la realizan, sólo una de las niñas que se incorporaron después al programa sigue presentando problemas pero la dificultad viene a partir de que no reconoce todas las letras del alfabeto.	Llevar las hojas divididas en el número de columnas que se van a utilizar pues algunos no conocen el juego y se pierde mucho tiempo en explicarles como hacer la tabla.  Las dificultades de esta sesión es que “basta” es un juego de rapidez y agilidad, dos niñas lo hacían de manera lenta por lo que los otros niños se desesperaban, ponerle otro nombre o no llamarle basta, para que se realice en el tiempo que los niños necesiten.
JO		Algunos problemas que se siguen presentando son en la escritura pero diferencia la fonética de las letras.		
JU		Ha mejorado su escritura, sin embargo, sigue cometiendo errores.		
E		Trabaja más rápido, sus escritos han mejorado.		
Y		Analiza lo que escribe y cuando tiene dudas se acerca para recibir ayuda.		
<b>SESIÓN No. 13 “Reconocimiento de palabras y fragmentación”</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Corrección de errores de	Reconocimiento de palabras y fragmentaciones le cuesta trabajo.	En esta sesión se siguió trabajando las fragmentaciones, dos de los niños cometen errores al seleccionar la oración bien escrita “esta choza chic a” y “esta ser	Revisar bien los anexos pues no puede haber errores porque los niños se confunden y se distraen cuando sucede algo así.
JO		Realiza los ejercicios		



	fragmentación	ella sola pero cuando se le hace alguna observación la analiza y modifica sus ejercicios.	piente" pero al leerlas se dan cuenta de su equivocación y corrijen; otra de las niñas selecciona "mi samigos" y no se da cuenta de su error.	En la evaluación los niños tuvieron muchas dificultades pues no comprendían que tenían qué hacer, poner un ejemplo para que los niños se guíen beneficiaría la actividad.
JU		No es capaz de reconocer sus errores y asume que su trabajo está bien.	Se presentó una dificultad con una de las imágenes pues no coincidía y los niños no entendían, se tuvo que ayudarles a resolver ese ejercicio.	
E		Trabaja y cuando se le dice que comete errores los corrige.		
Y		Pide ayuda para resolver los ejercicios.	En la siguiente actividad cometen errores porque las opciones de formar palabras son diversas sin embargo ellos no tomaron en cuenta las imágenes que se presentaron en la parte superior de la actividad, se considera que las fragmentaciones disminuyeron y que los errores cometidos se debieron a la falta de atención por parte de los niños.	
<b>SESIÓN No. 14 "Evaluación PALE"</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Aplicación del PALE	Escucha y escribe lo que se le dicta.	Los niños expresan que esa actividad ya la han hecho, y que no les agrada hacer el cuento, sin embargo, trabajan en silencio y expresan que tienen que utilizar todo lo aprendido.	La evaluación del PALE demuestra que los niños han mejorado su escritura.
JO		Trabaja sin comentar nada.		
JU		Escribe muy lento y se tiene que repetir el		



		dictado para que ella escriba.	Las dificultades de aprendizaje detectadas en la evaluación inicial de este programa fueron trabajadas y superadas por los niños, en particular, los de nivel de ortografía de regla (Jiménez y Artilles 1995) así como la mayoría de los errores mencionados en la fase uno del procedimiento, sin embargo, a nivel caligráfico faltó poner énfasis, pues los niños tienen una irregularidad en el tamaño de la letra, deforman o colocan mal las letras, es vibrante y temblorosa, es por eso, que se necesita incluir actividades para trabajar este aspecto.	
E		Expresa disgusto por hacer otro cuento pero trabaja.		
Y		Se muestra seria, pero realiza las actividades.		
<b>SESIÓN No. 15 "Cierre del programa de intervención"</b>				
Alumno	Actividad	Desempeño	Análisis	Observaciones
JA	Pintar un detalle a los demás.	Participa y expresa su opinión.	Al terminar de dictarles las preguntas se les da un tiempo para resolverlas, los niños no quieren decir que escribieron pero poco a poco se va dando la participación y así comentan lo que contestaron.  Algunos de ellos expresan que lo que más les gustó fueron los juegos, uno de ellos dice que no le gustaba hacer cuentos, mencionan que les ayudó a escribir mejor pero	El programa de intervención ayudó a los niños a resolver las dificultades de aprendizaje en cuanto a la escritura, mejoró su expresión verbal, la confianza en sí mismos y además la mayoría de las actividades fueron del agrado de los niños.
JO		Participa y comenta las preguntas.		
JU		Tarda en responder el cuestionario y se muestra cohibida al preguntarle.		
E		Responde sólo lo que se le pregunta y participa sólo en la actividad de pintarse		



Y		Trabaja muy bien y pregunta cualquier duda que tiene, expresa sus ideas.	que su letra no mejoró.  En la actividad de cierre, se les explica porque se maquillaron y un niño expresa que a él le sirvió el programa porque no eran errores sino "horrores", los niños ya habían adquirido gran confianza para expresarse.  Los niños concluyeron el programa de intervención con un lenguaje escrito: constructivo, activo, afectivo pues el deseo de escribir influyó en los logros de los niños.	
---	--	--	--	--

Tabla 8. En esta tabla se analizan los datos obtenidos sesión por sesión por medio de la teoría.



**Tabla 9. Logros/ dificultades de los niños**

NIÑO	LOGROS/ DIFICULTADES OBTENIDOS
S	Preguntaba cualquier duda que tenía y era cuidadosa con lo que escribía pues recordaba los temas vistos y tomaba decisiones. En cuanto al aprendizaje mostro interés, gusto y disposición por el trabajo. No se concluyó el programa de intervención por cambio de casa hogar.
I	Al escribir observaba cuáles eran sus errores, comenzaba a respetar las reglas ortográficas, pero ya no se pudo continuar con el trabajo por cambio de casa hogar.
Y	Al realizar la evaluación final del PALE, se observó el cambio del nivel de escritura a silábico alfabético en cuanto a la palabra, enunciado y escritura libre. Logró respetar márgenes, el empleo de mayúsculas y minúsculas además de que incremento su redacción y su vocabulario, adiciones, fragmentaciones, errores de ortografía arbitraria. Sin embargo las dificultades que se observaron en su escritura son la sustitución por similitud de tipo fonético, rotaciones y errores de ortografía de regla.
JA	Al inicio y final de la evaluación del PALE se observó que no presentaba dificultades en cuanto a la palabra, enunciado y escritura libre. Logró el análisis de su escritura, percibe sus errores y modifica. Se logró solucionar los errores de ortografía arbitraria y de regla, respeta márgenes, adecuado uso de mayúsculas y minúsculas, amplio su vocabulario al redactar, adiciones, fragmentación, la inversión y la omisión de las letras. Su principal dificultad es el trazo de las letras por lo que se tendría que trabajar más este aspecto.
E	Al inicio y final de la evaluación del PALE se observó que no presentaba dificultades en cuanto a la palabra, enunciado y escritura libre. Sus logros fueron la solución a las sustituciones por similitud de tipo visual, las rotaciones, adiciones, fragmentaciones, inversión de las letras y errores de ortografía arbitraria. Sus dificultades son de sustituciones por similitud de tipo fonético, omisión de letras y errores de ortografía de



	regla.
JO	Al inicio y final de la evaluación del PALE se observó que no presentaba dificultades en cuanto a la palabra, enunciado y escritura libre. Los logros son la solución a las sustituciones por similitud de tipo fonético y visual, rotaciones, adiciones, fragmentación, inversión del orden de las letras; el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, solucionó los errores de ortografía arbitraria, amplió su vocabulario y su redacción. Las dificultades observadas son errores de ortografía de regla así como la omisión de letras.
JU	En cuanto a la palabra, enunciado y escritura libre logró avanzar al nivel silábico alfabético; son mínimos los logros obtenidos debido al poco tiempo en el programa de intervención y a que no identificaba todas las letras del alfabeto, utilizo correctamente el uso de mayúsculas y minúsculas amplió su vocabulario y su expresión. Sus dificultades son de inversión y omisión del orden de las letras, errores de ortografía arbitraria y de regla, adiciones y sustituciones por similitud de tipo fonético.

Tabla 9. En esta tabla se especifican los logros/ dificultades de cada niño al finalizar el programa de intervención.



## **Discusión**

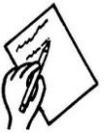
Como menciona Granados (2003) no es apropiado hablar de dificultades de la escritura hasta que el sujeto haya adquirido los mecanismos básicos, y los niños participantes en esta tesis las han adquirido, es por ello, que coincidimos con Defior (1996) en decir que los escritos de los niños con dificultades en la escritura tienen faltas de ortografía, de errores de sustitución y de omisión, con mayúsculas, letra mal trazada, etc.

Esta misma autora expresa que son transitorias y compensables, y los niños en situación de casa hogar lograron superar las dificultades en la escritura.

Coincidimos con Jiménez y Artiles (1995) al decir que en cuanto a los errores en la escritura hay que tener en cuenta cada una de las situaciones que se presentan: copiando un texto, escribiendo un dictado y al hacer una escritura espontánea pues en cada uno de estos aspectos se presentan errores diferentes y que no pueden quedarse sin importancia ya que son elementos fundamentales en la escritura.

Jiménez y Artiles (1995) es el autor que especifica detalladamente los errores que se presentan en cada aspecto de la escritura; al realizar la evaluación diagnóstica con los niños de la casa hogar se observaron que las dificultades estaban enfocadas a la visión de este autor es por eso que se retoma su teoría como referente a las dificultades en el aprendizaje de la escritura.

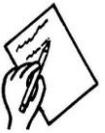
En este programa de intervención se utilizó el método analítico – sintético porque con los niños que se trabajó conocían ya las letras, sin embargo, las dificultades vienen a partir de no conocer la palabra como tal y en este método primero se presentan palabras, pasando a su división en sílabas y al último a las letras representada por sus sonidos, así los niños pusieron en práctica el “escribir es analizar” (Barbosa, 1988) identificando y modificando muchos de sus errores.



Trabajar con niños en situación de deprivación sociocultural debido al maltrato infantil, no es tarea sencilla pues como menciona García (1999) al no satisfacer sus necesidades adecuadamente no se garantiza su bienestar ni se posibilita su desarrollo.

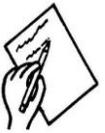
Algunos niños de la casa hogar están ahí por abandono explícito o abandono implícito, según la clasificación de Barudy (1998), sin embargo, las consecuencias son las mismas en ambos casos y los niños de la casa hogar las manifiestan: baja autoestima, nivel inferior de empatía, problemas de aprendizaje, desconfianza, apáticos, inseguros, etc., es por ello, que tanto la institución en este caso, la casa hogar su objetivo es educar, inculcar valores, creencias y formas de vida y la de cualquier persona que ingrese lo ideal sería acabar con los problemas pero lo más práctico es reducir el impacto de las dificultades (Dockrell y McShane, 1997).

En este programa de intervención se logró resolver la mayoría de las dificultades de aprendizaje mencionadas anteriormente, ya que los niños participantes aprendieron a identificar, analizar y escribir de acuerdo a las reglas establecidas y de acuerdo a lo que querían expresar como lo señala Defior (1996); también adquirieron un mejor dominio del lenguaje escrito siendo mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos. De acuerdo a Barbosa (1988) lamentablemente con mucha frecuencia las escuelas dedican mucho tiempo al trazado de las letras pero los niños con los que se trabajó no la mejoraron, sin embargo, adquirieron el análisis de la escritura en su forma cuantitativa (cuántas letras lleva una palabra) y cualitativa (cuáles letras lleva una palabra) También es importante señalar que la mayoría de las dificultades de aprendizaje se resolvieron ya que las producciones escritas de los niños son legibles y porque los niños avanzaron en su proceso de darle un sentido y una función social a sus textos, como lo plantea García y González (2001) que sugiere que al hablar de escritura se retomen los tres aprendizajes involucrados: destrezas grafomotrices, adquisición de la escritura y la capacidad para expresarse por escrito, lo cual fue evidente en las actividades.



El mayor impacto que tuvo este programa de intervención en los niños de la casa hogar es que tomaron la escritura como un medio de comunicación por el cual podían obtener conocimientos; ya que al pedirles que se expresaran oralmente se cohibían argumentando que no tenían dudas pero al hacerlo de manera escrita mostraban sus inquietudes y entre ellos mismos se ayudaban, por lo que mejoraron sus relaciones personales, sus dificultades en la escritura y su visión hacia esta área del lenguaje.

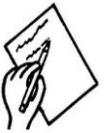
Es así como los niños con los que se trabajó en esta intervención solucionaron la mayoría de las dificultades en la escritura identificadas en la evaluación inicial y se coincide con Flores (2007) al decir que los niños en situación de casa hogar necesitan del cuidado y desarrollo personal, social, físico, emocional y afectivo que les ayude a superar los atrasos de las alteraciones de su desarrollo y el surgimiento de nuevas necesidades por lo que el apoyo debe ser constante y no sólo en el aspecto educativo sino en todas las áreas con ayuda de más personas capacitadas.



## CONCLUSIONES

A partir de la intervención realizada, del análisis de datos y los resultados se concluyen los siguientes puntos:

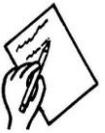
- El método analítico – sintético se asemeja a la nueva reforma de la SEP la cual se centra en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que respondan a las necesidades de desarrollo. En cuanto a la enseñanza – aprendizaje de la escritura va de lo general a lo particular buscando establecer un currículum significativo en el que se conecten los intereses de los alumnos con su forma de vida, se adapta a sus ritmos de aprendizaje, y establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela.
- En cuanto a la privación sociocultural se puede concluir que algunos de los niños que viven ésta situación encuentran en la escritura el medio de expresión de ideas, preocupaciones y sentimientos, sin embargo no ponen mucha atención o cuidado a revisar si está bien escrito o si cometen errores.
- El programa de intervención basado en el método analítico – sintético solucionó la mayoría de las dificultades en la escritura como: fragmentación, adiciones, inversión del orden de las letras, rotaciones, la sustitución por similitud de tipo visual y los errores de ortografía arbitraria pero aún así se considera que 15 sesiones no son suficientes para lograr eliminar los errores en la escritura, particularmente en niños con privación sociocultural por que teniendo como contexto la casa hogar los niños están en constante cambio de instituciones, escuelas, tutores, compañeros de la misma casa hogar, repercutiendo en cualquier aprendizaje.



- Al desarrollar esta intervención, se considera que en nuestra formación como psicólogas educativas nos permitió adquirir sensibilidad, respeto por esta población (niños en deprivación) pues no carecen de cosas materiales sino de afecto, comprensión, compañía. Trabajar con niños con deprivación sociocultural nos permitió conocer un poco de lo que viven estos niños y las diferentes causas por las que ingresan a una casa hogar y con base en esto buscar alternativas de trabajo que no sólo favorecieran la escritura sino que además los niños se sintieran en un ambiente agradable.

Asimismo nos permitió desarrollar la actividad lúdica como ayuda a las necesidades en cuanto a la enseñanza – aprendizaje de la escritura ya que en los niños hay grandes beneficios pues el juego tiene una función de comunicación. Y es a través del juego que se ayuda a los niños a expresarse y posteriormente a resolver sus dificultades así como promover el crecimiento y el desarrollo Integral, tanto en lo cognitivo como en las interacciones con sus semejantes de manera apropiada.

Es así que junto con los niños, esta intervención nos sirvió para nuestra formación, al concluir que la enseñanza basada en el método analítico – sintético y retomando que la actividad lúdica trae consigo resultados favorables como aprender habilidades básicas en el aprendizaje de la escritura, relajarse, liberar sentimientos negativos hacia el aprendizaje y hacia ellos mismos, así como la exploración, la iniciativa, el gusto y el interés por escribir y por último el desarrollo de habilidades sociales que en nuestra población (niños en deprivación) les servirá mucho ya que ellos son niños afectados en su comunicación y relación con el mundo, sobre todo en su capacidad de vínculo afectivo con los demás individuos.

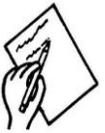


## **LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

- La información obtenida durante la intervención psicopedagógica fue muy restringida debido a los procesos legales que viven los niños, esto impide tener un conocimiento total de cómo tratar a cada niño, pues cada niño ha vivido un diferente problema social afectando su estado emocional. Las situaciones legales de cada casa hogar son diferentes; ingresar a una de ellas así como la de brindarles ayuda es complicado.
- Dentro de una casa hogar las líneas de investigación pueden ir desde programas de intervención en la escritura, en la lectura, en matemáticas, etc., otros podrían ser: dar capacitación a los tutores de cómo tratar a los niños, como ayudarlos en la escuela o como complementar la enseñanza en la escuela regular, de adultos o multigrado para reafirmar conocimientos; básicamente hay muchas necesidades dentro de una casa hogar y sobre todo por recibir poca ayuda.

## **SUGERENCIAS**

- Al ingresar a una casa hogar realizar lo más pronto posible el trabajo porque hay situaciones inesperadas para uno pero comunes en la casa hogar por ejemplo: cambio de responsables, cambio/ salida de los niños, nuevos reglamentos, etc.
- Realizar una evaluación intermedia con la finalidad de observar que el programa esté funcionando y si no es así ir modificando algunas sesiones.
- Agregar un apartado donde se menciona la importancia de la actividad lúdica; con los niños se obtienen resultados favorables.



- Llevar material adicional al planeado así como una alternativa de trabajo a partir del conocimiento del grupo con el que se trabaje pues en algunas ocasiones lo planeado no puede dar los resultados esperados.
- Llevar un proceso continuo y a la par entre el aspecto emocional y cognitivo ya que los niños en situación de casa – hogar carecen de seguridad, confianza en sí mismos y poseen sentimientos negativos que no favorecen el aprendizaje.
- Implementar más programas/ talleres dentro de la casa hogar para trabajar el aspecto emocional – cognitivo algunos de ellos podrían ser:
  - Programas de tutorías
  - Círculos de estudio
  - Club de tareas
  - Conferencias con diversos temas: autoestima, superación personal, stress, etc.
- Si el trabajo de intervención está centrado en algún aspecto de aprendizaje tener en cuenta el aspecto emocional pues esto ayuda cuando los niños presentan alguna dificultad.
- Que el programa de intervención esté basado realmente en las dificultades de los niños además de concientizar a los niños que es en beneficio de ellos.
- Incorporar a la Casa Hogar Centro de Promoción Vocacional Humana A. C. en el programa de Servicio Social de la Universidad Pedagógica Nacional para que reciban más apoyo.



## REFERENCIAS

- Barbosa A. (1988) ***Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos.*** México D. F.: Pax
- Bautista, R. (1993). ***Necesidades Educativas Especiales.*** Maracena (Granada): Aljibe.
- Barudy, J. (1998). ***El dolor invisible de la infancia, una lectura ecosistémica del maltrato infantil.*** España: Paidós
- Casas, F. (1998). ***Infancia: perspectivas psicosociales.*** España: Paidós.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (1987). ***Cómo aprendemos a leer y escribir.*** México. D. F.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1991). ***La escritura creativa y formal.*** Chile. Ed. Andrés Bello.
- Defior, S. (1996) ***Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo.*** Maracena (Granada): Aljibe. p. 31
- De la Plata, E. (1996). ***Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En: Orientación e intervención educativa en secundaria.*** Malaga: Aljibe
- Dockrell, J. Mcshane J. (1997) ***Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo.*** México: Paidós
- Escalante H, I.; Escandón M, Ma. C.; Fernández T, L. G.; García, I.; Mustri, D. A.; Puga V, I. (2000). ***La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias.*** México: SEP.
- Ferreiro, E., Gómez, M. (1990) ***Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.*** México: Siglo XXI.
- Fisher, G. (2004). ***Cuando tu hijo tiene dificultades de aprendizaje.*** México: Pax
- García, J. (1999). ***Intervención Psicopedagógica en los trastornos del desarrollo.*** Madrid: Psicología Pirámide
- García, C.; Martínez, P.; Montoro, J. (1990) ***Dificultades de aprendizaje.*** Madrid
- García, J. González, D. (1998) ***Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una perspectiva curricular.*** Vol. I. Madrid: EOS



García, J. González, D. (2001) **Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una perspectiva curricular.** Vol. II. Madrid: EOS. p. 173

Garrido, J., Santana, R. (1999) **Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores, tutores de educación primaria y de educación especial.** Madrid: CEPE S. L.

Gómez, C. (1999). **Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales.** Barcelona: Escuela Española.

Gómez M., Adame, G., Cárdenas, M. Contreras, D. Galido, R., Guajardo, E., Kaufman, M., López, L., Maldonado, L., Moreno, S., Richero, n., Velásquez, I.,(S/N) **Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.** México: SEP

González, D., Ripalda, J., Asegurado, A. (1993) **Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración.** Maracena (Granada): Aljibe. p. 78

González, J. y Núñez, J., (1998) **Dificultades del Aprendizaje Escolar.** Madrid: Pirámide. p. 49

Granados, P. (2003) **Diagnóstico Pedagógico (Aprendizajes Básicos, factores cognitivos y motivación)** Madrid: DYKINSON.

Guzmán, C. (1998) **Enseñanza y dificultades de aprendizaje (Análisis de la educación Especial)** España: Escuela Española.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2003) **Metodología de la investigación.** México: Mc Graw Hill.

Jiménez, J. y Artiles C. (1995). **Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto – escritura.** España: Síntesis.

Lebrero, M.P. (1999) **Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir.** España: Síntesis

López, E. (2005) **Acercamiento a la lecto – escritura a niños con necesidades educativas especiales de tercer grado de preescolar. Tesis de Licenciatura para obtener el título de Licenciatura en Psicología Educativa.** Universidad Pedagógica Nacional. México.

Maher, Ch. Y Zins, J. (1989). **“Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes”, en: Intervención Psicopedagógica en los centros educativos.** Madrid: Narcea

Monedero, C. (1984) **Dificultades de aprendizaje escolar.** Madrid: Psicología



Monedero, C. (1989). ***Dificultades en el aprendizaje escolar***. España. Ed. Pirámide.

Nemirovsky, M. (1999) ***Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños***. 1ª ed. México: Paidós.

Novaes, M. (1992). ***Psicología escolar***. Argentina: Psicología.

Ponce R., M. (2000) ***La educación sexual para adolescentes de casa hogar para niñas del DIF***. México

***Programa Nacional de Fortalecimiento*** (2002). México. SEP.

Puigdellívol, I. (1997). ***Programación de aula y adecuación curricular. "El tratamiento de la diversidad"***. Barcelona: Graó.

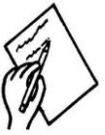
Sánchez A., Torres J. (2002) ***Educación Especial. Centros Educativos y profesores ante la diversidad***. Madrid: Pirámide.

Serón, M. J. y Aguilar, V. M. (1992). ***Psicolingüística de los procesos lecto escritores. En Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje***. España: Ed. EOS.

Vázquez, G. (2002). ***El funcionamiento de las escuelas multigrado de educación primaria en el Estado de México***. México.



# ANEXOS



## ANEXO 1

### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

#### ENTREVISTA SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL

Nombre del entrevistador:

Nombre del entrevistado:

Ocupación:

Edad:

Rol que desempeña dentro de la casa hogar.

Lugar en donde se realiza la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Hora de entrevista:

Datos Generales.

Alumno: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

1. ¿A qué edad ingresó el niño(a) a la casa hogar? \_\_\_\_\_

2. ¿Cuál fue el motivo por el que ingresó a la casa hogar?  
\_\_\_\_\_

3. ¿Tiene algún otro familiar dentro de la casa hogar? \_\_\_\_\_

4. ¿Quién (es)? \_\_\_\_\_

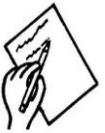
ANÁLISIS DEL PROBLEMA.

5. Según su opinión ¿Qué problema tiene el niño (a) en la escritura?  
\_\_\_\_\_

6. ¿Cuándo comenzó y cómo ha evolucionado? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Ha sido diagnosticado con anterioridad? \_\_\_\_\_

8. ¿Qué han hecho ustedes para remediar el problema de escritura en el niño (a)?  
\_\_\_\_\_



FAMILIA Y SOCIALIZACIÓN.

Pautas educativas.

- 9. ¿Le enseñan normas respecto a la escuela? \_\_\_\_\_ ¿Cómo cuáles?  
\_\_\_\_\_
- 10. ¿Las lleva a cabo? \_\_\_\_\_
- 11. ¿Le gusta ir a la escuela? \_\_\_\_\_
- 12. ¿Cuántas horas juega habitualmente? \_\_\_\_\_
- 13. ¿Qué actividades hace el niño/a por sí solo? \_\_\_\_\_
- 14. ¿Tiene pequeñas obligaciones en casa? \_\_\_\_\_
- 15. ¿Tiene un horario/sitio para hacer las tareas? \_\_\_\_\_
- 16. ¿Le ayuda alguien a realizar sus tareas o quehaceres en el hogar \_\_\_\_\_

Interacciones familiares.

17. ¿Cuáles fueron los problemas más frecuente que se detectaron en su vida familiar (alcoholismo, violencia, etc.)?  
\_\_\_\_\_

18. ¿Cuáles son las variables que determinan la relación padres-hijos? (en este caso tutores o padres dentro de la casa hogar)

	Madre	Padre
Afecto-permisividad.....		
Afecto-control.....		
Hostilidad-control.....		
Hostilidad-permisividad.....		

19. La relación del niño con los demás niños dentro de la casa hogar es:

Equilibrada  cálida  distanciada  celosa

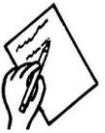
OTRAS CONDUCTAS QUE FAVORECEN/DIFICULTAN EL PROCESO EDUCATIVO

\* Reacción ante los logros:

20. Se comparan sus resultados con los de sus compañeros.....

21. Se usan recompensas:  
    primarias (golosinas, etc.).....   
    sociales (elogios, sonrisas, etc.).....   
    de actividad (ir al cine, a jugar, etc).....

22. ¿Cuál es el tipo de recompensas, que se usa con más frecuencia? \_\_\_\_\_



SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA.

23. Nivel Escolar:

	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad
Madre				
Padre				
-Otras				

observaciones: \_\_\_\_\_

DESARROLLO HACIA LA AUTONOMÍA.

Nivel de autonomía actual.

24. ¿Realiza por sí mismo las tareas de higiene y cuidado personal? \_\_\_\_\_

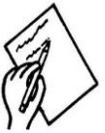
25. ¿Qué destacaría de sus hábitos alimenticios? \_\_\_\_\_

26. ¿Suele necesitar ayuda para realizar las tareas que son cotidianas, en casa? \_\_\_\_\_

27. ¿Qué hace cuando una cosa que está haciendo no le sale como él quiere? \_\_\_\_\_

OTRAS OBSERVACIONES DE INTERÉS PARA LA TOMA DE DECISIONES.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANEXO 2

### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

#### ENTREVISTA AL PROFESOR

Nombre del entrevistador:

Nombre del entrevistado:

Ocupación:

Edad:

Rol que desempeña dentro de la casa hogar.

Lugar en donde se realiza la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Hora de entrevista:

#### DATOS PERSONALES.

- Niveles escolares realizados:

Licenciatura trunca \_\_\_\_\_

Licenciatura terminada \_\_\_\_\_

Normal superior \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

Maestría \_\_\_\_\_

Tiempo que lleva ejerciendo la labor docente \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo lleva frente a este grupo multigrado? \_\_\_\_\_

#### IDENTIFICACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL PROBLEMA.

1. ¿Cuál es según usted la dificultad de este alumno/a?:

1.1 DE APRENDIZAJE: Lectura    Escritura    Cálculo    Razonamiento    Hábitos-  
Trabajo

1.2 DE CONDUCTA:    Apatía    Timidez    Agresividad    Hiperactividad

- Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Cuándo apareció dicha dificultad? \_\_\_\_\_

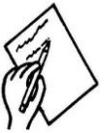
3. ¿Cómo ha evolucionado? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál es la actitud del niño? \_\_\_\_\_

5. ¿Explique cuáles son las principales consecuencias de la dificultad en el trabajo del aula? \_\_\_\_\_







## VALORACIÓN GLOBAL DEL NIVEL ORTOGRÁFICO

### II. ASPECTOS GRÁFICOS: PROBLEMAS DETECTADOS.

S (si), N (no), Av. (a veces).

Linealidad de los renglones.....  
Tamaño de las letras.....  
  
Separación interlineal.....  
Márgenes laterales.....  
Márgenes superior/ inferior.....  
Inclinación de las letras altas y bajas.....  
  
Continuidad del trazado.....  
Firmeza de los trazos.....  
Presión de los trazos.....

#### FRECUENCIA


Otros posibles problemas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## VALORACIÓN GLOBAL DE LOS ASPECTOS GRÁFICOS DE LA ESCRITURA

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III.- ASPECTOS EXPRESIVOS.

1. RIQUEZA LÉXICA (valorar la amplitud y precisión del vocabulario empleado así como la utilización de adjetivos, adverbios, etc.): \_\_\_\_\_

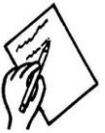
\_\_\_\_\_

2. RIQUEZA DE LAS IDEAS EXPRESADAS, ADECUACIÓN A LA FINALIDAD DE TRABAJO Y ORIGINALIDAD DE LAS MISMAS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. POR CONTRASTE CON SU EXPRESIÓN ORAL, PODEMOS DECIR QUE:

\_\_\_\_\_



**ANEXO 4**  
**EVALUACIÓN INICIAL**  
(Tomado de PALE)

1. Dictado de palabras.  
Campo semántico: Juguetes
  - Tren
  - Trompo
  - Barco
  - Pista
  - Pelota
  - Bicicleta
  - Papalote
  
2. Dictado de enunciado.
  - El niño perdió su pelota.
  
3. Escritura libre.



## **ANEXO 5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

### **SESIÓN NO. 1            "Yo pinto así"**

#### **OBJETIVO**

- Que los niños conozcan en qué consiste el programa y como se trabajará en el mismo.

#### **CONTENIDO**

- Presentación del programa de intervención.
- "Yo pinto así".

#### **ACTIVIDAD**

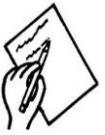
Se les dará información y se les explicará a los niños en que consiste el programa, se les dará algunos ejemplos de las actividades que ellos realizarán y se les motivará a que tengan una participación activa durante el programa.

"Yo pinto así". Cada niño estará sentado en su sitio, en el lugar habrá una hoja de uno de los tres colores (amarillo, rosa, blanca).

Se les dirá a los niños, en forma de diálogo, que hay música alegre o melodías tristes, y que así expresan los que hacen la música lo que sienten. Se le dirá que ahora ellos pueden pintar (se les da tiempo para pensar un poco) "cómo pintas cuando estás triste (hoja amarilla); cómo pintas cuando estás contento (hoja rosa) y cómo pintas cuando estás enojado (hoja blanca)". Los niños son libres en la elección de la forma y del color que usen.

Se irán colocando los dibujos en la pared: los de las hojas rosas, las amarillas y las hojas blancas. Todos se sentarán en semicírculo (incluido el que guía la actividad) de modo que vean los dibujos, se empezará por los tristes y se irán comunicando que han hecho, por qué usaron esos colores, formas, qué representa, etc. Así se hará con cada hoja.

Es preciso motivar a los niños y explicarles que pueden expresar lo que sienten experimentando formas y colores. No se debe dar más valor al dibujo que a su



manera de manifestarse y potenciar al máximo la comunicación. Es importante que se logre la confianza y la satisfacción por parte de todos. Esta actividad debe permitir un buen desahogo y descarga emotiva.

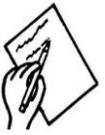
## **MATERIAL**

- Hojas amarillo pálido, rosa pálido y blancas.
- Pinturas (colores, vinci, etc.)

## **EVALUACIÓN**

En esta sesión no habrá ítems a evaluar pero se espera que los niños hayan seguido las instrucciones que se le dieron (en la hoja amarilla como pintan cuando están tristes, en la hoja rosa cuando están felices y en la hoja blanca como pintan cuando están enojados); así como el exponer por qué realizaron esos dibujos, y que piensan sobre el programa que se realizará con ellos, si les gusta, disgusta, etc.

**NOTA: En el programa de intervención se mencionan anexos, se refiere a los anexos de las sesiones del programa de intervención (anexo 6) y no de la tesis.**



## **SESIÓN NO. 2 “Usos de la b/v y omisiones”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso de la “b” “ v”
- Que los alumnos disminuyan los errores de omisión e inversión del orden de las letras.

### **CONTENIDO**

- Uso de la “b” “v”
- Omisión de letras
- Inversión del orden de las letras

### **ACTIVIDADES**

- Se les dará una pequeña explicación sobre el uso de la b y v, posteriormente se le presentarán las actividades con las cuales podrán identificar en qué momento hacer uso de cada letra (anexo 1).

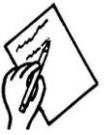
- A cada niño se le entregará un juego de letras (abecedario) con las que se le pedirá que forme palabras

**LISTA DE PALABRAS:** lápiz, rosa, sol, agua, foto, parque, día, blusa, quiero, puerta.

- Se entregará a los niños pequeñas tarjetas con letras que forman una palabra para que el niño las escriba en la línea (anexo 1b)
- Los niños deberán tachar la palabra escrita correctamente de acuerdo al dibujo de la izquierda (anexo 1c).

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Juego de letras (tarjetas)
- Paquete de palabras
- Lápiz, goma, sacapuntas



## **EVALUACIÓN**

Se realizará un juego de clasificación de palabras.

Por equipo se entregará un paquete de palabras que no tienen escrita la b o v, ellos deberán colocarlas en el pizarrón que estará dividido a la mitad para la b o v dependiendo de cual letra consideren que es la correcta.



### **SESIÓN NO. 3 “Uso de la m/n y omisiones”**

#### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso de la “m” “n”
- Que los niños disminuyan los errores de omisión e inversión del orden de las letras.

#### **CONTENIDO**

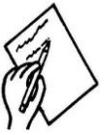
- Uso de la “m” “n”
- Omisión de letras
- Inversión del orden de las letras

#### **ACTIVIDADES**

- Se les dará una hoja que contiene información acerca del uso de la m, n. y se les dará 10 minutos para que hagan una lectura en silencio, el moderador, les pedirá que vayan deduciendo cuales son los usos de estas letras. Al término de la lectura pasarán dos niños a colocar letreros que indican tales usos, posteriormente se le presentarán las actividades en las que se hace uso de cada letra (anexo 2).
- Los niños observarán la lámina (anexo 2a) y unirán los dibujos iguales. Escribirán el nombre de los que no están repetidos.
- Los niños unirán la imagen con la oración que corresponda, sin olvidar escribir en la línea la palabra por descubrir (anexo 2b).
- Los niños tacharán la palabra incorrecta (anexo 2c).

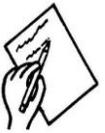
#### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Material de los anexos
- Lápiz, goma, sacapuntas, tijeras, resistol
- Fichas de las letras.



## **EVALUACIÓN**

- Se realizará una dinámica en la que el niño colocará la letra (ficha) correspondiente nm, nv. nf, a las palabras que estarán escritas en un papel bond, cada niño deberá formar dos palabras con las fichas correctas.



## **SESIÓN NO. 4 “Uso de la coma”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso de la coma
- Que el niño diferencie las letras que tienen una similitud visual

### **CONTENIDO**

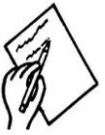
- Uso de la coma
- Sustitución por similitud de tipo visual

### **ACTIVIDADES:**

- Al inicio de la sesión se les dará un breve ejercicio escrito, en que falten los signos de puntuación para que sin ellos cambie el sentido del texto, de manera grupal se realizará la lectura sin comas y entre todos propondrán donde va la coma, los alumnos percibirán y concluirán cuál es el uso de la coma. Se les dará a los niños una explicación sobre el uso de la coma y posteriormente realizarán ejercicios en los cuales identificará en que momento hacer uso de la coma (anexo 3).
- A los niños se les entregarán letras hechas en goma con las que tienen dificultad para que el niño las toque con los ojos vendados y diga el nombre de la letra.
- Con los ojos cerrados, los niños deben ser capaces de reconocer la letra escrita con pintura en alguna parte de su cuerpo.

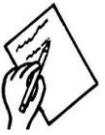
### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Material de los anexos
- Lápiz, goma, sacapuntas
- Letras en goma
- Pintura vinci, plástica



## **EVALUACIÓN**

Se entregará a cada uno de los niños un cuento, el cual tendrá que completar según las imágenes que se le presenten, así mismo tendrá que poner correctamente las comas donde correspondan (anexo 3a).



## **SESIÓN NO. 5 “Uso del punto y coma”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso del punto y coma
- Que el niño diferencie las letras que tienen una similitud visual

### **CONTENIDO**

- Uso del punto y coma
- Sustitución por similitud de tipo visual

### **ACTIVIDADES**

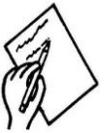
- Se realizará una lectura en silencio para que al terminar mediante una rifa uno de los niños pase a exponer el uso del punto y coma; después de ello se dialogará acerca del uso del punto y coma, los niños podrán expresar sus dudas, posteriormente se realizarán ejercicios en los cuales identificará en que momento hacer uso del punto y coma (anexo 4).
- Los niños deberán unir la palabra correcta con el dibujo que corresponde (anexo 4a).
- Los niños deberán unir las palabras que se escriben correctamente y dejar solamente aquellas que no están bien escritas (anexo 4b).

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Material de los anexos
- Lápiz, goma, sacapuntas

### **EVALUACIÓN**

Se le entregará a cada niño una hoja con un dibujo en la cual el niño tendrá que inventar y escribir un cuento con los signos de puntuación correctos.



## **SESIÓN NO. 6 “Uso de la c/ s/ z; y rotaciones”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso de la c, s, z
- Que el niño solucione las dificultades que tiene en cuanto a rotación de letras

### **CONTENIDO**

- Uso de la c, s, z
- Rotaciones

### **ACTIVIDADES**

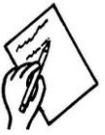
- Se realizará una lectura sobre el tema usos de la c, s y z, posteriormente se cantará “la papa caliente” para saber que niños deberán exponer los usos de la c, s y z según corresponda, por último, se les dará a los niños una breve explicación y se resolverán dudas por parte del moderador. Se realizarán ejercicios en los cuales identificará en qué momento se utilizan dichas letras (anexo 5).
- Los niños realizarán ejercicios en los cuales podrá diferenciar la dirección correcta de las letras (anexo 5a).
- A los niños se le dará la indicación de copiar los dibujos, haciéndolos igual al modelo (anexo 5b).
- Los niños colocarán un espejo delante de cada palabra para descubrir cuáles es. Anotarlas en el espacio correspondiente (anexo 5c).

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos; palabras escritas correcta e incorrectamente.
- Lápiz, goma, sacapuntas, globos.

### **EVALUACIÓN**

Se formarán dos equipos y se colocarán en el piso palabras escritas correcta e incorrectamente, cada alumno tendrá que correr y pasar un obstáculo (inflar y romper un globo) para poder tomar una de las palabras escritas correctamente, ganará el niño que logre juntar más palabras escritas correctamente.



## **SESIÓN NO. 7 “Uso de la y / ll, rotaciones”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso de la “Y” “Ll”
- Que el niño solucione las dificultades que tiene en cuanto a rotación de letras

### **CONTENIDO**

- Uso de la “Y” “Ll”
- Rotaciones

### **ACTIVIDADES**

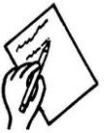
- Se les dará a los niños una lectura que incluye palabras con y/ll, el pizarrón estará dividido en 2 partes una para una para ll y la otra para y; los niños deberán colocar las palabras donde corresponden, posteriormente realizarán actividades en las cuales identificará cuando hacer el uso correcto de las dichas letras (anexo 6).
- Los niños utilizarán diferentes materiales como plastilina, lija, agua, unicel para elaborar letras en las que presenta dificultad (d, b, p, q, m, w).

### **MATERIAL**

- Plastilina
- Unicel
- Lijas
- Agua
- Fotocopias del anexo
- Hojas blancas

### **EVALUACIÓN**

Se formarán dos equipos, cada equipo deberá inventar y escribir una canción en la cual usará rimas y palabras con las letras y/ll.



## **SESIÓN NO. 8 “Uso del punto y seguido/ rotaciones”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso del punto y seguido y punto y aparte
- Que el niño solucione las dificultades que tiene en cuanto a rotación de letras

### **CONTENIDO**

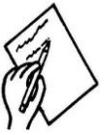
- Uso del punto y seguido y punto y aparte
- Rotaciones

### **ACTIVIDADES**

- Se les dará a los niños una hoja que contiene información acerca del uso del punto y seguido y punto y aparte para que la lean en silencio, al terminar volverán a leer pero juntos y en voz alta, para dar paso a una breve explicación por parte del moderador. Los niños divididos en dos equipos deberán de modificar los errores que encuentren en el texto escrito en una lámina (colocado por las moderadores), al final revisarán los textos grupalmente y expresarán sus dudas (anexo 7).
- A los niños se les proporcionará una hoja la cual tiene dibujos incompletos se le pedirá que complete los dibujos y sobre la línea escriba su nombre (anexo 7a).
- Se le dará una hoja con diferentes sílabas y se le pedirá que sólo tache las sílabas que se indica (anexo 7b).
- Los niños tendrán que realizar una serie de ejercicios en los cuales tendrá que copiar los dibujos en la parte inferior de la hoja tal y como se presentan (anexo 7c).

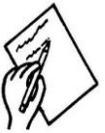
### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos, material de los anexos
- Lápiz, goma, sacapuntas
- Letras en relieve con diferente material (plastilina, fomi, lija, pintura plástica, etc)



## **EVALUACIÓN**

Se vendarán los ojos a los niños, el moderador le pedirá que identifique cierta letra tocándolas, los niños tendrán que reconocer cual letra es la que pide el moderador. Tendrán que identificar tres letras como mínimo.



## **SESIÓN NO. 9 “Uso de la g/j; palabras de tipo fonético”**

### **OBJETIVO**

- Ejercitar el uso de la “G” “J”
- Que el niño reconozca el sonido de las letras, sílabas, palabras para el uso correcto de éstas.

### **CONTENIDO**

- Uso de la “G” “J”
- Reconocimiento de palabras de tipo fonético.

### **ACTIVIDADES**

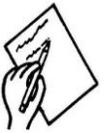
- En un papel bond estarán escritas varias palabras en las que falten las letras g/j para que los niños escriban las que consideren que van, la actividad se concluirá explicando los usos de estas letras y después se realizarán ejercicios en los cuales identificará el uso correcto de dichas letras (anexo 8).
- Se deberán formar palabras (anexo 8a) mediante las tarjetas para que los niños seleccionen la que se escribe correctamente.
- Los niños deberá completar palabras escogiendo de la columna de la derecha la letra que considere conveniente (anexo 8b).

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos, material de los anexos
- Tarjetas de letras
- Lápiz, goma, sacapuntas
- Caja de sorpresas

### **EVALUACIÓN**

Se llevará una caja de sorpresas, en ella habrá preguntas, retos o incentivos, los niños deberán de participar o realizar lo que les toque según su suerte.



## **SESIÓN NO. 10 “Adiciones y reconocimiento de palabras”**

### **OBJETIVO**

- Que el niño reconozca los sonidos de palabras así como escribir correctamente palabras u oraciones.

### **CONTENIDO**

- Adiciones de letras, sílabas, palabras
- Reconocimiento de palabras de tipo fonético

### **ACTIVIDADES**

- Se les pedirá a los niños que lean lo que está en el pizarrón, se les irá llamando a cada uno para que tachen algunas letras como la: g, la b, la v, la d, con diferentes colores, el moderador indicará cual usar. Se finaliza corrigiendo juntos los errores.
- A los niños se le entregará una hoja (anexo 9) donde tendrán que ordenar las oraciones que se muestran.
- Se entregarán las copias del anexo 9a para que los niños escriban los nombres de los objetos que se muestran en la columna de la letra con que inicia.

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Lápiz, goma, sacapuntas, plumones para pizarrón de diferentes colores.
- Hojas blancas

### **EVALUACIÓN**

Cada niño deberá inventar y escribir dos enunciados que estén en desorden, posteriormente se les pedirá que intercambien sus enunciados para que sus compañeros los ordenen, al final se leerán los enunciados frente a todos y se corregirán los que aun no tienen lógica.



## **SESIÓN NO. 11 “Adiciones y reconocimiento de palabras”**

### **OBJETIVO**

- Que el niño reconozca los sonidos de palabras así como escribir correctamente palabras u oraciones.

### **CONTENIDO**

- Adiciones de letras, sílabas, palabras
- Reconocimiento de palabras de tipo fonético

### **ACTIVIDADES**

- Se les reparte una hoja a los niños pidiéndoles que la dividan en 9 columnas, el moderador dictará las siguientes letras: g, j, m, n, z, b, v, s, c; se les solicitará poner atención a la lectura por que en ella hay palabras que llevan las letras y deberán colocarlas donde corresponde.
- Los niños deberán escribir una historia de acuerdo al dibujo que se presenta (anexo 10).
- Los niños deberán encontrar en el dibujo 5 palabras con m, 5 con n, 5 con j y 5 con g, escribir las cosas que encontraron en las líneas de abajo (anexo 10a).

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Hojas blancas
- Lápiz, goma, sacapuntas

### **EVALUACIÓN**

Jugaremos: “caricaturas presenta palabras con J...” (g, m, n, p, q, r, s, c, z, d, b, v, l,), el niño tendrá que decir correctamente las palabras de acuerdo con la letra que se indique.



## **SESIÓN NO. 12 “Adición y fragmentación”**

### **OBJETIVO**

- Que el niño escriba adecuadamente las sílabas, palabras evitando adiciones o fragmentaciones.

### **CONTENIDO**

- Adición de letras, sílabas, palabras
- Fragmentación

### **ACTIVIDADES**

- En el pizarrón habrá escritas cinco palabras las cuales dividirán en sílabas y al mencionar cada sílaba deberán dar una palmada, primero será de forma grupal y después será individualmente.
- Los niños leerán la lista de oraciones (anexo 11) y tendrán que adivinar a que se refiere escribiendo sobre la línea la respuesta.
- Se entregará una lista de palabras a los niños (anexo 11a) y los niños tendrán que dividir por sílabas dichas palabras a su vez dando una palmada.
- Los niños deberán observar los dibujos y formarán palabras con las sílabas que no están tachadas. En el recuadro dibujar la nueva palabra que resulte (anexo 11b).

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Lápiz, goma, sacapuntas
- Hojas blancas

### **EVALUACIÓN**

Los niños jugarán basta utilizando las letras que indique el moderador (letras c, b, j, d y e) ganará el niño que obtenga más puntos.



## **SESIÓN NO. 13 “Reconocimiento de palabras y fragmentación”**

### **OBJETIVO**

- Que el niño distinga en oraciones o escritos donde hay fragmentaciones.

### **CONTENIDO**

- Reconocimiento de palabras
- Fragmentaciones

### **ACTIVIDADES**

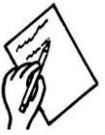
- Los niños deberán subrayar la oración que esté escrita correctamente y unirá con la imagen que corresponda (anexo 12).
- Los niños escribirán la palabra que se forma con las sílabas que no están tachadas. Dibujar en el recuadro de la derecha (anexo 12a).
- Los niños deberán unir con una línea las sílabas que están del lado derecho con las sílabas del lado izquierdo para formar los nombres de los dibujos que se muestran en el anexo 12b.

### **MATERIAL**

- Fotocopias de los anexos
- Fotocopias de la letra de la canción
- Lápiz, goma, sacapuntas

### **EVALUACIÓN**

Se entregará la letra de una canción en la que no hay separaciones y los niños tendrán que indicar con una diagonal la separación entre palabra y palabra.



## **SESIÓN NO. 14 “Evaluación PALE”**

### **OBJETIVO**

- Conocer si el programa de intervención solucionó las dificultades de aprendizaje en la escritura.

### **CONTENIDO**

- Aplicación del PALE

### **ACTIVIDADES**

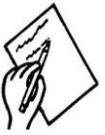
- Se aplica a los niños la evaluación final tomada del PALE (anexo 13) para determinar si el programa de intervención solucionó las dificultades.

### **MATERIAL**

- Evaluación del PALE
- Hojas blancas
- Lápiz, goma, sacapuntas

### **EVALUACIÓN**

Se aplicará la evaluación del PALE



## **SESIÓN NO. 15 “Cierre del Programa de Intervención”**

### **OBJETIVO**

- Conocer las experiencias que tuvieron los niños durante el programa.
- Que cada niño reconozca si el programa ha sido satisfactorio.

### **CONTENIDO**

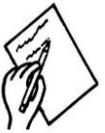
- Cierre del programa de intervención.
- Pinta al payaso

### **ACTIVIDADES**

- Se realiza un juego “pinta al payaso” en el cual los niños tendrán que pintar a otro niño o a las moderadoras de payaso, después se les pedirá que en una hoja realicen un dibujo sobre los que sintieron durante el programa.
- Se entrega a los niños hojas blancas para que en ellas contesten las siguientes preguntas:
  - ¿Qué fue lo que más les gustó del programa?
  - ¿Qué no les gustó?
  - ¿Creen que les ayudó a mejorar en la escritura?
  - ¿Cómo se sintieron de haber trabajado con nosotras?
- Se agradecerá la participación a todos los niños entregándoles un reconocimiento a su trabajo.

### **MATERIAL**

- Hojas blancas
- Pintura de payasos
- Lápiz, goma, sacapuntas
- Reconocimientos



## ANEXO 6

### ANEXOS DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN USO DE B

Lee con atención.

No quería **abrir**. Había oído al **hombre** subir escaleras y sentía que **acechaba** detrás de la puerta. La luz **brillaba** por una rendija, la mujer oía la respiración del **hombre**, y **probablemente** él también **escuchaba** la suya. Un leve **temblor** recorrió todo su cuerpo. **Trataba** de escuchar pero no oía nada.

Ya te diste cuenta de que en esta lección vamos a trabajar con palabras que llevan **b**.

- Se usa **b** antes de **r** y **l**: **bra**, **bla**.

Lee atentamente:

El señor Larios, **bisabuelo** de Rosa es **bilingüe**: habla español e inglés. El señor Larios vive en Canadá y vendrá de vacaciones a México en el primer **bimestre** de 1997. Rosa, su **bisnieta**, está ansiosa por demostrarle que ya sabe andar en **bicicleta**.

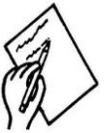
- Se usa **b** con **bi,bis,biz** cuando significa dos o doble.

Lee atentamente:

Vimos pasar la **sombra** de un músico **ambulante**. Se apoderó de nosotros una sensación curiosa, **ambigua**... Como **desembarcar** en otro mundo, como...

Si observamos con atención las palabras en negrita obtenemos la siguiente regla:

- Se usa **m** antes de **b**.



### EJERCICIO DEL USO DE LA B

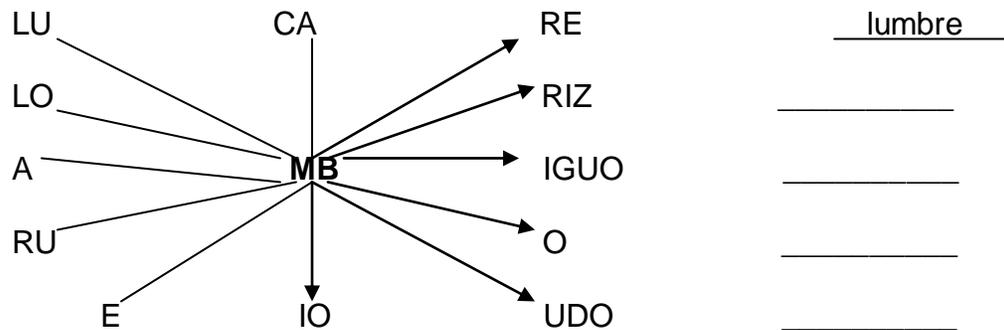
Completa según convenga.

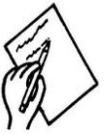
bra-bla	bre-ble	bri-bli	bro-blo	bru-blu
ca_____	so_____	_____llante	hom_____	_____no
ha_____	em_____ma	o_____cuo	ha_____	
ce_____	ama_____	a_____r	_____cha	_____ma
hem_____	ca_____	_____ndado	li_____	_____sco
_____són	cum_____	co_____zo	_____ma	_____ja

Escribe palabras con **bi**, **bis**, **biz**. Usa el diccionario.

Bi \_\_\_\_\_      bis \_\_\_\_\_      biz \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Siguiendo las líneas hasta la punta de las flechas, puedes formar palabra. Escríbelas.





## USOS DE V

Lee con atención.

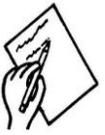
Es muy importante **prevenir** las enfermedades infecciosas en los niños, sobre todo intestinales, porque pueden **provocar** deshidratación y complicaciones difíciles de resolver. No olvidemos que la salud no es **privilegio** de unos pocos, sino responsabilidad de todos.

- Se usa **v** después de las sílabas **pre, pri, pro**. Excepto: **probar, probeta, problema, probable** y sus derivados.

Lee atentamente.

Daniel vive en el **octavo** piso de un edificio **nuevo** que acaban de construir en la Zona Esmeralda de la ciudad de México. Es un condominio muy **exclusivo**.

- Se escriben con **v** los adjetivos terminados en **avo, evo, ivo** y sus formas femeninas **ava, eva, iva**.



## EJERCICIO DEL USO DE LA V

Completa con **prev, priv, prov.**

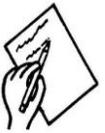
_____alecer	_____entiva	_____eedor
_____inciano	_____ado	_____ada
_____io	_____ocar	_____ativo
_____ativo	_____erbio	_____isible

Une las palabras que empiezan igual.

evitar	eventual
evasión	evita
evocar	evadir
evento	evolución

Completar las oraciones con **b** o **v**.

1. Antes, Anselmo espera\_\_a a su hermano.
2. Hay pocas posi\_\_ilidades de que cancele el viaje.
3. \_\_ictor es muy acti\_\_o y creati\_\_o.
4. La Repú\_\_lica Mexicana está llena de riquezas naturales.
5. En nuestro equipo pre\_\_alece un espíritu positi\_\_o.
6. En el Taller de Dibujo ocupamos un \_\_icolor.



## ANEXO 1b

1. En esta hoja encontrarás unos recuadros que tienen una palabra desordenada, descubre cuál es y anótala en la raya.

p		
e	r	o
		r
_____		

	n	
r	e	t
_____		

a	s	
i	t	p
_____		

c	b	
a	r	o
_____		

r	m	o
t	o	p
_____		

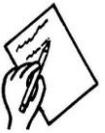
t	l	e	s	r
	l	a	e	
_____				

a	h	a	c	e
t	c	u	h	a
_____				

a	m	
	m	a
_____		

l	s	a	
	i	l	
_____			

e	l	
	a	t
_____		



**ANEXO 1c**

1. De acuerdo con el dibujo tacha la palabra que está escrita correctamente.



Caas      saca      casa



Arturo      Atruro      Artuor



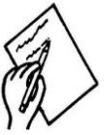
Cocholate      chocolate      cocohlate



Taza      taaz      zata



Meas      mesa      mase



## ANEXO 2

### USOS DE M Y N

Lee con atención.

La **imprudencia** provocó un accidente en la carretera. La **compañía** de seguros **indemnizará** a los lesionados para cubrir los daños materiales. Lo que resulta más difícil de solucionar es el daño físico de un pasajero que sufre **amnesia** por un golpe recibido en la cabeza.

- Antes de **p** o **n** siempre se escribe **m**.

Fíjate:

Envidia      con**m**over      in**m**forme

- Antes de **f**, **m**, **v** se usa **n**.

### EJERCICIO DEL USO DE LA M Y N

Completa con **mn** o **mp**.

co\_\_\_\_adre

a\_\_\_\_istía

i\_\_\_\_erio

ó\_\_\_\_ibus

ca\_\_\_\_estre

so\_\_\_\_oliento

gi\_\_\_\_asia

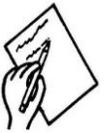
colu\_\_\_\_io

inde\_\_\_\_izar

sole\_\_\_\_e

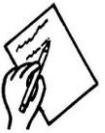
si\_\_\_\_ático

va\_\_\_\_iro



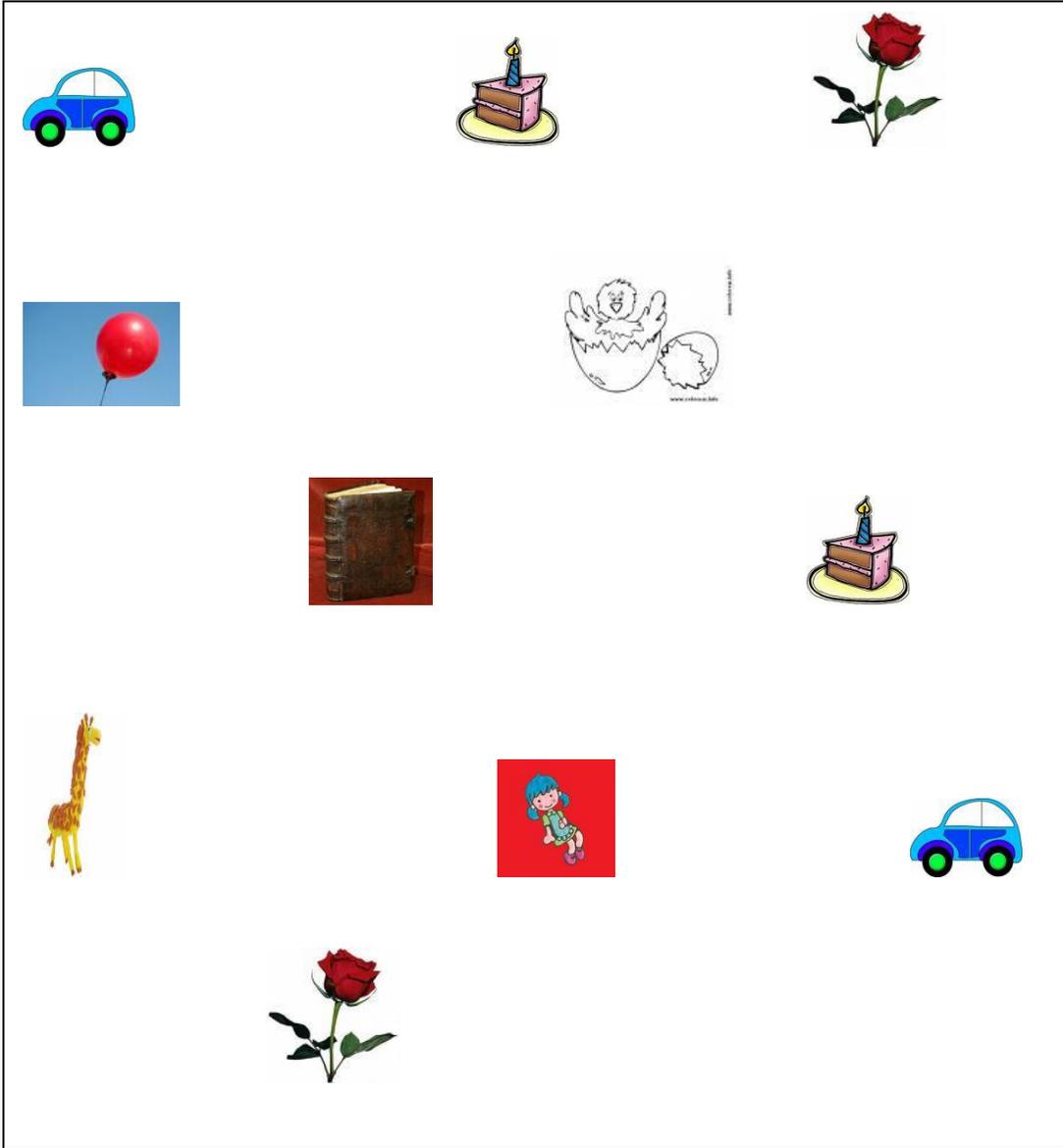
Escribe las palabras de arriba en la columna correspondiente.

infantil	envidia	ánfora
convertir	inmundo	envinado
conmover	enmienda	invitar
enmudecer	informal	enfermo
envenenar	confianza	inmueble
<b>nv</b>	<b>nm</b>	<b>nf</b>



## ANEXO 2a

1. Une con una raya los dibujos que son iguales y sobre las líneas escribe el nombre de los que no están repetidos.



---

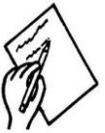
---

---

---

---

---



## ANEXO 2b

1. Une con una raya el dibujo que corresponda a la oración, sin olvidar anotar en la línea de que se trata.

Empieza como papá y  
le gusta volar

---



Empieza como ropa  
pero es una flor

---



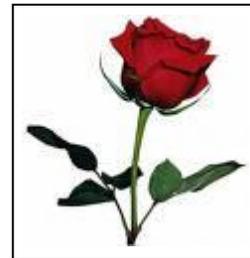
Empieza como amor y  
le gusta volar con su  
motor

---



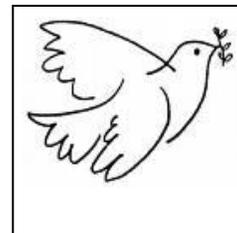
Empieza como silla y si  
lo soplas hace ruido

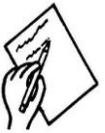
---



Empieza como color y  
al latir hace tuc -tuc

---





## ANEXO 2c

1. Observa los dibujos y tacha la palabra que está escrita correctamente.



BOLSA  
BOSA



BADERA  
BANDERA



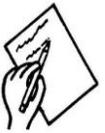
CORBATA  
COBATA



MARTILO  
MARTILLO



MÁSCARA  
MACARA



## ANEXO 3

### USO DE LA COMA

Si se van a enlistar varios elementos de algo, cada uno de ellos va separado por una **coma**, con excepción del último, en el que se sustituye la coma por la conjunción **y** o por la **e**, si sigue una palabra que inicia con el sonido **i**.

Ejemplo:

- A la fiesta vinieron Juan Pedro Luís Felipe.
- A la fiesta vinieron Juan, Pedro, Luís y Felipe.

Los incisos van entre comas. El inciso es una frase que se inserta en medio de una frase más larga, para explicarlo o enfatizar algo.

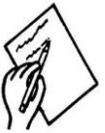
Ejemplo:

- Nuestro dibujo por supuesto fue el más bonito.
- Nuestro dibujo, por supuesto, fue el más bonito.

### EJERCICIO DEL USO DE LA COMA

En las oraciones siguientes, escribe la **coma** o **y** donde consideres que sea necesario. También descubre cuál es el inciso y escribe **comas** antes y después del mismo. Utiliza un color rojo.

1. En la biblioteca hay libros de matemáticas geografía literatura historia.
2. El carpintero nos hizo las sillas las mesas los pizarrones los mesabancos.
3. A la reunión tuvimos que llevar los refrescos las botanas los platos las servilletas los postres.
4. Ayer jugamos con la pelota la bicicleta el trompo la cuerda los muñecos.
5. Los perros son fieles amigables cariñosos protectores.
6. También los perros aunque no lo creas son muy nobles.
7. La tarea según nos dijo el profesor es muy fácil.
8. Nadie da aunque quiera lo que no tiene.
9. Te invito cuando tengas tiempo a tomar un café.
10. Las tareas nos guste o no son indispensables para aprender.



## ANEXO 4

### USO DE LA COMA Y DEL PUNTO Y COMA

Cuando hay muchas comas en una frase muy larga, la coma principal se convierte en punto y coma (sube de categoría). La coma principal indica la división de la frase larga en sus dos partes.

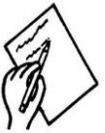
Ejemplo:

- Las matemáticas son importantes, porque te hacen pensar; pero a mí me gusta más la historia, la literatura y la biología.

### EJERCICIO DEL USO DE LA COMA Y DEL PUNTO Y COMA

En las siguientes frases, detecta cuál es la **coma** principal, y conviértela en **punto y coma**. Utiliza un color rojo.

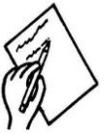
1. Lupita es muy buena amiga, y nunca te queda mal pero a mí me cae mejor Leticia porque siempre me ayuda a las tareas.
2. Saquen las mesas las sillas y el escritorio pero dejen el pizarrón las mamparas y el rotafolio.
3. Cuando termines tu tarea puedes ver un rato la tele y cuando yo regrese del centro te ayudo a preparar tu examen de mañana.
4. Pedro traerá las botanas los refrescos y los hielos mientras que Luisa traerá los lonches las servilletas y la salsa.



## ANEXO 4a

1. En el siguiente cuadro hay una serie de palabras, une la que está escrita correctamente con su dibujo.

campana			
	ronbo		
rombo			
	canpana		
pan			
	soba		
sopa			
	pam		
soda			



## ANEXO 4b

1. Une con una línea aquellas palabras que están bien escritas y encierra en un círculo las que están mal escritas.

Campo                      jugar                      jaula                      pan

canguro    gugar                      canpo                      gaula

canjuro                      pam    campo                      jugar                      jaula

pan                      canguro                      gugar                      canpo                      gaula

canjuro                      pam                      tranpa

carpa                      danca                      mebicina                      trampa

gabon                      banca                      dote                      danca

medicina    carda                      jabón

bote    banca    campo



## ANEXO 5

### USO DE C

Lee con atención.

En el siglo XIX, los adolescentes tenían un trabajo asegurado en las carpinterías, ebanisterías, etc., porque los “maestros” solicitaban **aprendices** para estos oficios. Cada muchacho era encomendado a un artesano, quien lo recibía en calidad de **aprendiz**.

Observa el cambio que tienen las palabras de singular a plural.

- Las palabras terminadas en **z** cambian ésta por una **c** en el plural.

Lee con atención.

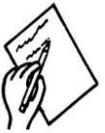
La humanidad poco a poco se **suicida** principalmente por dos razones: la producción excesiva de armamento y la contaminación ambiental. De esta manera, el hombre se convierte en el único **homicida** voluntario de sí mismo.

- Se escribe con **c** las palabras terminadas en **cida**.

Lee atentamente.

Llegamos un poco retrasados al cumpleaños de Alicia, porque el croquis que **circuló** en el salón no era muy claro tenía una **circunferencia** que representaba el **circuito** interior y unas flechas dibujadas para indicar la **circulación** de las calles. Ésa y otras **circunstancias** nos hicieron quedar como unos informales.

- Se escribe con **c** todas las palabras que empiezan con **circu**.



## EJERCICIO DEL USO DE LA C

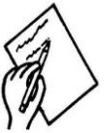
Completa los cuadros.

Singular	Plural
Luz	_____
_____	actrices
Juez	_____
_____	matices
Matraz	_____
_____	voces
Mordaz	_____
_____	faces
Audaz	_____
_____	veraces

Singular	Plural
_____	narices
Hoz	_____
_____	atroces
Veloz	_____
_____	raíces
Maíz	_____
_____	cicatrices
Cruz	_____
_____	felices
Desliz	_____

Encuentra palabras que empiecen con **circu**.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.



## USOS DE S

Lee con atención.

Hilda es una muchacha muy **nerviosa**, **recelosa** y hasta **misteriosa**. Carlos, su hermano, a diferencia de ella, es un joven muy tranquilo, **estudioso** y **amistoso**. Sólo tiene un pequeño defecto: es un poco **vanidoso**.

- Se escribe con s adjetivos terminados en **oso**, **osa**.

Lee atentamente.

Toda la escuela aprovecha las vacaciones de verano para **descansar** y **disfrutar** de un horario que **transforma** la rutina del resto del año. Algunos alumnos y maestros viajan a otros estados; se **transportan** en autobuses, barcos o aviones según las **distancias** y los recursos económicos de cada uno.

- Se escribe con **s** las palabras que empiezan con **des**, **dis tras** y **trans**.

Lee atentamente.

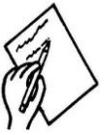
Rodolfo asustó a su familia al quedarse **semidormido** en la cena. Los padres de Rodolfo fueron a avisar a la escuela y ahí les comunicaron que no era la primera vez que eso sucedía; que seguramente Rodolfo necesitaba hacerse unos **análisis** clínicos.

- Se escribe con **s** las palabras que empiezan con **semi** y las que terminan con **sis**.

## EJERCICIO DEL USO DE LA S

Cambia al femenino o al masculino.

- ostentoso
- cariñosa
- caprichoso
- exitosa
- tenebroso
- ociosa
- perezoso
- graciosa
- riguroso
- grandiosa



Forma palabras como en el ejemplo.

Empleo      - desemplear  
              - desempleo  
              - desempleado

Orden

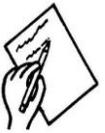
Ocupar

Quitar

Nivel

Tapar

Poner



## USOS DE Z

Lee con atención.

En el servicio de **mudanzas** que contratamos trabajan personas muy responsables; por eso nos fuimos a la nueva casa con la **confianza** de que nuestros muebles llegarían en perfecto estado.

- Se escriben con **z** las palabras terminadas con **anza** y sus formas plurales. Excepto: **mansa, gansa, cansa**.

Lee atentamente.

Aquella fiesta de fin de año en casa de mi abuela fue inolvidable. Estuvieron los **González, los Fernández, los Álvarez** y los **Hernández**. Hacía mucho tiempo que no se reunían todas las familias.

- Se escribe con **z** la terminación **ez** de algunos apellidos.

## EJERCICIO DEL USO DE LA Z

Completa.

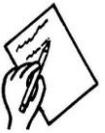
Holg _____	tard _____	mud _____
Bon _____	orden _____	confi _____
Enseñ _____	mat _____	esper _____
Ali _____	coabr _____	cri _____
Veng _____	bal _____	us _____

Completa los cuadros con datos que se piden.

Nombre	Apellido
Enrique _____	_____
_____	Nuñez
Rodrigo _____	_____
_____	Martínez
Mendo _____	_____

Nombre	Apellido
Gonzalo _____	_____
_____	Fernández
Álvaro _____	_____
_____	Domínguez
Hernando _____	_____





## ANEXO 5c

1. En este ejercicio tendrás que poner el espejo para descubrir las palabras que están escritas. Escríbelas sobre las líneas.

ATEM
ALIP
ETNEID
ASIR
JOLER
OTOF

---

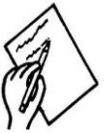
---

---

---

---

---



## ANEXO 6

### USOS DE Y Y LL

Lee con atención.

Los anteojos de mi papá son de **carey**. Él dice que es un material tan valioso que hasta los **reyes** de la antigüedad lo contaban entre sus riquezas. Actualmente es difícil conseguirlo porque hay una **ley** que prohíbe su explotación.

- Se usa **y** al final de una palabra cuando ésta termina en diptongo. Si no hay diptongo, empleamos **i**. **maguey, bisturí**.
- Se escribe **y** la mayoría de las palabras que empiezan con **ye, yo, yu**.

Lee atentamente.

En el grupo 1º "C" se formó un conjunto musical al que bautizaron como "La **Pandilla**". Los integrantes son unos **chiquillos** muy inquietos que se distinguen por el **brillo** de las **hebillas** de sus trajes **amarillos**.

- Se escribe con **ll** las palabras que terminan en **illa, illo**. En esta regla se incluyen los diminutivos y despectivos.

### EJERCICIO DEL USO DE LA Y Y LL

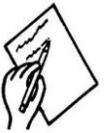
Completa con **ay, ey, oy, uy**.

magu _____	l _____	Urugu _____	mam _____
Paragu _____	est _____	s _____	Bomb _____
m _____	d _____	v _____	bu _____

Clasifica las palabras del cuadro en la columna correspondiente.

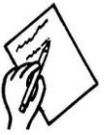
Yucatán	yedra	yegua	yodo	yunta	yogur
yerno	Yolanda	yugo	yema	yoga	yugular

ye	yo	yu
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



Escribe las palabras donde queden bien.

llorón	llenazo	relleno	conllevar	allegarse
lleno	llanto	llegada	lluvia	llevadero
alegado	lluvioso	sobrellevar	llorosa	llovizna
<b>Llegar</b>	<b>Llevar</b>	<b>Llenar</b>	<b>Llover</b>	<b>llorar</b>



## **ANEXO 7**

### **USO DEL PUNTO Y SEGUIDO**

Si ya terminó una idea completa, y vas a escribir otra idea diferente, debes poner punto y seguido y no coma, aunque estés hablando del mismo tema.

Sabes que una idea ya está completa, porque ya se dijo algo sobre ese sujeto, y la siguiente idea habla de otro sujeto.

Ejemplo:

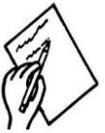
- Luís se fue a la fiesta, yo me quedé estudiando en casa.
- Luís se fue a la fiesta. Yo me quedé estudiando en casa.

### **USO DEL PUNTO Y APARTE**

Si se terminó el tema o asunto del que estabas hablando, y empiezas a hablar de otro tema diferente, debes poner punto y aparte.

Ejemplo:

- Los árboles estaban verdes, las flores coloreaban el paisaje, el cielo estaba lleno de nubes, cuando llegamos al parque, sacamos todas las cosas del carro, Martha se encargó de poner el mantel, Lupita se puso a hacer los lonches.
- Los árboles estaban verdes. Las flores coloreaban el paisaje. El cielo estaba lleno de nubes. Cuando llegamos al parque, sacamos todas las cosas del carro. Martha se encargó de poner el mantel. Lupita se puso a hacer los lonches.



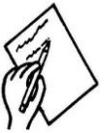
## **EJERCICIO DEL USO DEL PUNTO Y SEGUIDO Y DEL PUNTO Y APARTE.**

En las siguientes frases convierte la **coma** en **punto**, cuando la primera idea esté terminada y empiece una nueva idea. Recuerda que después de un punto debe ir mayúscula. Utiliza un color rojo.

1. Fuimos de paseo al parque el día estaba muy bonito había mucha gente paseando.
2. Las matemáticas son muy interesantes a mi me gusta mucho la historia dicen que el español es lo más importante.
3. Los perros son muy fieles y cariñosos los gatos son muy ladinos yo prefiero no tener ninguna mascota.

En las siguientes frases hay únicamente comas. Debes convertirlas en **punto y seguido** o en **punto y aparte**, según consideres correcto. El punto y aparte indícalo, con una raya. Recuerda que después de un punto debe ir una mayúscula. Utiliza un color rojo.

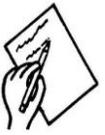
1. Metí todos mis cuadernos en la mochila el estuche de geometría lo tuve que cargar aparte, los lápices y los plumones los traigo en una caja especial en la primera clase tuvimos que resolver muchos problemas el profesor de dibujo nos encargó hacer figuras geométricas en literatura nos pusieron a leer el Quijote.
2. es importante hacer deporte a mí me gusta jugar fútbol el básquet nada más lo veo por televisión el sábado pasado ví el partido de fútbol por televisión jugaron las Chivas contra América, ganaron las Chivas.



**ANEXO 7a**

1. Completa los dibujos y en las líneas escribe su nombre.

			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	_____



## ANEXO 7b

1. Tacha las sílabas que se indican.

pe.

ep qe de pe eq ge  
qe pe ep qe de ep  
de ge eg ep eq pe  
be qe ep eq eg eb  
pe de qe eq pe ep

da

ad da ba al ab ol  
pa ad da ba de al  
ba al ol ep ba da  
da ab ad da al eb  
ol de ba ab da ad

me

em ne De me en we  
me re Em ne le ew  
ñe me En ew eñ de  
ne me Em el en en  
we ne Ñe er me Eñ

re

err ra re rre er le  
te re er rre re err  
ñe rre en ew ar ra  
re rre err er en et  
we re rre er re er

## ANEXO 7c

1. Copia los siguientes dibujos, haciéndolos igual que el modelo.

L Γ J 7 / I \ = ρ ρ D D D



## ANEXO 8

### USOS DE LA G

Lee con atención.

El potrillo partió al **galope** dejando un **reguero** de tierra en su camino. No se detuvo hasta que **llegó** cerca de la **bodega**. Ese **lugar** le daba una especie de **seguridad**. **Águeda** y **Guillermo** se le acercaron sonriendo. No pasa nada, “**juguete**”, no seas miedoso, le dijeron mientras acariciaban su cabeza fina y **angulosa**.

El potrillo levantó la cabeza y miró a los muchachos con **angustia**. “Habrá que hacer **algo** –dijeron ellos- no es posible que le den miedo todos los animales: los **murciélagos**, las aves, las **águilas**... ¡hasta los **gusanos** y las **hormiguitas!**”

ATENCIÓN:

La letra **g** tiene dos sonidos: (**g**) y (**j**)

- La letra **g** suena como (**g**) antes de **a, o, u**. para obtener ese mismo sonido antes de **e, i**, se agrega una **u**: **gue, gui**.

Lee con atención.

**Ángela** no pudo participar en el festival del Día de las Madres porque la operaron de las **anginas**; tampoco pudo presentar el examen de **álgebra**. El profesor **Rangel** va a aplicárselo antes de irse a **Argentina**.

- Se usa **g** después de **al, an, ar**. Excepto **aljibe, aljerife** y palabras poco usuales.

Lee con atención.

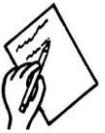
Algunos animales causan miedo como los lobos o las serpientes; otros son considerados de mal **agüero** como el gato negro, y hay otros que inspiran ternura, es el caso de los **pingüinos**.

- Las diéresis (¨) sobre la **u** de las sílabas **gue** y **gui** indican que la **u** debe pronunciarse.

Lee con atención.

En la última junta de la Secundaria 139, los maestros de **Geografía** dijeron que agregarían en el programa algunos temas de **Geología**.

- Se escribe con **g** las palabras que empiezan con **geo** o con **gest**.



### EJERCICIO DEL USO DE LA G

Escribe las palabras en donde queden bien.

juguete	guirnalda	águila	agotado	gaviota
guitarra	gusano	guionista	ceguera	jilguero
garbanzo	galleta	aguacate	pagoda	vago
agujero	guerrero	gallo	laguna	gobierno

Ga	gue	Gui	go	gu

Busca en el diccionario cinco palabras con **alj**.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Clasifica las siguientes palabras.

agüero	ungüento	güero
agüita	halagüeño	antigüedad
pingüino	lingüística	lengüita

**güe**

---

---

---

---

---

**güi**

---

---

---

---

Ordena las palabras.

geografía	gesticular	geometría	gestión
geofísica	geocentro	gesta	gesto

**geo**

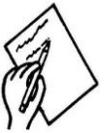
---

---

**gest**

---

---



## USOS DE J

Lee con atención.

En el siglo XIX los **mensajes** tardaban mucho en llegar, porque los **carruajes** llevaban todo tipo de **equipaje**. Estos ocasionaban que pesaran mucho y que los recorridos fueran muy lentos.

- Se escribe con **j** la terminación aje. Excepto: **ambages**.

Lee con atención.

El Centro Comercial que inauguraron en el norte de la ciudad está muy completo porque cuenta con todos los servicios: hay una **relojería**, una **cerrajería** y, además, un buen sistema de **mensajería**.

- Se escribe con **j** los sustantivos y los adjetivos que terminan en **jero**, **jera**, y **jería**. Hay una excepción importante: **ligero**.
- Se escribe con **j** las palabras que empiezan con **adj** y **obj**.

## EJERCICIO DEL USO DE LA J

Forma palabras y ordénalas alfabéticamente.

RAM \_\_\_\_\_

VI \_\_\_\_\_

LENGU \_\_\_\_\_

VEND \_\_\_\_\_

HOSPED \_\_\_\_\_

CARRU \_\_\_\_\_

PAS \_\_\_\_\_

AJE

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Forma palabras y después escríbelas en orden alfabético.

adj

unto \_\_\_\_\_

etivo \_\_\_\_\_

untar \_\_\_\_\_

ubicar \_\_\_\_\_

obj

etar \_\_\_\_\_

eción \_\_\_\_\_

etivo \_\_\_\_\_

etando \_\_\_\_\_



**ANEXO 8a**

1. Las siguientes tarjetas forman palabras, elije las que están bien escritas.

P A N E M V I O

P A M E N V I O

B A R C O C A S A

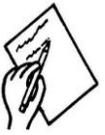
V A R C O K A S A

E N P A Q U E

E M P A Q U U

T R I C I C L O

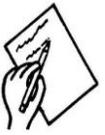
T R I S I C L O



## ANEXO 8b

En los siguientes enunciados falta una letra, escoge una de las que están en el lado derecho para que se complete la palabra.

- |                     |              |         |
|---------------------|--------------|---------|
| 1. El ca _____      | ión          | c-s-m-n |
| 2. El a _____       | ión          | b-v-r-d |
| 3. El _____         | atio         | p-b-q-d |
| 4. El li _____      | ro           | p-b-q-d |
| 5. El ca _____      | pamento      | n-m-r-t |
| 6. La ca _____      | pana         | c-s-m-n |
| 7. La ji _____      | afa          | b-v-r-d |
| 8. _____            | amos a jugar | b-v-r-d |
| 9. El medio a _____ | biente       | n-m-r-t |
| 10. El cla _____    | o            | b-v-r-d |



## **ANEXO 9**

1. Las siguientes oraciones están en desorden, acomódalas como consideres conveniente.

1. Cigüeñas de las primavera la llegada anuncian la

---

2. lloviendo cuando ayer estaba salía

---

3. compañeros un flojos mis poco son

---

4. la juegan niños los cancha pelota en

---

5. terminó muy fiesta la José de tarde

---

6. fueron en cine muchachas las se coche al

---

7. es nueva la agradable compañera muy

---

8. son Manuel amigos y Adolfo buenos

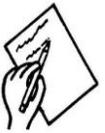
---

9. hermosos los animales y son pájaros alegres

---

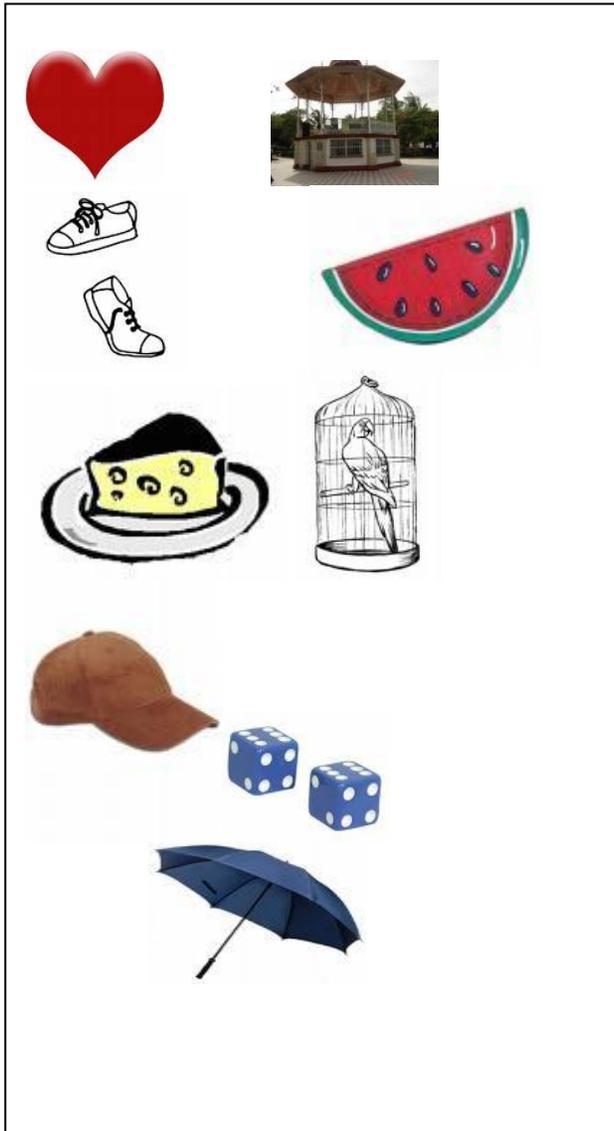
10. un bravo teresa muy tiene perro

---

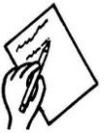


### ANEXO 9a

1. En el recuadro de la izquierda hay diferentes dibujos, escribe su nombre en el cuadro de la derecha, de acuerdo a la letra con la que inicia su nombre.



C	Z	k	s	q	j	g	d	p



**Anexo 10.**

Observa los siguientes dibujos y sobre las líneas escribe el nombre de 5 cosas que empiecen con j y 5 con g, 5 con m y 5 con n.



M

---

---

---

---

---

J

---

---

---

---

---

N

---

---

---

---

---

G

---

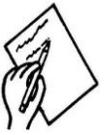
---

---

---

---

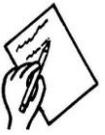




## **ANEXO 11**

¿Adivina qué es? Lee la oración y sobre la línea escribe la respuesta

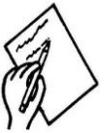
1. Tiene hojas, letras y dibujos, es para leer \_\_\_\_\_
2. Siempre se llena de niños, hay juegos y hermosas plantas y árboles  
\_\_\_\_\_
3. Lo empollan las gallinas y si no nacen pollitos se usan para comer  
\_\_\_\_\_
4. Es la hembra del caballo \_\_\_\_\_
5. Hay en todas las escuelas, en el se puede escribir con gis o plumón  
\_\_\_\_\_
6. Es delicioso comerlo en verano, hay de varios gustos y si no te apuras se derrite  
\_\_\_\_\_
7. Lo usaban los reyes y reinas en la cabeza \_\_\_\_\_
8. Es oscuro, calentito y rico, se toma solo o con leche en el desayuno  
\_\_\_\_\_
9. Si quiero regar las plantas utilizo una \_\_\_\_\_
10. Se utiliza para cubrirse del sol \_\_\_\_\_



**ANEXO 11a**

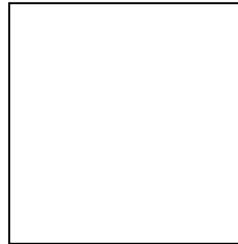
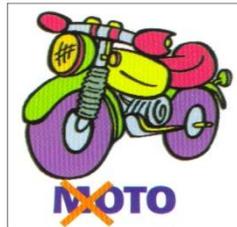
1. Con las siguientes palabras los niños las dividirán por sílabas dando a su vez una palmada.

CARA – DIENTES – MANO – ROPA –JUGAR  
AMIGOS – DIBUJO- DÍA- NOCHE - PLAZA

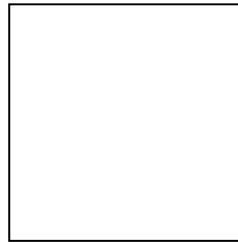
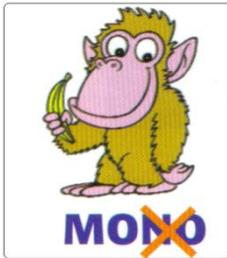


### ANEXO 11b

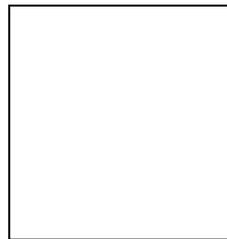
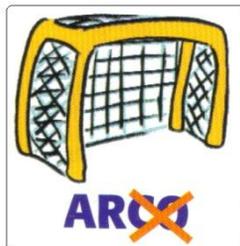
1. Observa detalladamente los dibujos, fijate cual silaba está tachada, con la que no está tachada se forma una palabra, colócala sobre la línea para saber de que palabra se trata y haz un dibujo referente a la nueva palabra.



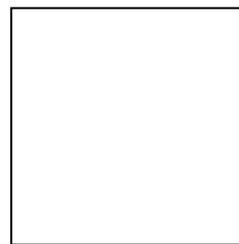
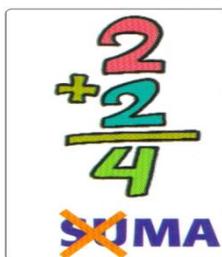
\_\_\_\_\_



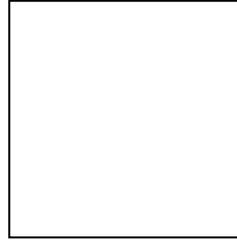
\_\_\_\_\_

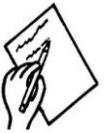


\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_





## ANEXO 12

1. De las siguientes oraciones elige la que tu creas que está escrita correctamente y únela con el dibujo que corresponde.

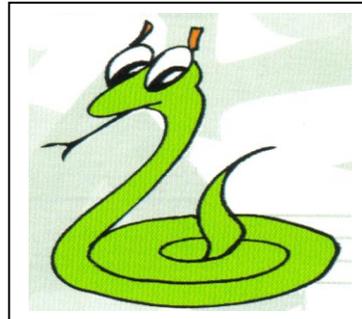
Esta ser piente  
Estas erpiente  
Esta serpiente



Aquel los zapatos  
Aquellos zapatos  
A que llos zapatos

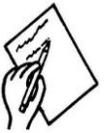


Mis amigos  
Misa migos  
Mi samigos



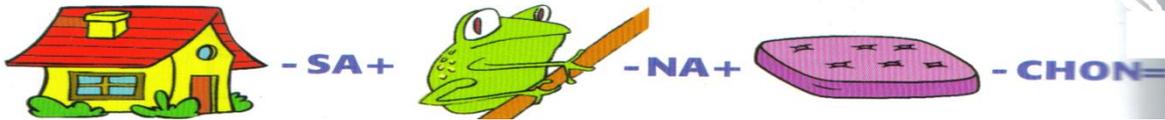
Estachoza chica  
Es tacho zachica  
Esta choza chica





## ANEXO 12a

1. Observa detalladamente los dibujos, anota en los cuadros las silabas que faltan y podrás formar una palabra nueva. Haz un dibujo de la nueva palabra que formaste. Fíjate en el ejemplo.



~~CASA~~

+

~~RANA~~

+

~~COLCHÓN~~



CARACOL



-TEL+



-ZA=



-PA+



-RO+



-TA=



-TA+



-PA=



-LOTA+



-NA+



-MA=



-PA+



-CHE+



-PA=

