

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Unidad Ajusco

“Programa de Intervención Psicopedagógica con dos niños de segundo grado de primaria que presentan dificultades en su proceso de adquisición en la lectoescritura”

T E S I S

Que para obtener el título en:  
Licenciadas en Psicología Educativa

Presentan:

González Maldonado Alejandra

Hernández Flores Norma Angélica

Asesora: Mtra. Celia María del Pilar Aramburu Ceñal

Enero 2011

“Después de escalar una montaña muy alta,  
descubrimos que hay muchas otras  
montañas por escalar...”

Nelson Mandela.

“Educar a un niño no es hacerle aprender  
algo que no sabía, sino hacer de él alguien  
que no existía.”

John Ruskin.

## AGRADECIMIENTOS

- ❖ **A Dios y a la vida**, por permitirme llegar hasta aquí, con alegrías y tristezas, triunfos y derrotas, salud y enfermedad, pero que a pesar de ello me llena de felicidad saber que he llegado a una meta más, que tal vez no sea la última pero si una de las más importantes.
- ❖ **A mis padres** infinitamente les agradezco que desde niña velaron por mí y me impulsaron a seguir siempre adelante aún cuando hubo algunos tropiezos y dificultades. Porque gracias a su cariño, guía y apoyo he llegado a realizar uno de los anhelos más grandes de mi vida, fruto del inmenso apoyo, amor y confianza que en mí depositaron y con los cuáles he logrado terminar mi carrera profesional que constituye el legado más grande que pudiera recibir y por lo cual viviré eternamente agradecida, gracias, los amo.
- ❖ **A mis hermanos (Luis y Andy)** por apoyarme sin condición alguna, por estar conmigo cuando mas los he necesitado, por sus consejos, por su cariño y sobre todo por su paciencia. Le doy gracias a Dios, a la vida y a nuestros padres por haberme dado los mejores hermanos del mundo, los amo.
- ❖ **A todas aquellas personas que aunque no escribí su nombre y que formaron y forman parte de mi vida**, les doy las gracias, sobre todo por su gran apoyo, por confiar en mi, por sus palabras de aliento, por sus muestras de cariño y admiración. Mil gracias de verdad, cada uno provocó en mi la fuerza para salir adelante y alcanzar esta meta.
- ❖ **Gracias Celia** por tus enseñanzas, por tu apoyo, por la paciencia que nos tuviste en la realización de este gran trabajo, que no fue nada fácil y por guiarnos de la mejor manera. De verdad mil gracias por confiar en nosotras y sobre todo por darnos la oportunidad de conocerte como persona, eres muy especial para nosotras y recuerda que aunque terminamos este ciclo, esperamos compartas muchos más con nosotras, te quiero mucho.
- ❖ Por fin **amiga Angy**, después de tantos desvelos, de tantos esfuerzos, de tantos tropiezos, aquí estamos y terminando el trabajo más importante de nuestras vidas. Gracias por haberme permitido compartir esto contigo y vivirlo juntas, eres un ser extraordinario; gracias por escucharme, por tu apoyo, por tu paciencia, tolerancia, respeto, por los regaños, por estar a mi lado cuando mas lo he necesitado, por tus palabras de aliento, por tu amistad incondicional. Hemos terminado esta etapa y ahora no nos queda más que seguir trabajando para lograr el éxito, tal vez no sea juntas, pero te deseo lo mejor hoy y siempre. Recuerda que aquí estará tu amiga para cuando la necesites, voy a extrañar el estar tanto tiempo contigo, pero no te libraras de mi tan fácil ok, te quiero muchísimo.
- ❖ Gracias **a ti Ale** por querer ser mejor cada día, por tu esfuerzo y dedicación. Gracias a esas cualidades que te caracterizan las cuales te han permitido llegar ha esta meta, por eso te amo.

¡A todos mil gracias!

Alejandra González Maldonado.

## AGRADECIMIENTOS

- ❖ **A Dios** principalmente por acompañarme e iluminar cada uno de mis días, haciéndome una persona con grandes valores y virtudes; teniendo fe y esperanza por las cosas que hago, pienso y siento.
- ❖ **A mis padres, Norma y Salvador**, a quien dedico esta tesis. Quienes con su apoyo incondicional, paciencia y su gran amor lograron hacer de esta meta un sueño hecho realidad. Agradeciéndoles siempre sus esfuerzos y sacrificios que han brindado a mi vida para formarme; inculcándome valores, virtudes y amor por aquello que hago. Por dedicar parte de su tiempo y estar conmigo siempre. Los amo.
- ❖ **A Gaby**, qué además de ser mi hermana es mi mejor amiga, agradeciendo su amor y comprensión en momentos difíciles, por impulsarme en esta lucha, siendo un gran ejemplo este trabajo de perseverancia para lograr tus sueños. Eres el motor de mi vida.
- ❖ **A Jhasua** mi gran amor, que siempre ha estado conmigo en grandes experiencias y aventuras, por estar en momentos difíciles y en los que han sido alegres; gracias por tu apoyo incondicional, gran amor y lealtad; por ver junto conmigo este logro y éxito cumplido. Gracias por motivar siempre lo que hago.
- ❖ **A Celia** por estar desde un inicio en este trabajo, por su tiempo y dedicación para lograrlo. Por darnos siempre una posibilidad de mejorarlo, porque lejos de ser una magnífica profesora, quien supo instruirme y orientarme, es un gran ser humano.
- ❖ **A ti Ale**, por formar el mejor equipo para la realización de esta tesis; por tu tiempo, dedicación, desvelos y tu gran esfuerzo para todo. Por todas las experiencias buenas y malas que sucedieron a lo largo de este trabajo. Por ser una gran amiga, hermana y un ser humano sensacional...
- ❖ Y todos aquellos que fueron testigos de este trabajo, muchas gracias por todo.

ATTE: Norma Angélica Hernández Flores

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
Planteamiento del problema	2
Objetivo General	2
Objetivos específicos	2
Justificación	3
<b>Capítulo 1</b>	
Conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje	4
1.1 Tipos de Dificultades de Aprendizaje	8
1.2 Factores implicados en las DA	12
1.3 DA en las Necesidades Educativas Especiales (NEE)	24
<b>Capítulo 2</b>	
Enseñanza de la lectura y la escritura	27
2.1 Conceptualización de lectura	29
2.2 Conceptualización de la escritura	32
<b>Capítulo 3</b>	
Dificultades de aprendizaje relacionadas con la Lectoescritura	36
3.1 Dificultades que se presentan en la adquisición de la Escritura	37
3.2 Dificultades que se presentan en la adquisición de la Lectura	40
3.2.1 Las dificultades específicas en el reconocimiento de las palabras y los fonemas en la lectura.	42
<b>Capítulo 4</b>	
Métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura	45

4.1 Métodos de lectoescritura desde una perspectiva tradicionalista	46
4.1.1 Métodos sintéticos con base fónica y silábica	46
4.1.2 Métodos globales o analíticos	50
4.2 La lectoescritura desde una perspectiva constructivista	54
<b>Capítulo 5</b>	
La Evaluación Psicopedagógica	60
5.1 La evaluación como herramienta pedagógica	62
5.2 La Evaluación Psicopedagógica	64
<b>Capítulo 6</b>	
Método	68
6.1 Sujetos	69
6.2 Escenario	69
6.3 Instrumentos y pruebas	69
6.3.1 Descripción de las Pruebas	69
6.3.2 Descripción de los instrumentos	70
6.4 Procedimiento	71
<b>Capítulo 7</b>	
Informes psicoeducativos	73
<b>Capítulo 8</b>	
Programa de intervención: análisis de datos.	98
<b>Capítulo 9</b>	
Conclusiones y sugerencias	131
<b>Referencias</b>	135
<b>Anexos</b>	140

## RESUMEN

En la presente investigación se reflexionó acerca del proceso de la lectoescritura como parte del desarrollo educativo de los(as) niños(as): durante el desarrollo de este proceso, se pueden presentar dificultades de aprendizaje (DA), sobre todo si hay una diferencia significativa entre el potencial intelectual estimado y el nivel actual de ejecución del estudiantado. La problemática que presentan estos(as) escolares puede ser diagnosticada y atendida con un trabajo que se realiza desde la psicología educativa.

En los capítulos de este trabajo se mencionan tipos y factores de las DA con la finalidad de tener un panorama más amplio para identificar las necesidades educativas de los alumnos. También se detallan los métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura: fue importante comentar acerca de la evaluación psicopedagógica, ya que según Marchesi, Coll y Palacios (2001), es un instrumento que permitirá comprender las repercusiones de las DA, basada en el currículum que permitirá diseñar el apoyo y ayudar al alumno(a).

Posteriormente se presenta el método que dicho trabajo utilizó, especificando los instrumentos relacionados con la recolección de datos, las características de los informes psicopedagógicos de cada niño, el diseño del programa de intervención, el análisis de resultados, las conclusiones y sugerencias para cada alumno.

## INTRODUCCIÓN

Identificar dificultades de aprendizaje en el proceso de lectoescritura supone como unidad de análisis la escolarización del alumno(a): se trata que desde la psicología educativa se identifiquen las dificultades y se diseñen los recursos y apoyos educativos para que los(as) alumnos(as) mejoren sus procesos de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje son indicadores posibles o efectivas necesidades que deberán ser atendidas desde el currículum escolar. Así, la valoración/evaluación de las dificultades constituye el sustento para planear y programar un programa de intervención.

El trabajo que a continuación se presenta se estructuró de la siguiente manera: en primer lugar se discute sobre las dificultades de aprendizaje, sus tipos, así como los factores que pueden ser causa de dichas dificultades.

En el segundo capítulo se detalla lo relacionado con la lectura y escritura, sus conceptualizaciones, el desarrollo de cada una y la importancia de estas para la enseñanza-aprendizaje. Dentro del tercer capítulo se describen las dificultades inmersas en el proceso de la lectoescritura ya que éstas pueden impedir la adquisición de dicho proceso.

En un cuarto capítulo se detallan los métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura, el método sintético con base fónica y silábica incluyendo en éste, el método alfabético, el fónico y el silábico. Por último, los métodos globales analíticos. En el capítulo cinco de método se especifican los instrumentos relacionados con la recolección de datos; asimismo se presentan las características de los informes y el diseño de intervención. En los últimos capítulos se comenta el análisis de resultados las conclusiones y sugerencias.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿El diseño de estrategias psicoeducativas a partir de un método de enseñanza global mixto puede ayudar a dos niños(as) que presentan dificultades en su proceso de lecto-escritura?

Esta pregunta de investigación fue diseñada en base a un método global mixto el cuál consideramos ayudó a aminorar las dificultades de aprendizaje en su proceso de enseñanza de lectoescritura que presentaban los sujetos.

### OBJETIVO GENERAL:

- Diseñar, aplicar y evaluar el impacto de un programa de intervención psicoeducativo dirigido a dos niños(as) de segundo grado de primaria que presentan dificultades en su proceso de la lectoescritura.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar una evaluación psicoeducativa a dos niños(as) para identificar las dificultades de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicoeducativa basado en un método global mixto en la enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Simplificar al máximo el aprendizaje lecto-escritor, priorizando el aspecto lúdico, motivador y creativo.
- Favorecer los procesos de generalización, discriminación y la correcta estructuración morfosintáctica de la frase.
- Desarrollar la comprensión lectora, el ritmo, la entonación y la prosodia de la lectura.
- Evaluar el impacto de la intervención psicoeducativa.

## JUSTIFICACIÓN

Al ingresar a la primaria, la mayoría de los(as) niños(as) han desarrollado ciertos conocimientos sobre la lengua que les permite expresarse y comprender lo que otros(as) dicen, dentro de ciertos límites correspondientes a su medio de interacción social y de las características propias de su aprendizaje.

Esta situación hace comprender que es en la educación básica donde se inicia la enseñanza del proceso de lectoescritura a partir de diferentes métodos, tomando en cuenta que desde edades tempranas el niño(a) ya trae consigo conocimientos e ideas sobre dicho proceso (Nemirovsky, 2006).

De esta forma el niño según Gagné (1985), ya cuenta con habilidades y destrezas que serán necesarios para su adquisición y así lograr un aprendizaje sobre este contenido, es decir, genera cada momento conocimiento. Se debe tener en cuenta que la adquisición de este conocimiento es fundamental para aprendizajes posteriores, pues dará la pauta de entender y comprender lo que se le enseñará y aprenderá en muchas áreas de contenido escolar.

Es por ello que la presente investigación tiene como finalidad trabajar con dos niños(as) que presentan dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, así como elaborar y aplicar el impacto de un programa de intervención psicoeducativa, con el objetivo de disminuir, ayudar o aminorar estas dificultades relacionadas al proceso de adquisición de la lectoescritura y lograr un desarrollo educativo en ellos(as).

Tal intervención hace que la tarea del psicólogo(a) educativo(a) sea contribuir a la formación del(a) alumno(a) en su proceso de adquisición en la lectura y escritura, facilitándole, a través de estrategias psicoeducativas, el aprendizaje de estos contenidos. Por lo que éste trabajo de intervención psicoeducativa supondrá un conjunto de estrategias y medidas didácticas puestas a disposición para dar respuesta a las dificultades que presentan los(as) alumnos(as).

## CAPITULO 1

### CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje es un proceso continuo y natural en el ser humano (Carvajal y Ramos, 1999) debido a ello debemos considerar que de ésta forma obtenemos nuestros conocimientos y experiencias, como resultado de la actividad con el medio. Este medio lo encontramos en la familia, en la calle, en la escuela; es decir, en aquellos lugares en los que los seres humanos interactúan. En la escuela, para Vigotsky (citado por Diez,1999), el aprendizaje escolar nunca empieza desde cero, sino que tiene un recorrido a través del desarrollo, que está definido por la interacción que los(las) niños(as) realizan con el mundo físico o social que les rodea.

Esto quiere decir que el(la) alumno(a) elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece en su entorno desde el momento en que nace, hasta que muere: el sujeto que conoce, entonces, adquiere un papel activo en la adquisición o reestructuración de su aprendizaje. Además de lo anterior, se comenta que la actividad de aprendizaje supone elaboración del saber colectivo culturalmente organizado, por lo tanto, el aprendizaje también es un proceso socialmente determinado.

Con lo anterior es importante considerar que cada niño(a) aprende de una forma especial y particular: no todos(as) aprenden de igual forma. De acuerdo con Fisher y Cummings (2004), cada niño(a) tiene habilidades y dificultades únicas, que pueden estar presentes en la escolarización y que pueden obstaculizar o potenciar los procesos de aprendizaje.

Cuando un(a) alumno(a) se enfrenta a un contenido lo hace siempre en función de lo adquirido en sus experiencias pasadas: el hecho interesante a destacar es que esto puede implicar dificultades, o necesidades educativas, o problemas de rendimiento en dominios académicos específicos.

Para iniciar con este proceso de conceptualización, se comenta que el término de Dificultades de Aprendizaje (DA) se atribuye a Samuel A. Kirk y Bateman,

acuñado entre 1962 y 1963, y las definen: “como un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un handicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral, trastornos emocionales y de conducta”. (Defior, 1996:73).

Además de lo anterior Defior (1996), agrega que es importante no considerar a las dificultades como el resultado de un retraso mental en los(las) niños(as) o como resultado de una privación sensorial, o de factores culturales o instruccionales en el que vivan: se trata de conceptualizar a las DA a partir de contextos y en función de determinados contenidos; para que se logre un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje como proceso psicológico ya que no existe un prototipo de alumnos(as) con DA.

Considerando a Siegel y Gold (citado por Nicasio, 1998), un(a) niño(a) con DA es aquel que tiene una habilidad mental, procesos sensoriales y estabilidad emocional adecuados pero que pueden presentar déficits específicos en los procesos perceptivos, integrativos o expresivos los cuales alteran la eficiencia del aprendizaje de los(as) niños(as).

Así, y según Papalia (1987), hay niños(as) que presentan DA y que tienen inteligencia normal, o por encima de lo normal, y entonces, es importante analizarlos(as) desde una dimensión individual y en contextos lo más naturales para facilitarles experiencias de aprendizaje que desarrollan su potencial específico: la propuesta entonces es identificar bajo qué aspectos, factores y condiciones el(la) estudiante mejora su aprendizaje y qué habilidades pueden potenciarse.

Para la década de los noventa surge un consenso generalizado en torno a la última versión propuesta por el National Joint Comité on Learning Disabilities, que define las DA como problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social que pueden coexistir como otras dificultades. (Nicasio, 1998). Así el concepto adquirió una dimensión integral y una nueva visión del diagnóstico y la intervención.

Bateman (citado por Nicasio, 1998), afirma que los(as) niños(as) que tienen dificultades de aprendizaje son los(as) que manifiestan una discrepancia educativa significativa entre su potencial intelectual estimado y el nivel actual de ejecución; ello puede suponer trastornos básicos en los procesos de aprendizaje y que pueden o no ir acompañados por disfunciones demostrables en el sistema nervioso central.

Da Fonseca (2004), en comparación con las definiciones anteriores, menciona que los(as) niños(as) con DA no son deficientes, pues las DA son un tema amplio y diverso. Por ello cita a McCarthy (1974), quien menciona que cualquier niño(a) puede presentar un conjunto de conductas significativas en relación con la población escolar en general, lo cuál exige procesos de aprendizaje diferentes y puede suponer problemáticas relacionadas con retraso evolutivo o déficit específicos, o mal funcionamiento en los mecanismos que subyacen en los procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje.

Estas conductas, fueron organizadas por McCarthy (1974), en una lista en la cual se mencionan más de cien comportamientos específicos, de los cuáles los más frecuentes son: hiperactividad, problemas psicomotores, inestabilidad emocional, problemas generales de orientación, trastornos de atención, impulsividad, trastornos de la memoria; dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia) problemas de audición y de habla; señales neurológicas ligeras y equivocaciones: en todos los casos se debe de diagnosticar lo que tiene el sujeto para así poder saber qué enseñar para mejorar su rendimiento, ya que no hay una concepción unívoca y lineal de aprendizaje.

La infraestructura de apoyos requerirá de equipos interdisciplinarios que pretenderán valorar y orientar a los alumnos(as) con estas problemáticas, especial atención tendrá el diagnóstico psicoeducativo para el diseño de situaciones educativas que potencien desarrollo educativo.

La última edición del *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV, 1995) define las DA como los trastornos que se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dada la edad

cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad. (Defior, 1996).

En este manual los trastornos del aprendizaje se clasifican dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia en: trastornos de lectura, cálculo, de la expresión escrita y los trastornos del aprendizaje en general. La clasificación de la APA (1995) es compatible con la inclusión de las DA como un tipo de trastorno del desarrollo y que sugiere a realizar una evaluación e intervención psicopedagógica. (García, 1999, citado en Nicasio, 2001). Así, el apoyo y ayuda psicoeducativa requiere una dimensión evolutiva del aprendizaje, identificar el contenido que genera las dificultades (tal es el caso de lectura, escritura o matemáticas) y detectar el proceso psicológico cognitivo (memoria, atención, percepción, simbolización) que está generando la o las dificultades.

Así las DA se caracterizan por un funcionamiento por debajo de lo esperado, dada la edad cronológica del sujeto y si el(la) niño(a) no desarrolla el nivel esperado, con relación al grupo, es necesario realizar evaluación e intervención psicoeducativa para que se mejoren las condiciones de escolarización: se trata de que se elimine la concepción tradicional de evolución, ya que es preciso considerar el contexto en el cual se encuentra el(la) niño(a) e insistir en que las DA tienen una naturaleza interactiva. (Fisher, 2004).

Las dificultades pueden ser en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión, en el uso del lenguaje, hablado o escrito, se pueden manifestar en problemas de comprensión al leer y escribir, en operaciones matemáticas. El término incluye también condiciones tales como déficits perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva, entre otros.

Así, las DA se refieren a contextos particulares, con un ingrediente evolutivo y se deben identificar las condiciones institucionales que están interviniendo en dichas dificultades, ya que hay materias escolares específicas que pueden suponer diferentes niveles y tipos. Con ello se pretende apoyar al alumno(a) determinar las condiciones idóneas para que la instrucción facilite su aprendizaje.

A lo largo de estas ideas no se ha pretendido dar una conceptualización unívoca de las DA: es una categoría que permite diagnóstico y que este diagnóstico es psicoeducativo y su propósito es recolectar información que ayude a tener un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje, toda vez que la intervención psicoeducativa deberá promover un aprendizaje efectivo. Es decir, si identificamos el cómo se aprende y qué se usa para aprender se diagnostica en dónde se puede potenciar y fortalecer las habilidades, toda vez que el(la) alumno(a) es un actor activo, procesa la información y las competencias cognitivas pueden modificarse para mejorar sus condiciones de aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior, concluimos por lo tanto que las DA suceden cuando se presenta una discrepancia entre el logro actual y el esperado en una o más áreas, tales como el habla, la lectura, el lenguaje escrito, las matemáticas y se considera también a las deficiencias sensoriales, motoras, intelectuales y emocionales, y éste no ajuste entre las conductas del(la) alumno(a) y las exigencias del medio provocarán un comportamiento diferente o en el rendimiento, o en el aprovechamiento de la información y en el cómo dirige la actividad mental en determinados contenidos académicos.

Por lo tanto, las dificultades de aprendizaje pueden suponer procesos complejos que no se manifiestan de manera lineal: para los fines de este trabajo se reflexiona acerca de los tipos de dificultades de aprendizaje.

### 1.1 Tipos de Dificultades de Aprendizaje.

Las DA pueden manifestarse de muchas maneras, tal es el caso de problemáticas cognitivas, de atención, emocionales, que hacen que el rendimiento del(a) alumno(a) sea por debajo del grupo clase y, entonces, hay desfases entre el comportamiento y rendimiento y hay limitación de oportunidades en las actividades del aula: si se detectan las dificultades se pueden diseñar los recursos educativos para que los(as) niños(as) mejoren y potencien sus procesos de aprendizaje.

Según Defior (1996), las DA pueden ser clasificadas:

a) en función del patrón académico que presentan los sujetos en las diferentes materias.

b) en función de las deficiencias en el procesamiento cognitivo, tal es el caso de los procesos de memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad.

d) en función y el momento evolutivo en que aparecen las dificultades y su relación con los procesos psicológicos, cognitivos y académicos para atender lo relacionado con la percepción, atención y memoria, y

e) en función de englobar la complejidad de aspectos que inciden en ellas, tal es el caso de la: comprensión oral, habla, lectura, escritura y razonamiento, matemáticas, entre otras.

Así se pueden formular hipótesis interpretativas de rendimiento y aprovechamiento de los(as) alumnos(as), ya que puede haber desde los parámetros normados por el grupo-clase y, en la mayoría de los casos, según Jiménez (1999), pueden tener dificultades relacionadas con la selección de estrategias y actividades apropiadas a la tarea: la determinación de las hipótesis, entonces, requiere de una imagen, integral del funcionamiento del escolar en lugar de sólo identificar la discrepancia entre logros y desempeños; es útil, entonces, identificar repercusiones de las dificultades en las interacciones del niño(a) en el aula y detectar las formas de mejorar las interacciones para que las dificultades se modifiquen o aminoren.

Por su parte en el DSM-IV (1995) según Nicasio (1998), se clasifican las DA en los siguientes ejes:

- En el eje I, entran los problemas en habilidades motoras y de comunicación.
- En el eje II se sitúan los problemas de personalidad y el retraso mental.
- En el eje III, están las enfermedades médicas.
- En el eje IV, lo referentes a los problemas psicosociales y ambientales.

De acuerdo a estos ejes se considera importante realizar un diagnóstico, tanto en lo individual como en lo académico, para que el(la) alumno(a) pueda tener acceso a la institución y se eviten problemáticas de inadaptación: el proceso de diagnóstico requerirá de una evaluación psicoeducativa centrada en el proceso para promover

modificaciones en el contexto donde se realiza el aprendizaje y así mejore su desempeño y rendimiento escolar.

Esta clasificación en comparación con la anterior considera otras funciones como lo es el ambiente en el que se desenvuelve el(la) niño(a) y los problemas psicosociales relacionados con la forma en que el(la) niño(a) establece relaciones interpersonales con sus entornos cercanos y que permitirán identificar las necesidades educativas de los(as) alumnos(as) que presentan dificultades de aprendizaje en función de dominios específicos: intervenir, así, supondrá promover situaciones de aprendizaje que promueven aprendizaje significativo en los(as) alumnos(as).

Continuando con las diferentes clasificaciones de las DA, Fisher (2004), propone la siguiente clasificación:

1. Discapacidad en el aprendizaje académico: son niños(as) con dificultades en una o más materias académicas, pero normalmente se desempeñan con éxito en otras áreas como arte, música, atletismo o mecánica.
2. Discapacidad en el aprendizaje del lenguaje: los(as) niños(as) pueden tener problemas para comprender lo que le dicen los demás ("lenguaje receptivo"), o bien dificultades para expresar lo que quieren comunicar ("lenguaje expresivo"): esto afecta su capacidad de aprender en la escuela, ya que tendrán problemas para comprender instrucciones o para hacerse entender por los(as) demás.
3. Desorden de la atención: estos(as) niños(as) pueden tener dificultades para quedarse sentados en calma, concentrarse en sus trabajos escolares y poner atención en clase, ya que se distraen con facilidad. Frecuentemente son impulsivos, dicen y hacen cosas sin pensar en las consecuencias: hay dificultad para concentrarse y facilidad para distraerse.
4. Discapacidad perceptual motriz: los(as) niños(as) con este tipo de dificultades de aprendizaje tienen problemas para usar lápiz, o pluma y para copiar materiales de un pizarrón, o de un libro. Su letra escrita puede ser desordenada o ilegible y frecuentemente, estos(as) niños(as) no se

desempeñan bien en los juegos y deportes ya que requieren coordinación y buenos reflejos

5. Discapacidad perceptual social: algunos(as) niños(as) tienen dificultades para interpretar los signos no verbales que los(as) demás usan para mostrar qué sienten o piensan. Este tipo de DA hace que los(as) niños(as) enfrenten problemas en el ámbito social.

Detallar las dificultades como lo hace Fisher (2004), permite tener un panorama amplio pues abarca lo académico, motriz, emocional y psicosocial: se trata de detallar características de cada niño(a) y poder definir la naturaleza de las dificultades para que a partir de éstas, se pueda elaborar un programa de intervención psicoeducativa.

De acuerdo con Bravo (1999), las DA se dividen en dificultades específicas o primarias y dificultades no específicas o secundarias, a continuación se describen con más detalle:

- Las específicas o primarias son aquellas que se asocian a daños orgánicos; es decir factores neurofisiológicos. Es probable que el ambiente socio-cultural y educacional del niño(a) que presenta éstas dificultades sea satisfactorio, pero debido al daño orgánico no tiene un buen rendimiento escolar presentando dificultades en ciertas áreas de aprendizaje. También encontramos las DA causadas por un problema emocional (psicológico) o en el nacimiento (ambiental).
- No específicas o secundarias: no se presenta daño orgánico, pero se manifiesta en un retardo general en el proceso de aprendizaje, observando lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y concentración, afectando el rendimiento global del(la) alumno(a).

Considerando esta última clasificación de DA, en el siguiente apartado mencionaremos que tanto las específicas como las no específicas suponen factores psicológicos, biológicos, neurofisiológicos, socioculturales, institucionales y pedagógicos los cuales permitirán describir las DA con una información que logre

un conocimiento más amplio de ellas y se puedan diseñar los apoyos psicoeducativos para ayudar en el desarrollo educativo de los(as) alumnos(as).

Especial atención tendrá el determinar si estas DA son específicas o secundarias, toda vez que hay diferencias en rendimiento y aprovechamiento y, en caso de requerirlo, detectar retraso mental: se trata de determinar si la problemática es intrínseca o extrínseca.

Debido a que las DA son dinámicas y complejas hay un conjunto de factores que intervienen en ellas y que es necesario detallar para mejorar los procesos de evaluación e intervención, a continuación se comentan.

## 1.2 Factores implicados en las Dificultades de Aprendizaje.

Una comprensión más profunda de las DA supone identificar un conjunto de factores psicológicos, biológicos, neurofisiológicos, socioculturales y educativos que intervienen en estas situaciones. Dentro de las DA específicas o primarias se encuentran los siguientes factores:

1. Factores Psicológicos: son aquellos que se refieren a la disponibilidad psíquica de cada sujeto: es decir, todo aquello que piensa a partir de las interacciones que tiene éste con el medio, con los(as) maestros(as), con los(as) alumnos(as) y con él(ella) mismo(a). (Schelemenson, citada en Ortiz y Robino, 2003).

Estos factores también están relacionados con retardo en el desarrollo de las funciones básicas previas para el aprendizaje, tal es el caso de alteraciones en el procesamiento de la información en sus diferentes etapas de percepción, atención, memoria y lenguaje, provocando alteraciones emocionales. Según Martínez y García (1990), estas perturbaciones de la personalidad, que son causadas por el desajuste psicológico en el(la) niño(a), le impiden un normal desarrollo madurativo. Dentro de este factor no se consideran a los trastornos emocionales como una causa de DA, sin embargo es frecuente ver la relación con los aspectos emocionales.

Si bien es común que maestros(as) discutan sobre los problemas emocionales de sus alumnos(as), no es común identificar exactamente lo que les

sucede, ya que éstos están relacionados con factores psicológicos y que presentan una o más de las siguientes características (Villamizar, 1998):

- Dificultades en el proceso de aprendizaje que no responda a factores intelectuales, sensoriales, o de la salud;
- Dificultades en las relaciones interpersonales con los(as) compañeros(as) y profesores(as);
- Un comportamiento o sentimientos inapropiados en circunstancias normales;
- Un estado general de descontento o depresión y
- Una tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con los problemas personales o escolares.

Así, éstas características relacionadas con las DA afectan indudablemente el rendimiento en el aprendizaje del niño(a). Algunos comportamientos de los(as) niños(as) con dificultades emocionales están los que presentan hiperactividad, falta de atención, impulsividad, agresiones, retraimiento, falta de iniciativa en el intercambio con los demás, temores o ansiedades excesivas, inmadurez, llanto, habilidad inadecuada de adaptación provocando un rendimiento académico por debajo del nivel esperado.

Muchos(as) niños(as) que no tienen un problema emocional pueden experimentar algunos de estos comportamientos durante diferentes etapas de su desarrollo. Sin embargo, cuando los(as) niños(as) tiene problemas emocionales, este tipo de comportamiento continúa a través de largos períodos de tiempo (Villamizar, 1998).

Según Martínez y García (1990), el factor afectivo es causa y motor de muchos trastornos emocionales, presentando así inseguridad, inhibición y agresividad. Por lo que es evidentemente que cuando a un(a) niño(a) le ocurre

alguna de estas dificultades sus calificaciones bajan de forma considerable y con ellas, su autoestima.

Ante esta situación es frecuente que estos(as) niños(as) sean regañados, castigados y comparados ya sea por parte de sus profesores(as) o de los padres y madres, lo cual pueden provocar resultados negativos en su aprovechamiento, pues el alumno(a) no sólo no avanza en la escuela, sino que genera angustia y ansiedad, por lo que su confianza en sí mismo es dañada.

2. Factores biológicos: hace referencia a las relaciones entre individuos y situaciones, o entre padres e hijos(as), madres e hijos(as) o entre los(as) estudiantes y la instrucción que reciben en el aula (Coles, citado en Jiménez, 1999). Se sugiere que para el análisis de este factor se deba contemplar varias dimensiones interactivas, entre ellas están: las características del aprendiz (su conocimiento), habilidades, las actividades de aprendizaje (repetición, atención), la naturaleza de la tarea (reconocimiento, transferencia), la naturaleza de los mecanismos y las actividades del agente instruccional, para lograr tener información significativa.

Este factor hace referencia a lo que sucede entre los individuos y lo que sucede en específico en cada uno de ellos(as), comprendiendo las siguientes áreas: el área psicomotora, intelectual y conductual (Bravo, 1999): cabe mencionar que estas dos últimas tienen características ligadas al factor psicológico. Con respecto al *área psicomotora*, ésta llega a interferir en el aprendizaje escolar, ya que está relacionada con lo cognitivo, emocional, simbólico y sensorio-motriz del(a) alumno(a) que le permitirán y le dan la capacidad de expresarse dentro del contexto psicosocial.

El área de psicomotricidad pretende el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello (Berruezo, 1995). Por tanto es aconsejable que se trabaje con un docente especialista de área para lograr un desarrollo integral.

En este sentido, al conocer cuál de estas dificultades pueden tener los(as) niños(as), la intervención tomará tiempo, cuerpo y espacio: el manejo de actividades simples le dará oportunidad al niño(a) para que las termine a un tiempo adecuado y así se sienta seguro, propiciando a una buena organización.

Respecto al área intelectual ésta tiene que ver con la estructura que el(la) niño(a) va logrando construir para responder a las distintas situaciones que se le presenten. Esta capacidad para dar respuesta implica un proceso de construcción que comienza con el nacimiento y sigue durante toda la vida. En ocasiones este proceso tiene fallas y retrasos lo que implicarían cierta dificultad a la hora de aprender.

Según Mercer (2006), los(as) niños(as) con dificultad en el área intelectual no pueden hacer uso pleno de sus funciones cognitivas para adaptarse socialmente, para interpretar códigos conductuales, para proceder desde un sentido común, para desarrollar conductas de autocuidado e interpretar situaciones de riesgo o dificultades para desenvolverse con autonomía en diversos ambientes, teniendo así un desempeño inferior a los del grupo-clase: especial atención tendrá este factor toda vez que hay que eliminar la idea de que puede clasificar e identificar de manera rígida y evitar los conceptos de deficiencia, las DA dependerán de los objetivos educativos que frente al centro escolar, del curriculum, de los niveles de aprendizaje que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen.

Con respecto al área conductual, se puede decir que los(as) niños(as) aprenden conductas inadecuadas y éstas en ocasiones pueden conllevar a la aparición de DA. Con frecuencia nos encontrarnos con niños(as) con comportamientos conflictivos, los cuales pueden presentar DA en las áreas curriculares, especialmente en español y matemáticas. (Vallés, 1993).

Por otro lado están los(as) niños(as) con dificultades de comportamientos de carácter disruptivo (agreden, molestan, se levantan y pierden la atención) ya que no pone en práctica las habilidades necesarias para el aprendizaje escolar, habilidades tales como: atención concentrada, seguimiento de instrucciones, persistencia en la tarea o permanencia en el lugar de trabajo.

3. Factores neurofisiológicos: este factor está asociado a las lesiones en el cerebro, las disfunciones del sistema nervioso central, influencias hereditarias o genéticas son las posibles causas de DA que algunos(as) niños(as) llegan a presentar.

El principal supuesto sobre la etiología de las DA es que resultan de una perturbación neurológica que afecta funciones cerebrales específicas necesarias para la ejecución de determinadas tareas abarcando desde la disfunción cerebral mínima hasta factores genéticos. (Torgesen, 1991, citado en Defior, 1996).

En sentido amplio es importante considerar que el concepto básico de la neurofisiología se asienta en que toda conducta tiene su origen en el cerebro, por ello este factor, aplicado a las DA, asume que éstas son la expresión de una disfunción cerebral específica, causada por factores genéticos o ambientales que alteran el neurodesarrollo (Luria, 1977)

De acuerdo a esta idea Fisher (2004), mencionan que hay investigaciones sobre la posibilidad de que las DA tengan un vínculo con la genética, ya que es difícil separarla de todo lo que interviene en el medio social. Los factores neurofisiológicos enfatizan los aspectos orgánicos de las DA y suponen un enfoque neurológico para detallar el tipo de dificultad que tiene el(la) niño(a): se trata de la etiología de las dificultades de aprendizaje.

Los(as) niños(as) que tienen DA causadas por algún factor neurofisiológico se les debe dar una intervención temprana, para que puedan mejorar sus condiciones de escolarización y se requiere de un trabajo en conjunto maestro(a), alumno(a), padres, madres, el especialista o médico para su tratamiento.

Este factor considera importante para la intervención la realización de un examen neurológico, por ejemplo un electroencefalograma, que tiene como fin saber si existen signos de lesión cerebral o si se presenta una actividad eléctrica anormal y cuál es el nivel de desarrollo del(a) niño(a). (Zúñiga y Rodríguez, 2006). Éste puede ser realizado por un equipo multidisciplinario en colaboración con el neuropsicólogo o neurólogo. Las DA son una alteración neurológica del sistema nervioso y en la

que el estímulo adecuado no provoca los cambios descritos y característicos en el plano estructural y funcional.

Este factor genético postula que tanto los problemas de comunicación como de organización son indicadores de que los padres y las madres también padecen una DA, por eso la asociación entre variables familiares y DA estaría reflejando la transmisión hereditaria del fenómeno DA a través de distintas generaciones (Jiménez, 1999).

También se trata de factores básicos que determinan en gran parte la capacidad de aprender. El individuo aprende con todo su organismo, de manera que si presenta alguna disfunción, cualquier alteración en su actividad, conduce a que posiblemente se llegue a presentar DA.

4. Factores ambientales: estos factores tienen que ver con lesiones que se pueden dar en el desarrollo de cada niño(a) tanto antes, durante o después del nacimiento. A continuación se comentan cada uno de estos procesos:

a) Los prenatales son aquellos que afectan el sistema nervioso central del feto; se puede dar por intoxicaciones, enfermedades que contraiga la madre y mala nutrición de ella durante el embarazo. De ahí que las estrategias del control prenatal están orientadas a la prevención, diagnóstico oportuno y tratamiento de las patologías que condicionan el desarrollo evolutivo y madurativo. (Fisher, 2004)

Ante esta situación hay que considerar la importancia de una entrevista previa a la madre y el padre para tener mayor información sobre los cuidados necesarios durante su embarazo y prevenir cualquier tipo de dificultad que se pueda presentar en el(la) niño(a).

b) Los perinatales que están relacionados con nacimientos prematuros; asfixia perinatal, malformaciones congénitas, las infecciones (Martínez y García, 1990) y las afecciones orgánicas, deficiencias de visión y de audición, encefalopatías y

todas las que conducen una discapacidad (Síndrome de Down, agnosia, trastornos psicomotores).

Según Juez y cols (1995), mencionan que hay otros problemas que también se asocian con estos factores, tal es el caso de la hemorragia obstétrica, el síndrome hipertensivo del embarazo y las enfermedades maternas pregestacionales, ya que provocarán alteraciones en el desarrollo del feto causando las DA.

c) Los postnatales se pueden manifestar por daños al sistema nervioso central, entre ellas están las fiebres muy altas con convulsiones, las enfermedades con encefalitis y heridas en la cabeza provocadas por caídas o accidentes.

Cada factor puede provocar diferentes dificultades dependiendo del momento de aparición: en todos los casos, según Manrique (1999), se sugiere cuidados maternos y postnatales, ya que es imprescindible mejores condiciones de desarrollo para optimizar procesos de maduración y desarrollo.

En síntesis los factores biológicos, psicológicos, neurofisiológicos y ambientales intervienen en la formación de DA, o específicas o primarias: el reto es una identificación oportuna con medios de valoración y evaluación y potenciar el aprendizaje de los(as) escolares.

Los factores relacionados con las DA no específicas o secundarias son los socioculturales y educativos los cuáles, a diferencia de las DA específicas o primarias, no presentan daño orgánico, pero sí pueden generar en el(la) alumno(a) una problemática compleja. Este conjunto de factores están relacionados con el entorno del grupo-clase, los procesos de interrelación entre familia y escuela que están presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje. A continuación se detallan estos factores.

1. Factores socioculturales se refieren a los aspectos que se dan en la cultura, lo que sucede en la interacción social en, el entorno y el nivel socioeconómico que exista en la familia de cada niño(a). (Beltrán y Santiuste, 2000).

Estos factores, según Castorina (1997), son importantes ya que el(la) escolar está en interacción constante con el medio y desde esa interacción, puede haber dificultades en habilidades sociales y en competencias sociales, tal es el caso de dificultades para identificar expresiones emocionales de los(as) otros(as) y dificultades para establecer relaciones interpersonales.

Estos factores socioculturales suponen una interrelación con factores cognitivos y pueden potenciar la vulnerabilidad de los(as) alumnos(as) con dificultades académicas, no académicas y conductuales. Siguiendo la misma línea Piaget investigó sobre las estructuras cognitivas, siendo estas el resultado de la interacción entre el sujeto de conocimiento y el medio (Swartz, Shook, 2001).

Así, consideremos que las DA están inmersas en este entorno sociocultural, ya que las competencias de aprendizaje y las características del contexto intervienen en los procesos relacionados con la escolarización, a la vez que hay un contexto psicosocial en la educación: las dificultades de aprendizaje, entonces, también están tamizadas por el aspecto sociocultural.

Keogh (citado por Jiménez, 1999), menciona que la adopción de una perspectiva sociocultural tiene implicaciones para la definición y estudio de las DA así como para la evaluación y la intervención, ya que la influencia del medio sociocultural en el aprendizaje es definitivamente innegable. Ante esta situación podemos decir que en la medida en que el aprendiz participe de un medio propicio, armónico y culturalmente positivo su nivel de madurez social, su capacidad de interrelación con el resto y su motivación hacia el aprendizaje serán positivos y, por tanto, las DA serán más transitorias.

Jiménez (1999), menciona que si reconocemos la existencia de competencias definidas de acuerdo a cada cultura, las influencias socioculturales en el aprendizaje son innegables e influyen en los que se define como DA: es imposible afirmar que las DA tienen una sola base neurobiológica, toda vez que cada cultura define qué es o qué no es dificultad. Antes de designar a un niño(a) con DA, sobre la base de medidas estándar, se debe considerar la calidad de las experiencias recibidas y sus oportunidades educativas.

Así decir que un(a) niño(a) tiene dificultades de aprendizaje supondrá, desde la escuela, crear un conjunto de estrategias didácticas y psicoeducativas para que el(ella) este ante la posibilidad de mejorar su desarrollo personal, educativo y cultural.

Por lo anterior expuesto, y a partir de considerar al factor sociocultural como ingrediente de la determinación de las DA, se sugiere que se elimine el enfoque tradicional de educación, a la hora de trabajar con alumnos(as) con DA y no se centre en déficits internos del sujeto identificando la cultura que se da dentro de la escuela, la naturaleza de los programas instruccionales, cómo interactúan éstos con los estilos de aprendizaje de los(as) alumnos(as) para promover ambientes que potencien el desarrollo educativo.

El enfoque sociocultural ha realizado aportaciones importantes al diseño de situaciones instruccionales. Para muchos defensores de esta perspectiva, el hecho de que desde el campo de la educación especial se hayan abordado las demandas educativas de los(as) alumnos(as) con DA y se hayan planteado cambios y que estos sean importantes en el reconocimiento de la diversidad de los(as) escolares: se trata de que estén escolarizados en centros regulares con apoyos y ayudas individualizadas, con un enfoque sociocultural toda vez que no son categorías universales y unívocas, las dificultades de aprendizaje más bien determinan, los apoyos y ayudas por el contexto escolar y la comunidad educativa.

Según Espinosa (1998), considera que es posible argumentar, tanto históricamente como antropológicamente, que la cultura, como manifestación de una sociedad, influye directamente en el papel que se le asigna a la escuela como medio integrador del entorno social. Menciona además que existen diferencias entre los(as) niños(as) de clases sociales baja, media y alta: si bien todos(as) manejan un bagaje de información acorde con su medio, nunca estarán en condiciones de igualdad para un aprendizaje efectivo y en ese sentido la posibilidad de que haya DA puede ser a lo largo de la escolaridad, una circunstancia que puede ser modificada por medio de un trabajo psicoeducativo que realiza el(la) profesor(a) y el equipo de profesores(as).

Pero, especialistas como Ferreiro, (citado en Espinosa, 1998) y otros continuadores, han abierto el camino a la práctica de eficaces metodologías de enfoque constructivista que permiten el diseño de situaciones que potencien el aprendizaje, tal es el caso de la lectura y escritura para todos(as), es decir, que exista equidad a pesar de las diferencias en la manera de aprender.

El ambiente que rodea al niño(a) es un factor a tener en cuenta. Por desgracia hoy día nos encontramos con familias que tienen problemas económicos, sin trabajo, en trámites de separación o divorcio, enfermedad familiar, alcoholismo, droga, carencia de estímulo cultural, etc., que influyen negativamente en el desarrollo global de la personalidad infantil, lo cuál puede provocar que se presenten DA. (Espinosa, 1998).

2. Factores educativos; éstos dan importancia al contexto donde surge el aprendizaje (Coles, citado en Defior, 1996): es decir, a los aspectos formales del centro escolar, tal es el caso del horario, el ritmo de trabajo, número de niños(as) en cada clase, la progresión en función de la edad, los contenidos que se enseñan, métodos pedagógicos, su adecuación a la edad del(a) niño(a), formación y motivación del profesorado.

La investigación desde la perspectiva de este factor considera que el comportamiento humano difícilmente se puede explicar si aislamos a las personas de los entornos en los que se desenvuelven: la estimulación que el(la) niño(a) recibe, tanto en el hogar como en la escuela, es de vital importancia para su aprendizaje, pues la educación formal consiste en la transmisión del conocimiento a través de nociones, estrategias, comportamientos, actitudes y valores. (Jiménez, 1999).

Con lo expuesto anteriormente, es importante subrayar la naturaleza social que existe en la escolaridad, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelve mediante relaciones interpersonales o en un contexto socialmente organizado. De acuerdo a ello Teberosky, (citado por Espinosa, 1999), aporta varias ideas importantes para ampliar el panorama, entre ellas menciona que una

experiencia pedagógica debe emprenderse a partir de lo que los(as) niños(as) saben y no a partir de lo que ellos(as) ignoran.

Por supuesto, la acción del sistema educativo oficial debe proponer a la planificación curricular que tenga en cuenta las diferencias entre los(as) alumnos(as) para que permita la sistematización y organización de los recursos, provea una atención escolar individual y reorganice los contenidos, teniendo muy en cuenta especialmente las áreas urbanas, marginales y rurales. A la vez, debe promover la capacitación y la actualización de los(as) docentes buscando la optimización de su formación. Es necesario, igualmente, que evalúe la metodología de enseñanza, puesto que en muchos casos esta no responde a una pedagogía adecuada.

Beltrán (citado por Jiménez, 1999), ha revisado el papel que juegan las variables educativas sobre las DA, ya que estas añaden ingredientes que hacen muy compleja la identificación y diagnóstico. A continuación se comentan las cuatro que destacan:

1. Números de alumnos(as): en aulas masificadas el modo en que el(la) maestro(a) distribuya a los(as) alumnos(as) afectará al clima de la clase.
2. La estructura del aula: la manera en que el(la) maestro(a) organiza el trabajo en clase (cooperativo, competitivo, etc.) tendría una influencia sobre el rendimiento.
3. La autoridad maestro(a) en el contexto del aula (autoritario, democrático y permisivo), y
4. Características personales del(la) maestro(a), sus actitudes y modo de comportarse con el alumno(a).

Tomando en cuenta estas variables, cuando se analizan las DA, con este factor se pone un especial énfasis en la calidad de las relaciones maestro(a)-alumno(a) como factor determinante del rendimiento. Las DA se producen cuando no se da dicho ajuste entre las conductas de los(as) niños(as) y las exigencias del sistema. Para comprender estas DA es necesario acceder primero a cómo los(as) niños(as) se comportan en su entorno escolar (Defior, 1996) y después identificar procesos relacionados con las DA.

La interrelación de factores comentados anteriormente, permiten resaltar algunos puntos significativos:

- a) La diversidad de los(as) alumnos(as) hace necesario eliminar categorías universales para la determinación de dificultades de aprendizaje.
- b) Las DA requieren identificar áreas particulares de dominio y si hay diferencias entre rendimiento y capacidad intelectual.
- c) En cuanto al apoyo que se diseñará es clave identificar/valorar el momento de aparición de las DA.
- d) Detectar las DA supone una evaluación psicoeducativa para identificar qué es lo que el(la) alumno(a) es capaz de hacer y aprender; cómo enseñarle, con los recursos que tiene nuevas informaciones y conocimientos y qué retos educativos se pueden plantear: los recursos educativos adicionales (apoyos, ayudas) supondrán un modelo educativo que está al pendiente del desarrollo educativo.
- e) La evaluación de las DA identificará qué factores de las dificultades están asociadas con la enseñanza y elaborará hipótesis de intervención para la identificación de la dificultad a modificar: se insiste en intervenir lo más pronto posible y desde las condiciones del escolar (factores psicológicos, biológicos y neurofisiológicos) con apoyo de la comunidad educativa y el contexto familiar del alumno(a) con DA.
- f) Las DA específicas o primarias del aprendizaje tienen un origen biológico, se pueden presentar en niños(as) de rendimiento normal, sin alteraciones motoras, visuales o auditivas.
- g) Las DA no específicas o secundarias se encuentran interrelacionándose con una serie de factores son sólo un síntoma o una causa del medio.

En síntesis, se pretende que, en la medida de lo posible, el diagnóstico/evaluación de las DA suponga una imagen global del el(la) alumno(a): no al enfoque de los defectos ya que se trata de promover el enfoque de los apoyos. Cuando se habla de DA se está detectando lo más específico, los recursos y los medios que necesitan algunos(as) alumnos(as) para continuar con la escolarización, en las condiciones lo más normal posible.

La detección de las DA supondrá recolectar información relacionada con el momento en que empezaron a haber dificultades (de haber vínculo con cuestiones etiológicas debe identificar la edad de comienzo) y el ambiente sociocultural.

Una vez hablado de las DA el siguiente capítulo se reflexionará acerca de la lectura y escritura, toda vez que el propósito de este trabajo es diseñar un programa de intervención psicoeducativa a dos niños(as) de segundo grado que presentan dificultades en el área de lectura y escritura, aplicando y evaluando a su vez el impacto del mismo.

En el siguiente punto se comentará brevemente que estas dificultades de aprendizaje son a su vez necesidades educativas especiales que requieren algunos(as) alumnos(as) que las presentan, para manejar una adecuada inserción escolar.

### 1.3 Dificultades de aprendizaje en las necesidades educativas especiales (NEE).

Es importante tomar en cuenta las influencias sociales y culturales, que pueden determinar estas DA, es decir, que no van encaminadas y que pertenecen exclusivamente la problemática a los alumnos, sino más bien todas estas situaciones pueden determinar esta situación.

A esto, Marchesí, Coll y Palacios (2001), mencionan que debe determinarse y considerarse la influencia social y cultural mismas que pueden determinar un funcionamiento intelectual deficiente, dando como resultado que la deficiencia puede estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos, dando como resultado las dificultades de aprendizaje de las que hemos estado comentando. Se incluyen por lo tanto los conceptos de adaptación social y de aprendizaje en las definiciones sobre estas dificultades.

En otro de sus artículos (Marchesí, Coll y Palacios, 2001), Giné hace mención de tres puntos importantes dentro de la evolución psicopedagógica para realizar el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los(as) alumnos(as):

- Alumno: considerando condiciones personales (aspectos físicos, biológicos y de salud), capacidades cognitivas, motriz, de equilibrio personal; explorar la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje. Esto considerándolo como una evaluación permitirá identificar lo que el alumno es capaz de hacer con relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, teniendo en cuenta todas las capacidades (cognitivas, intelectuales; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social).
- El contexto escolar. Una adecuada evaluación dentro del centro educativo, así como dentro del aula.
- Familia: El contexto familiar constituye un ámbito fundamental e insoslayable para la identificación de las necesidades de los alumnos, para tomar decisiones en relación con la respuesta educativa. El objetivo es conocer, en que medida las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares influyen en la dirección que toma el desarrollo de estos(as) alumnos(as).

Como vemos con estos autores las necesidades educativas que cada alumno requiere deben ser consideradas para llevar a cabo su evaluación psicopedagógica y de esta manera ayudar en la adquisición de aprendizajes posteriores o en este caso para aminorar las DA que presenten diseñando las estrategias curriculares adecuadas y mejor adaptadas que cada alumno(a) necesita.

De esta forma la comprensión de esta situación hará entender mejor la respuesta educativa a la diversidad de los(as) alumnos(as) y ayudar a aquellos(as) que presentan DA. Por lo tanto el concepto de necesidad educativa especial (NEE) según Bautista (2002), considera que un(a) niño(a) necesita una educación especial si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial; es así como ésta situación esta en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos(as) pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social.

Por eso de acuerdo con Arnaiz (2000), hoy en día la escuela tiene que ir cambiando su ideología, teniendo un nuevo reto para desarrollar una pedagogía

capaz de educar con éxito a todos los niños. A su vez dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, así como desarrollar respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, es decir en comunidad, teniendo educación para todos.

Al inicio de todos los cursos escolares, tanto profesores, alumnos, padres, así como la sociedad en general; tienen un reto difícil, que es enseñar a los(as) alumnos(as), pero como veremos más adelante debemos tener en cuenta que cada uno aprende de diferente forma y en tiempos diferentes; con esta situación los(as) profesores quienes dan vida en el aula, deberán integrar en el grupo clase a los(as) alumnos(as), para que progresen en sus procesos de aprendizaje.

Pero para que pueda haber una adecuada integración debemos tomar en cuenta que para que se de es necesario que las necesidades educativas especiales no se comprendan únicamente en las personas a las que se les atribuye, sino que se den el contexto físico, social y cultural en el que se desenvuelven estas personas (Lacasa y Guzmán, 1997).

Para ello la educación supone entonces la aceptación de niños(as) como son y no como se piensa que deben ser. Tratándose de crear condiciones que permitan lograr metas que surgirán necesariamente unidas a los contextos sociales en los que han de ponerse en práctica.

Esto tiene que ser en constante actividad y practica cotidiana, ayudando no sólo a analizar las características del alumnado sino a ayudarles a superar su dificultad. En el siguiente capítulo se definen las dificultades de aprendizaje en el área de lectura y escritura para comprender las necesidades educativas de los(as) alumnos(as) que las requieren.

## CAPITULO 2

### ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Se creía según Fons (2004), que los(as) niños(as) aprenden primero a leer y después a escribir; sin embargo ésta concepción fue desechada y se adoptó la idea de que son dos fases de un mismo proceso denominado lectoescritura: proceso en el que las habilidades a ser aprendidas y enseñadas requieren detalle e interrelación.

La lectoescritura es una adquisición fundamental para los aprendizajes posteriores y desarrolla las habilidades que cada sujeto tiene y éstas pasan a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser un fin en sí mismo, ya que le servirá al alumno(a) en toda su vida, tanto en su ámbito escolar como en el social.

El inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura se da en los primeros años de vida del niño(a): es decir, antes de haber entrado a la escuela y es así, como el habla, la escucha, la lectura y la escritura son aspectos que además de darse en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito, se desarrollan a través de las experiencias que el niño(a) adquieran en su vida cotidiana.

El desarrollo de la lectoescritura debe darse en ambientes reales, con actividades de la vida real, para que los(as) niños(as), de esta forma, encuentren el sentido y la funcionalidad de este proceso. Esto puede darse en interacción ya sea entre niños(as), o con los(as) adultos(as), en situaciones de lectura y escritura, por ejemplo con todo lo que está impreso, sea en carteles, periódicos, libros y espectaculares, permitiéndoles el beneficio de explorar y así tener diversos modelos que favorezcan el aprendizaje de este proceso.

Galaburri (2000), menciona que hay que pensar en una enseñanza que esté dirigida por el propósito de formar lectores y escritores competentes y autónomos. Propone un proyecto de enseñanza que busque insertarse en la historia de lectura y de escritura de los(as) alumnos(as), por lo tanto, reconoce que los(as) niños(as)

llegan a su primer año con diferentes conocimientos que son imprescindibles para iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Por ello hay que considerar primero que la lectura y la escritura además de ser procesos, son instrumentos que se utilizarán en grados superiores para continuar aprendiendo y que son las estrategias y herramientas que harán que los(as) niños(as) tengan una vida futura más exitosa. (Swartz y Shook, 2001).

Respecto a esta situación Diez (1999), ha considerado que el modelo constructivista define a la lectura y la escritura como dos procesos relacionados que, en situaciones educativas, tienen que abordarse de manera global para garantizar el proceso: el objetivo básico de la adquisición de la lectoescritura es favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los(as) niños(as) y su entorno social y cultural, por ello es importante que el(la) niño(a) hayan adquirido experiencias con la escritura y la lectura.

Carvajal (2000), sostiene que no todo el alumnado inicia la escolarización en similares condiciones, ya que existen diferencias de partida que dependen fundamentalmente de que hayan tenido posibilidades de interacción con contextos letrados y con sujetos alfabetizados (más que con la madurez lectoescritora).

De acuerdo a lo anterior, se considera que el(la) niño(a) no precisamente debe tener una maduración para iniciar el proceso de la lectoescritura, pues hay quienes aprenden de diferentes formas o quienes tienen diferentes habilidades para este aprendizaje: la maduración se puede ir adquiriendo conforme van estando inmersos los niños(as) en éste proceso, sin descartar que deben contar con experiencias asociadas a la lectura y escritura, antes de ingresar a la educación primaria.

Por otra parte, Swartz y Shook (2001), mencionan que hay algunos educadores que sí consideran que los(as) niños(as) deben tener cierta maduración para iniciar el proceso de la lectoescritura. Por lo que debemos considerar, que es importante tanto que el(la) niño(a) tenga cierta madurez y no dejar de lado experiencias que puedan ya tener con respecto a este proceso.

Así, la alfabetización, es decir enseñar a leer y escribir, conlleva diferentes etapas, pero también es importante considerar que los(as) niños(as) pueden pasar por ellas de diversas formas y a diferentes edades. Por ello es necesario tomar en cuenta que el desarrollo de que cada niño(a) se va dando de forma distinta, por lo que es de suponer que en el proceso de lectoescritura cada uno(a) lo va adquiriendo de acuerdo con sus propias habilidades.

Escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos que deben de adquirir cualquier persona que quiera aprenderlos (Zapata, 1995). Por lo tanto, su dominio supone el desarrollo de una serie de estrategias dirigidas a cada uno(a) de los niños(as), de acuerdo a sus necesidades y con el fin de lograr cada vez más mejores resultados.

Freire (2004), considera que saber leer y escribir es relativamente fácil, pero es importante tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo y desde luego traducido en letras requiriendo de un esfuerzo mayor. Sin duda a pesar de lo fácil que puede resultar éste proceso, se dan los casos en que niños(as) pueden presentar dificultades en su adquisición del mismo, dando resultados no gratos en su aprendizaje.

En el siguiente apartado se describirá y detallará lo relacionado con la conceptualización de la lectura y la escritura, considerando importante destacar sus características para su comprensión en la enseñanza de la misma, pues los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir o a la hora de leer no son los mismos y es importante detallar y diferenciar para que al elaborar los apoyos y ayudas el(la) alumno(a) mejore sus condiciones de acceso a los contenidos escolares. (Fons, 2004).

## 2.1 Conceptualización de lectura.

La lectura es una actividad importante porque es la forma de apropiarnos de una gran riqueza para comprender la cultura en la que se vive, además es una actividad mental y vital que desarrolla la emotividad, la inteligencia y el ser integral de quienes

la practican. Sirve para el desarrollo educativo y social, porque procura a las personas sensibilidad para comprender su medio, otorga instrumentos para actuar en la transformación de la realidad, prodiga valores que dotan la orientación, guía en el trabajo y en la vida, aportando, además, expresividad para compartir y socializar las ideas.

Leer es una actividad compleja, pues supone la asimilación de varios sistemas de símbolos: el de la grafía, el de la palabra y el de contenidos. En realidad es la culminación de una serie de aprendizajes en los niveles perceptivo, emocional, intelectual y social favorecidos por las experiencias y por el conocimiento del medio. (Sastrias, 2001).

Desde un enfoque cognitivo, la complejidad que tiene la lectura es que intervienen una serie de procesos psicológicos de diferentes niveles, cuyo inicio es un estímulo visual, que se produce globalmente y que supone una acción coordinada para lograr comprensión de un texto. (Defior, 2002). Todo esto sucediendo al mismo tiempo con interrelación e interdependencia.

Por su parte, para Fons (2004), leer es un proceso activo: es conseguir un objetivo, pues éste determinará las estrategias que se ponen en marcha para la comprensión, así como el control que va logrando de forma inconsciente y que se va ejerciendo durante dicha lectura. Así, el proceso de la lectura permite el acceso a experiencias y el conocimiento acerca de realidades sociales culturalmente determinadas: los contenidos dan información que está relacionada con un objetivo particular. Es el sujeto el que debe de utilizar estrategia para lograr la comprensión de la lectura.

Milla (2001), argumenta que leer es proceder a la obtención del significado de un texto: los elementos implicados en tal procedimiento son el lector, el texto y el significado. Estos tres elementos están relacionados, sin embargo, la lectura viene siendo un ejercicio individual que, junto a la información que se posee y la nueva que se lee, se obtiene un nuevo significado.

Entonces en el proceso de la lectura la comprensión es un tema complejo, ya que en ella intervienen diversos factores, que incluyen desde habilidades que tiene el lector para el procesamiento sintáctico hasta sus conocimientos sobre el texto, su estructura, el contenido y lo que se dice del mundo en general.

Es importante aceptar que en esta habilidad lectora influyen factores intrapersonales: es decir, los que son relativos al sujeto que aprende, así como interpersonales, relativos a las situaciones de enseñanza aprendizaje que se enseñan en la escuela, también hay factores educativos, pues los contenidos escolares suponen textos escritos y hay factores culturales, ya que el proceso de lectura y escritura están delimitadas socialmente.

La interrelación entre lo intrapersonal e interpersonal supone, según Smith, citado por Carvajal y Ramos (1999), que la lectura se inicia con la entrada gráfica: son los ojos que detectan las marcas impresas y las envían al cerebro para que la nueva información adquiera sentido, significado y funcionalidad. Es la lectura la que aporta material indispensable para que el proceso sea eficaz y éstas sean procesadas. Entonces, según Carvajal (1999), este proceso supone entrelazar lo nuevo con lo acumulado para que se procesen. Así, la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa y este procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias previas que la persona tiene.

Lo anterior comentado concuerda con lo que Hebe (2000), argumenta con relación a la lectura al decir que es una experiencia compleja; es una destreza que puede desarrollarse en mayor o menor medida y que supone un papel activo que el lector realiza cumpliéndose tres niveles y órdenes diferentes, tal es el caso de la imaginación: especial atención tendrá también en este proceso completo lo que Carvajal (1999), ha comentado el significado que le da el sujeto a lo leído, toda vez que éste tiene un rol activo en el proceso de la lectoescritura.

Por otra parte Freire (2004), comenta que el acto de leer es auténtico, pues es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros(as) mismos(as), ya que va más allá del mero acto de poner en práctica estrategias, al

haber un significado de pronunciar el mundo ya que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos(as).

Ortiz (2003), comenta que el aprendizaje de la lectura obedece a un proceso de interacción con los textos que, de la mano de los adultos (docentes, padres, madres, hermanos(as), se estimula el desarrollo del pensamiento y las competencias, se toma conciencia, relacionando la capacidad de reflexión y el crecimiento del espíritu crítico. Sin la comprensión de los significados, sin la percepción del sentido no hay verdadera lectura.

Este mismo autor presenta una perspectiva histórica la cual describe genéticamente el lenguaje oral, que precede a la constitución del lenguaje interior y el lenguaje escrito y que presupone la existencia previa de un lenguaje interior ya construido. Esto quiere decir que el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja, que ocurren de manera interrelacionada e interdependiente, si el proceso no ha tenido ninguna dificultad.

Con lo descrito se puede decir que la lectura es la operación de construir, entender, vivenciar, imaginar, comprender, interpretar y valorar lo que el texto dice: es la operación de poner el texto en acto (Hebe, 2000). Para que el lector pueda leer por sus propios medios tiene que poder descifrar el texto es necesario darle significado, sentido y funcionalidad. Especial atención tendrá insistir que para lograr las cualidades anteriores, la escritura juega un papel importante y fundamental pues se aprende a ser escribiendo. A continuación se reflexiona acerca de la escritura toda vez que está interrelacionado con la lectura.

### 2.3 Conceptualización de la escritura.

Muchos autores afirman que la lectura y escritura deben ir unidos, porque ambos se dan gradualmente e interactúan en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Se puede considerar que la escritura es el resultado del aprendizaje de la lectura, o sea, el reconocimiento de las letras: signos, símbolos, representaciones, entre otros. Es

decir, cuando el(la) niño(a) conoce y reconoce los signos y símbolos, procede a expresar en forma escrita, plasmando con su mano.

La expresión escrita, a diferencia de la lectura, es un medio de comunicación a través de lo escrito, siendo un proceso y una habilidad que se adquiere y se precisa con el tiempo. Al igual que el proceso de la adquisición de la lectura, la escritura implica un proceso que se amplía con el tiempo, ya que también es una habilidad compleja, cuyo dominio requiere de la integración de diferentes subprocesos. Defior y Ortúzar (2002), señalan que para llevarse a cabo la producción de palabras escritas se requiere de dos rutas: la fonológica y la ortográfica. La primera es la manera en la que la boca produce determinados sonidos y la segunda (vía ortográfica) se refiere al símbolo de la producción sonora.

Para aprender a leer y a escribir, según Pellicer (2004), se tiene que usar un sistema alfabético de escritura que está relacionado, indudablemente, con poder vincular la lengua escrita con la lengua oral, pues para él es un error el suponer que la lengua escrita representa, fundamentalmente, los sonidos de la lengua oral, ya que las letras deben usarse de una manera consistente y se utilizan para representar sonidos que podemos considerar iguales, por ejemplo, la G de *gato* sirve para escribir *gorila*, la T sirve para escribir *Tómas*, *taco*, *tiburón*, etc.

Para que los(as) niños(as) aprendan a leer y a escribir primero tienen que aprender a reconocer e identificar las letras y a su vez sus sonidos, para posteriormente hacer correspondencias entre ellas, formar palabras y así poder pronunciarlas.

Para Ortiz y Robino (2003), la escritura es un lenguaje abstracto, pues define la particular demanda de trabajo intelectual que requiere lo que, según Vigotsky representa la mayor dificultad en su adquisición, comprender: así, que los procesos de escritura se representan como una compleja operación intelectual, como una compleja práctica cultural y que de alguna forma dependen e interactúan con factores psicológicos, educativos y socioculturales en donde está inmerso el sujeto que realiza la escritura.

Ante esto se debe, desde muy temprana edad, potenciar el desarrollo de este proceso creando condiciones, tanto en el hogar como en la escuela, que permitan que el(a) niño(a) comprenda la escritura como un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad, aproximarse a ella, imaginarla, crearla y aprenderla.

En coincidencia con Vigotsky, (citado en Carvajal y Ramos, 2000), se menciona que la escritura, como objeto cultural, requiere de la mediación social para que el alumnado comprenda algunas de sus propiedades: no basta con la presencia pasiva del material escrito en el aula para que estos(as) alumnos(as) progresen en sus conocimientos, se hace imprescindible la intencionalidad y la generación de ricos ambientes interactivos en donde el desarrollo educativo sea siempre fruto de interacción.

Por lo anterior, es importante que haya en el aula una interacción entre texto y lector para el desarrollo del proceso de escritura sea como un proceso activo de construcción del sentido y significado de sus textos (Spiro, 1980, citado en Carvajal y Ramos, 1999) tomando en cuenta el contexto, en el cual se desarrolla la situación de lectura: especial atención se tendrá al hecho de promover procesos significativos, toda vez que ambos aspectos son importantes para la escolarización.

Considerando la propuesta de Avendaño (2000), el proceso de la escritura, antes que implicar el desarrollo de habilidades que requieren entrenamiento, constituye un logro intelectual haciendo evidente que dicho proceso no se puede limitar a lo que se practica en las escuelas, pues éste se podría interpretar desde el concepto de función semiótica, en tanto que permite al aprendiz apropiarse de un modo de comprensión particular y dilucidar cómo el pensamiento puede representarse mediante un conjunto de marcas gráficas y diferenciar lo no escrito.

Por lo tanto, la escritura además de ser un proceso que el ser humano desarrolla, debería ser considerada como una actividad creadora y atractiva con ideas, imágenes e incluso como una actividad lúdica por parte de los(as) profesores(as), los padres y madres, hacia con sus alumnos(as) e hijos(as).

Para Pellicer y Vernon (2004), la escritura es un código, pero más que ello, es un complejo sistema que dispone de múltiples recursos, que permite representar diferencias de significado y es más compleja que aprender reglas, pues conlleva, más que el saber hablar, procesos de interpretación-representación de diferentes realidades y contextos.

El psicólogo(a) educativo(a), docentes, padres y madres deben promover la escritura y la lectura de forma creativa y práctica para los(as) niños(as): es decir, que no sólo se generen ideas para realizar un texto o leerlo por que si, sino hacer que tenga un propósito o un objetivo dicho texto y que además se utilicen adecuadamente las estrategias para su uso.

Es importante mencionar que para que la escritura y la lectura sean agradables debe existir la motivación (De Caso y Nicasio, 2006) en los(as) alumnos(as) para realizarla, pues no hay que olvidar que cuando se inician ambos procesos, se requieren en dos actividades complejas, que son necesarias para acceder a los significados, incluso a través de ellas construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea. (Diez, 1999).

Considerando lo anterior, no debemos descartar que dentro del proceso de enseñanza de la lectura y escritura pueden darse casos en donde se presenten dificultades al momento de su adquisición, obstaculizando el aprendizaje de los alumnos(as). De acuerdo a esto es importante precisar dichas dificultades para poder detallar el tipo de apoyo y ayuda que requiere el(la) escolar con su proceso escolarización. En el siguiente capítulo se comentaran las dificultades que pueden obstaculizar el aprendizaje de estos contenidos escolares.

## **CAPITULO 3**

### **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA LECTOESCRITURA.**

Debido a que no todos aprendemos de la misma manera puede haber, durante la adquisición de la lectoescritura, dificultades relacionadas con la metodología de enseñanza o con el uso de estrategias inadecuadas que obstaculizan al logro adecuado de determinados objetivos educativos. Se trata de que los(as) alumnos(as) reciban apoyos, sistemas de enseñanza y materiales adaptados y específicos para que puedan realizar dicho aprendizaje (Defior, 2002).

En este proceso de enseñanza de lectoescritura, las dificultades en su adquisición implican un obstáculo en el proceso escolar de los(as) niños(as) repercutiendo no sólo en este proceso, sino también en el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas y motivacionales.

Según Oliviera (1997), es importante en el proceso de identificación y detección el enfoque constructivista como un marco de referencia al comentar que sí existe una dificultad, ésta no sólo va directamente relacionada a la lectura y la escritura, más bien se refiere a la manera en cómo se enseñan dichos procesos: es decir, la relación que tenga el educador con el educando, de educando a educando y de padre o madre a hijo, etc.: la conciencia de este hecho no puede menos que hacernos reflexionar sobre el quehacer docente y sobre la influencia que éste puede tener sobre el aprendizaje de los(as) alumnos(as) de la lectura y la escritura.

Aunque el lenguaje oral y escrito tienen muchas semejanzas por tratarse de actividades de tipo lingüístico, presentan una serie de diferencias que es importante tenerlas en cuenta, ya que indican una mayor complejidad de las demandas en su aprendizaje: así la adquisición es más difícil y puede generar dificultades en muchos niños(as) durante la educación básica.

Por lo tanto debemos considerar, que al aprender a leer y escribir el(la) niño(a) tienen que adquirir el dominio de todo un conjunto jerárquico de técnicas y

destrezas a través de un período bastante largo de tiempo, durante el cual va desarrollando gradual y simultáneamente sus capacidades. Como primer requisito del aprendizaje es mantener el equilibrio entre las distintas capacidades lectoras y de la escritura.

El(la) maestro(a) debe tener presente que en el momento de ingresar al niño(a) debe poseer ciertas aptitudes y destrezas tales como:

- Habilidades motoras básicas.
- Habilidades de coordinación visomotoras.
- Sentido de dirección.
- Conocimiento de su esquema corporal.
- Sentido de lateralidad.
- Ubicación espaciotemporal.
- Movimientos oculares.
- Capacidad para ponerse en movimiento y para detenerse. (Diez, 1999).

Si estas aptitudes y destrezas no se toman en cuenta es muy probable que los(as) niños(as) puedan presentar DA de la lectoescritura. De aquí la importancia de mencionar este tipo de dificultades y la manera en que se presentan en los(as) alumnos(as).

A continuación se describirá las dificultades, de qué manera se presentan en los(as) alumnos(as) para comentar las causas relacionadas al origen de las mismas en el proceso de la lectura y escritura.

### 3.1 Dificultades que se presentan en la adquisición de la escritura.

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: sin embargo, este proceso de aprendizaje no es lineal y, además de estar relacionado con la lectura, puede presentar dificultades complejas.

Mata (1997), considera que la importancia del estudio de las dificultades en la escritura deriva de la consideración de ésta como una actividad compleja, que implica el conocimiento del sujeto, sus habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos. Se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades escritoras.

Para (Nicasio, 1998) las clasificaciones están relacionadas con alteraciones relevantes en el rendimiento académico, o en las actividades de la vida cotidiana. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos, entre otros.

En estos procesos de adquisición puede haber dificultades de acuerdo con:

- La vía fonológica, llamada también indirecta o no léxica, en donde los mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema-grafema, para obtener la palabra escrita, no son utilizados adecuadamente, implicando una no habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen: es decir, hay dificultades en segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes. Ejemplo: /sifón/ /s/, /i/, /f/, /ó/, /n/ y no se da de manera adecuada.
- La vía ortográfica, directa, visual o léxica, que supone un almacén en donde el léxico ortográfico o grafémico está almacenado inadecuadamente aunque la representación de la palabra puede ser fonológicamente adecuada: se pueden originar errores ortográficos puesto que no existe una regla precisa de correspondencia fonema-grafema.

Así, Defior (1996), considera el término de disgrafía (grafema) para indicar los problemas de escritura, adquiridos o evolutivos, en los procesos léxicos que conforman las disgrafías centrales. Se distinguen los retrasos de escritura, de los originados por absentismo escolar, baja inteligencia, medio familiar desfavorecido y que producen dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito que se acompaña con frecuencia de un bajo desarrollo del lenguaje oral.

Así, el proceso de correspondencia grafema-fonema presenta dos fases o subprocesos fundamentales: en la primera fase se realiza un análisis grafémico y en la segunda se lleva a cabo la asignación de fonemas. El análisis grafémico consiste en determinar qué letras se corresponden con un fonema: en este análisis se convierte una hilera de letras, en una hilera de unidades ortográficas funcionales. En los casos donde hay dificultades el proceso de correspondencia se realiza de manera ineficaz.

De acuerdo con lo anterior, las dificultades producidas por la no correspondencia entre grafema-fonema no pueden comprenderse sin insertarlas en un contexto más amplio, ya que aprender a escribir supone interrelacionar factores fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales que no permiten conceptualizar a la dificultades con proceso unívoco: especial atención tendrá también lo lingüístico y no lingüístico. (Mata, 1997).

Si bien el aprendizaje de la escritura es un proceso gradual de desarrollo a través de etapas bien definidas, desde el garabato sin sentido del niño que juega a escribir, hasta la forma gráfica ya madura del adulto, cuando un(a) niño(a) no ha adquirido el dominio de su esquema corporal, su receptividad y memorización, hay movimientos torpes que pueden generar atraso y conlleva a las dificultades en éste proceso.

Dentro de los factores que pueden contribuir a las dificultades de gráficas encontramos:

- Factores inherentes al propio niño(a). En donde las características individuales en relación con las deficiencias de escritura varían en las diferentes etapas de aprendizaje y desarrollo evolutivo. Las más importantes son los defectos visuales, inmadurez del desarrollo físico y motor, falta de agudeza perceptiva, inestabilidad emocional e inmadurez social y condiciones vinculadas a la lateralidad dominante.
- Factores escolares donde la ineptitud puede deberse a un aprendizaje inapropiado, como la enseñanza colectiva, no respetando las diferencias individuales, aprendizaje rápido y forzado en las primeras etapas y objetivos que no se adecuan a la realidad del grupo escolar. (Kornev, 1997).

Así es importante identificar las repercusiones de estos factores en el aprendizaje, en las interacciones entre la escuela y el hogar: la identificación de las interrelaciones de factores y dificultades de escritura debe ser elaborada desde una perspectiva constructivista y con interacciones educativas desde el contexto del escolar. El reto es determinar si el rendimiento del escolar está relacionado con el desarrollo evolutivo, sus capacidades, habilidades y destrezas en el entendido de que las dificultades en la escritura suceden en áreas específicas del conocimiento escolar y que afectan a cada alumno(a) de manera única.

Es importante el insistir en que el diagnóstico debe identificar los factores que intervienen en la dificultad para que los apoyos y ayudas estén acordes con la problemática detectada. A continuación se describen las dificultades relacionadas con la adquisición de la lectura.

### 3.2 Dificultades que se presentan en la adquisición de la lectura.

Según Nicasio (1998), la dificultad en la lectura se define por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos que hacen los(as) individuos: menciona que esta dificultad no es debido ni al retraso mental, o inadecuada, o escasa escolarización, o un déficit visual o auditivo o un problema neurológico, más bien se clasifica como tal si se produce una alteración relevante del rendimiento académico o de la vida cotidiana.

Esta dificultad es denominada comúnmente como dislexia, o trastorno del desarrollo de la lectura, pues se manifiesta en una lectura lenta, con omisiones, distorsiones y sustituciones de palabras, con paro, correcciones, bloqueos, etc., en el(la) alumno(a), produciéndose desde luego una alteración en la comprensión lectora.

Para Beltran y Santiuste (2000), en la lectura debemos distinguir dos tipos de operaciones mentales distintas. Las primeras nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras que acceden a nuestro sistema visual y las segundas son las implicadas en los procesos de interpretación o comprensión lingüística. Así

los(as) alumnos(as) pueden comprender una explicación oral, pero no un texto que verse sobre los mismos contenidos. A este grupo se le denomina disléxico o con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.

Los(as) alumnos(as) que tienen dificultades en la comprensión son aquellos(as) que leen bien las palabras pero muestran serias dificultades para comprender lo que leen, dando como resultado dificultades para integrar los contenidos del texto en sus conocimientos o para regular por sí mismos el curso de la lectura.

Defior (1996), elabora una clasificación amplia en cuanto a dificultades en la adquisición de la lectura:

- a) aquellos(as) que tienen algún tipo de minusvalía o discapacidad, tal es el caso de déficits visuales, auditivos, motrices.
- b) aquellos(as) que no están asociadas con discapacidad y que están asociadas a particularidades individuales, tal es el caso de debilidades en procesos psicológicos básicos como la atención, memoria, percepción, y
- c) aquellos(as) relacionadas con deprivación sociocultural, tal es el caso de bloqueos afectivos o que han carecido de oportunidades de aprendizaje adecuadas y que tampoco leen de forma óptima.

Estas dificultades en niños(as) pueden suponer problemática relacionada con la comprensión y si no son atendidas pueden presentarse varios problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos(as). Como se mencionó hay varias clasificaciones de dificultades en la lectura pero en específico nos interesan aquellas que se pueden presentar en el reconocimiento de las palabras y los fonemas, ya que son las herramientas principales para la adquisición de dicho proceso. A continuación daremos una breve explicación de estas.

### 3.2.1 Las dificultades específicas en el reconocimiento de las palabras y los fonemas en la lectura.

Consideremos que la lectura, por ser una actividad mental que desarrolla la inteligencia, la emotividad y el ser integral, al ser practicada sirve para el desarrollo educativo y social pues procura sensibilidad para comprender el medio, otorga instrumentos para actuar en la transformación de la realidad, prodiga valores y permite compartir, expresar y socializar las ideas.

Leer, como actividad compleja, supone la asimilación de varios sistemas de símbolos: el de la grafía o grafema, el de la palabra y el de contenidos (Sastrias, 2001). En realidad es la culminación de una serie de aprendizajes en los niveles perceptivo, emocional, intelectual y social favorecidos por el ejercicio, por las experiencias y por el conocimiento del medio. Para ello es importante comprender y considerar a los(as) alumnos(as) que presentan dificultades en la lectura.

Tomando en cuenta a Defior (1996), existen cuatro causas diferentes que provocan las dificultades en la lectura:

1. Deficiencias en la decodificación. Los(as) lectores que no dominan la decodificación se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa.
2. Cuando los(as) niños(as) se centran en aspectos poco relevantes que poco tienen que ver con la comprensión teniendo, entonces escaso conocimiento para realizar la tarea o con poco repertorio variado de estrategias, no saben qué hacer para lograr una tarea eficaz. De lo que se trata es de que el lector se involucre en el texto y no sólo identifique palabras (Paris y Myers, 1981)
3. Pobreza de vocabulario, ya que el lector identifica un menor número de palabras teniendo dificultades en las abstractas, largas o poco frecuentes.
4. Escasos conocimientos previos, es decir, que se deba a que las experiencias que se tenga con el medio sean pocas.

Así es necesario que el(la) maestro(a) esté al pendiente de:

- a) Los procesos léxicos que hacen referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que poseen el sujeto sobre las palabras, lo que Defior (1996) llama léxico interno o mental.
- b) Los procesos sintácticos que se refieren a la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí: es decir, al conocimiento sobre la estructura gramática básica del lenguaje, y
- c) Los procesos semánticos que tienen como meta la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto. Además, estos procesos también se encargan de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores.

Por otra parte Beltran y Santiuste (2000), mencionan que hay dos vías o rutas para leer las palabras y que sin estas se pueden presentar dificultades: la primera es la vía fonológica o indirecta, la cual supone transformar la palabra escrita en una palabra oral antes de poder reconocerla, para ello es necesario contar con las operaciones mentales que nos permiten pasar de los signos ortográficos a los sonidos y ensamblar esos sonidos en una palabra completa: una vez reconstruida la palabra oralmente se reconoce y accede.

En resumen se necesita de operaciones para transformar o convertir letras en sonidos: es decir, de un grafema a un fonema se ensambla esos sonidos o fonemas en una palabra completa; se reconoce esa palabra completa y accede al significado de tal palabra en el caso de que dispongamos de tal significado o experiencia.

La segunda ruta es la vía léxica y supone un reconocimiento inmediato de la palabra sin que medie el lenguaje. El reconocimiento es así inmediato o directo: se lee una palabra con la misma inmediatez, aunque no con las mismas operaciones específicas, empleadas al reconocer un dibujo o un objeto. Para Ruedas (1995) las dificultades se presentan a partir de una palabra desconocida, pero que sin duda puede ser leída, pero no comprendida, pues el(la) lector(a) no tiene el contexto para decodificar y comprender la palabra: la conversión grafema o remodificación fonológica no permite realizar la representación fonológica de las mismas (Coltheart,

citado por Ruedas, 1995) y no hay ningún beneficio en el reconocimiento de la palabra.

En otras palabras la dislexia fonológica se da cuando existe un desorden en la lectura en el cual una persona puede leer palabras que le son familiares pero tiene dificultad para leer las desconocidas o de difícil pronunciación.

Con lo anteriormente mencionado podemos decir que con frecuencia las dificultades residen en la conversión, o en el momento de ensamblar los sonidos parciales en una palabra completa. Sus dificultades fundamentales residen en la lectura de palabras no familiares, sílabas sin sentido o pseudo palabras, mostrando una mejor actuación con las palabras familiares. (Beltran y Santiuste, 2000). De aquí la importancia de trabajar con los alumnos(as) en su proceso de enseñanza a partir de sus propias experiencias, con el fin de facilitarles dichos aprendizajes.

Así las dificultades de lectura y escritura son complejas y no obedecen a una sólo causa. Según Nicasio (1998), éstas pueden comenzar a aparecer a partir de que los(as) niños(as) inician su proceso de escolarización, a los siete años, y la problemática puede ir mayor conforme se avance en los niveles educativos.

Si bien como las DA de la lectoescritura pueden aparecer durante la escolarización es importante el comentar que éstas pueden estar relacionadas con los métodos de enseñanza, toda vez que un aprendizaje poco eficaz puede estar interrelacionado con un método de enseñanza que poco potencia el aprendizaje significativo de los(as) alumnos(as). En el siguiente capítulo se reflexiona acerca de los métodos de enseñanza de la lectoescritura, para tomarlos en cuenta en la intervención psicoeducativa con nuestros(as) alumnos(as).

## CAPÍTULO 4

### MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

Debemos comprender que tanto la lectura como la escritura demandan diferentes procesos en su enseñanza. Por un lado, el aprendizaje de la escritura demanda un doble proceso: cognoscitivo que va ligado al pensamiento y el perceptivo-motriz ligado al aspecto físico (Jiménez y Artiles, 1995). Mientras que la lectura corresponde a una serie de procesamientos secuenciales, entre ellos está la decodificación (interpretación de las palabras) y codificación (significado y comprensión del texto).

Sin embargo estos hechos encausan a ambas, puesto que a pesar de ser procesos diferentes demandan el mismo fin: contemplar y asimilar la comprensión de un texto por el sujeto (Daviña, 2003) perfeccionando, en el caso de la escritura, una serie de condicionamientos psicológicos de madurez personal y comprensión del ambiente cultural (Zapata, 1996).

En el desarrollo de la práctica educativa, uno de los problemas más comunes es la falta de una correcta aplicación de un método adecuado para la enseñanza de la lectoescritura, por lo que es de suma importancia que el(la) profesor(a) que imparte su enseñanza en la educación primaria, tenga un conocimiento general de la estructura de los métodos existentes, para que a partir de ello, realice un análisis del contexto del medio en el que el grupo se desenvuelve y de ser posible el de cada uno de los(as) alumnos(as). (Hernandez, Leonardo y Peralta, 2001).

La enseñanza de ambos procesos se puede clasificar en diversas perspectivas, para ello consideraremos brevemente la tradicionalista y constructivista, por ser las más utilizadas en la instrucción de la lectoescritura, tanto a nivel preescolar, como en educación primaria.

Dentro de la variedad de métodos que los(as) profesores(as) pueden utilizar para la enseñanza de la lectoescritura, existen diversos, entre los principales se mencionan de acuerdo a Jiménez y Artiles (1995), los métodos sintéticos con base

fónica y silábica, y métodos globales o analíticos, mismos que se ubican en una perspectiva tradicionalista y que a continuación se mencionaran.

#### 4.1 Métodos de lectoescritura desde una perspectiva tradicionalista.

Desde la visión tradicional el aprendizaje de la lectoescritura, está determinado desde el momento que el(la) niño(a) inicia la educación formal. Algunos autores citados por Villamizar (1998), señalan que la edad propicia es de seis años, puesto que el niño ha alcanzado un nivel de desarrollo psicomotor permitiéndole disponer de habilidades y destrezas mentales que faciliten tal aprendizaje.

Dicho proceso de construcción del aprendizaje de la lectoescritura dentro de la escuela, es importante la interacción que tienen los adultos, con los(as) niños(as), puesto que son portadores del conocimiento de este proceso.

La enseñanza de la lectoescritura la definen García y Rodríguez (1978), como un proceso mediante el cual el(la) profesor(a) deberá seleccionar el material que debe ser aprendido por los(as) alumnos(as) y así realizar una serie de operaciones poniéndolos a su alcance.

De este modo se aprecia que dentro de esta perspectiva tradicionalista en la adquisición de la lectoescritura es necesaria la instrucción guiada por un adulto, el cual puede utilizar diversos métodos de enseñanza en los que se encuentran el sintético, el analítico y el mixto, mismos que a continuación serán mencionados.

##### 4.1.1 Métodos sintéticos con base fónica y silábica.

Los métodos sintéticos fueron los primeros en desarrollarse y enseñarse y proponen pasos a seguir para llegar a una buena enseñanza. Esto es lo que propone una enseñanza tradicionalista. Fue sobre todo Quintiliano, famoso pedagogo romano, quien estableció el proceso mediante el cual debería aprenderse y, por tanto, estructuró este método. (Villamizar, 1998).

Los métodos sintéticos parten de los elementos más simples y al mismo tiempo más abstractos del lenguaje. Estas letras o conjunto de letras (grafemas) y sus correspondientes sonidos (fonemas) de forma progresiva, se combinan para lograr elementos más complejos, palabras y frases. Históricamente son los más antiguos. (Bautista, 2002).

Por su parte Daviña (2003), menciona que éste método requiere de la pronunciación correcta y enseñanza de un par de fonema-grafema a la vez. Se preocupa esencialmente por la codificación: primero desarrolla la mecánica de la lectura y el descifrado, luego pasa a la lectura inteligente y por último a la expresiva. Propone ejercicios de repetición y refuerzo.

Como se mencionó, en estos métodos se da mayor importancia a los procesos de codificación del significante. Por otra parte es importante destacar que dentro de los pasos formales que los(as) maestros(as) introducen en las sesiones didácticas están:

1. Estudio analítico de vocales y consonantes, que con frecuencia se deben ir asociando respectivamente a una representación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se está enseñando. En esta etapa es importante la discriminación e identificación de las letras.
2. Combinación de las letras entre sí para formar las sílabas.
3. Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas, poniéndose especial énfasis en la significación de las palabras. Se introduce la lectura oral de pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí. (Jímenez y Artiles, 1995).

Ahora bien, este es un proceso que no se realiza simultáneamente, sino que quien aprende debe detenerse largo tiempo en el estudio de la letras, hasta completar el abecedario. Este tipo de método sostiene el argumento de que las unidades de aprendizaje deben ser los elementos más simples (letras y sílabas), porque ello puede favorecer el uso de unidades de procesamiento de nivel superior.

De Zubiría (2005) menciona que un procesamiento fonético elemental de naturaleza perceptual analítico-sintética habría de ocurrir si se enseñasen a los(as) niños(as) y jóvenes cinco tipos adicionales ascendentes de procesamiento, denominados en conjunto: decodificación primaria (palabras), secundaria (frases), terciaria (párrafos), categorial y, por último, metasemántica (análisis transtextual).

Una vez adquiridas estas habilidades del leer fonético, durante el ciclo preescolar, los mecanismos decodificadores elementales (primarios, secundarios y terciarios) deben desplegarse durante la escolaridad primaria, hasta el quinto de primaria. La terciaria fase requiere de operaciones formales incipientes, por ende, en educación regular, su ejercicio sistemático debería postergarse hasta sexto grado. Los mecanismos decodificadores complejos (metasemánticos y categoriales) han de desplegarse al analizar el bachillerato y durante la universidad, hasta el doctorado, enfocándose siempre en el principio de su enseñanza que es la decodificación. (De Zubiría, 2005).

Dentro de los métodos sintéticos se incluyen:

- El alfabético, según Daviña (2003), el cual pretende enseñar el nombre de las letras y no los sonidos: es literal y grafemático. Según Bautista (2002) este método empieza estudiando el nombre de las letras, primero de las vocales y después de las consonantes. Conocidas las letras se pasa a las sílabas y luego a las palabras, para finalmente desarrollar las frases.

Por su parte Jiménez y Artilés (1995), mencionan que para el aprendizaje de los(as) alumnos(as) se debe identificar y reconocer las letras (vocales y consonantes) a través de su nombre. Esta forma es cada vez menos practicada, ya que representa el inconveniente de que el(la) alumno(a) tiene que dar sonidos falsos (por ejemplo, eme, ese...) y, por tanto, al formar la sílaba es necesario eliminar articulaciones y fonemas.

- El fónico y sus variantes (onomatopéyico), toma como punto de partida el sonido para enseñar luego el signo y finalmente el nombre de la letra. Se afirmaba que

era un método lógico, graduable y que ahorra esfuerzos en la enseñanza-aprendizaje. (Daviña, 2003).

Estos también suelen acompañarse de imágenes o sistemas icónicos: como algo novedoso, se encuentra el método gestual y mímico-gestual de las autoras Maisonn y Lemaire que se refieren a las expresiones gestuales y cinéticas que el(la) alumno(a) debe aprender y gesticular cada vez que se pronuncie el sonido. (Jiménez y Artilés, 1995).

Ambos métodos asocian cada fonema con su sonido correspondiente a través de expresiones gestuales: el primero relacionado con la posición de los órganos fonadores para la emisión de un sonido mientras que para Lemaire el gesto tiene un valor más bien afectivo para el niño(a). (Bautista, 2002).

- Silábicos, se considera que las sílabas son las unidades claves que al combinarlas se convierten en palabras y frases. Por lo general, se enseñan primero las vocales con ayuda de ilustraciones. (Daviña, 2003): es decir, con la inicial del nombre del dibujo alusivo a la letra.

La dificultad de aislar sonidos de algunas consonantes dio lugar a la aparición de éste método. Bautista (2002), menciona que éste método parte del estudio de las sílabas, lo que favorece la pronunciación de las consonantes al apoyarse en una base vocálica, pasando después al estudio de las palabras y de las frases.

Teniendo en cuenta que los fonemas se clasifican según los órganos de articulación que ponen en funcionamiento, tal circunstancia provoca que el sonido sea muy similar cuando no va acompañado de vocales. Las consonantes guturales (por ejemplo, j, g) las labiales explosivas (por ejemplo, n, m) representan un ejemplo de tal situación, lo cuál puede provocar algún tipo de dificultad.

Estos problemas se podrían resolver si se suprimiese la pronunciación de las letras aisladas. Las consonantes, al no tener sonido por sí solas deben ir unidas a las vocales: se aprende primero las vocales y luego son introducidas las

consonantes labiales, vocales de silabación directa, palabras con sólo sílabas estudiadas, nuevas consonantes y sílabas de dos consonantes. (Jiménez y Artiles, 1995).

Sobre estos métodos sintéticos han caído fuertes críticas, pero generalmente se ubica como el método más utilizado en la escuela tradicional, resultando un tanto discutible si tomamos en consideración que hay métodos de mayor correspondencia que otros en algunas concepciones educativas; también es cierto que la presencia de estos métodos no indica el predominio de uno u otro, dentro de la escuela. (Villamizar, 1998), ya que debemos recordar que el método más moderno y acabado puede resultar útil al igual que el más arcaico o antiguo.

Para el aprendizaje de los(as) niños(as) se sugiere iniciar a partir de expresiones significativas, y no a partir de trozos de ellas, o de expresiones sin ninguna relación, en su vida cotidiana. No se puede dejar de lado todas las experiencias y las vivencias de cada alumno(a), ya que estas serán de vital importancia para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método sintético según, Villamizar (1998), está en desuso en los llamados países desarrollados y es el más utilizado en nuestro país, aunque en algunos casos hay maestros que han introducido variantes para dar una mejor adaptación a éste método y hay algunos institutos donde están aplicando otros métodos, pero en términos generales es este (el sintético) el que prevalece. Además de los métodos sintéticos existen los métodos globales o analíticos que a continuación se mencionan.

#### 4.1.2 Métodos globales o analíticos.

Los métodos analíticos, al contrario que los sintéticos, parten de las estructuras más complejas del lenguaje (palabras y frases) y, en base a sucesivos análisis, llegan a los grafemas y fonemas: va de lo general a lo particular y viceversa. Es decir, se analiza la estructura compleja para pasar a la específica y tener un mejor significado de lo que se lee y escribe.

Según Jiménez y Artiles (1995), su utilización se remonta a los siglos XVIII y XIX, pero es Decroly quien le da el impulso definitivo, denominándolo método de lectura ideovisual. Sus principios son el interés, la globalización y la percepción visual sin hacer referencia a los de tipo lingüístico.

Decroly sigue los principales postulados de la entonces incipiente psicología evolutiva y fundamentalmente los planteamientos de Claparede quien afirmaba que la percepción en el(la) niño(a), hasta los seis años o siete, es sincrética: es decir, que percibe con mayor facilidad las totalidades que las partes, por cuanto su visión es una visión de conjunto. Por tanto, él supone que en atención a esto resulta conveniente establecer un proceso de aprendizaje de la lectura que atienda a estos planteamientos y respete las condiciones o características perceptivas del infante a ese nivel. (Villamizar, 1998).

Este tipo de método inicia el proceso de lectura y escritura a partir de unidades lingüísticas con significado. Se insiste desde el principio en el significado de lo que se lee y escribe: se propone que la enseñanza inicial de la lectura y escritura no debería centrarse en la codificación grafismo-sonido, sino en el uso de frases y significados. En estos métodos es característico el estudio de estructuras complejas significativas (frases, palabras) para que al final del proceso el(la) niño(a) sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) a través de las sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de dichas estructuras complejas. (Jiménez y Artiles, 1995).

Estos métodos parten de la frase, aunque éste no determine el momento para comenzar el análisis en elementos más simples, y así lograr oraciones complejas para el(la) alumno(a). Por otra parte Hendrix (citado por Bautista, 2002), establece la progresión de análisis en la siguiente forma: durante el primer trimestre se trabajará la frase, en el segundo las palabras y en los meses séptimo y octavo el análisis y síntesis de la palabra.

Una variante de este método lo constituye el método natural propugnado por Freinet, que utiliza básicamente el propio lenguaje del niño(a): a partir de las palabras conocidas, de las reconocidas y adivinadas se irán descubriendo, a través

de indicios, de hipótesis, de suposiciones, nuevos significados y nuevas palabras. El progreso en la capacidad para escribir y leer no depende según este método del aprendizaje de silabas, de fonemas o de ejercicios sistemáticos, sino de lo que naturalmente fuera surgiendo de las experiencias del alumno(a). (Bautista, 2002).

También considera fundamental establecer cualquier aprendizaje no sólo sobre la base del desarrollo cognoscitivo del niño(a), sino también atendiendo a sus intereses. De ahí que considera, que un aprendizaje de la lectura, a partir del sonsonete del deletreo, no puede provocar otra cosa que no sea el tedio y, por tanto, opera más tarde como generador de un desapego hacia esa actividad. (Villamizar, 1998).

John Dewey, (citado por Villamizar, 1998) sostiene que el(la) niño(a) sólo siente interés por aquello que guarda alguna relación con su experiencia y que olvidar esto puede llevar a que el(la) niño(a) sienta tanto cansancio en su aprendizaje a través del método global, como con aquel otro (silábico) que lo mantiene durante semanas deletreando.

Hendrix, citado en Villamizar (1998), describió el proceso de aprendizaje de lectura por el método global de la siguiente manera:

1. Percepción global de la palabra: no presenta dificultad ni aún para los(as) alumnos(as) menos dotados.
2. Comprensión global de la palabra: constituye el primer paso hacia el análisis.
3. Análisis y síntesis de la palabra: espontáneamente, el(la) niño(a) coteja las palabras, las silabas, las compara y llega a descubrir el mecanismo de la silaba.

En esta metodología de enseñanza se incluye el método de palabra generadora y el global o ideovisual, como los más conocidos: es decir, parten de la palabra (generadora) o unidades lingüísticas mayores (la oración, en el global). Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes es una tarea posterior. (Daviña, 2003).

- El método de la palabra generadora parte de la palabra (que es la generadora) hacia unidades lingüísticas mayores como lo es la oración, en global, siempre respaldados con la experiencia e interés de los(as) alumnos(as).

Según Daviña (2003), este método se ha aplicado del siguiente modo: 1) lectura de la palabra generadora; 2) descomposición de la palabra en sílabas (análisis); 3) descomposición de la sílaba en sus elementos fonéticos (análisis); 4) recomposición de la palabra generadora (síntesis); 5) combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras y 6) agrupación de palabras en frases y oraciones.

- El método integral reconoce sus fundamentos en la psicología genética y en los aportes de la neurología y la psicopatología. Afirma que el(la) niño(a) que se inicia en la lectoescritura, posee un sistema verbal sincrético y que el aprendizaje de la lengua escrita implica el manejo de combinaciones y sustituciones lingüísticas que son propias de la lengua escrita. El lenguaje del aprendiz está estrechamente ligado a lo emocional, a lo contextual y al mismo tiempo con sistemas semióticos, gestuales, rítmico-musicales, gráficos, etc. Daviña (2003), el proceso de enseñanza debe estar al pendiente de los procesos implicados.

Este método propone desenvolver los contextos extraverbales que dan fuerza al mensaje y formar progresivamente el proceso en los esquemas mentales que subyacen al mensaje escrito. Consta de un primer período preparatorio en el que se propone desarrollar el esquema corporal, coordinar modelos visuales de escritura con patrones rítmicos de pronunciación y estructurar el espacio gráfico. En esta etapa se utilizan tarjetas dibujo que contienen esquemas representativos de la idea del objeto, acción o cualidad y cuyo color varía según la función sintáctica correspondiente. (Freire, 2004).

No obstante, Villamizar (1998), menciona que a pesar de los buenos resultados sobre los cuales se ha construido este método, hay quienes no lo aceptan, señalando que es un método que puede generar dificultades en la adquisición del aprendizaje. Igualmente existe un argumento que se ha utilizado muy comúnmente contra este método y es referente al aspecto tiempo. Sostienen

entonces que el proceso de adquisición por este método es más largo que por el método silábico y que existe casi una imposibilidad de colectivizarlo, pues hay que atender básicamente el ritmo personal de aprendizaje de cada uno(a) de los(as) educandos. (Villamizar, 1998).

Son muchos los aspectos en que discrepan ambos métodos, pero los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego; auditiva para unos, visual para otros. La así llamada querrela de los métodos (Braslavsky, citado por Ferreiro y Teberosky, 1989) esta planteada en términos de cuales son las estrategias perceptivas en juego en el acto de lectura. Pero ambos, inevitablemente se apoyan en concepciones diferentes del funcionamiento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje.

El énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida dos aspectos, que para ellos son fundamentales: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas. (Ferreiro y Teberosky, 1989).

Hasta aquí hemos dado un panorama breve de cómo se enseña el proceso de la lectoescritura desde una postura tradicionalista, donde se piensa que el(la) niño(a) adquiere dicho proceso desde el momento que ingresa a una institución escolar (primaria); mientras que desde una postura constructivista se plantea que el(la) niño(a) se incorpora la lectoescritura desde que es pequeño ya que el contexto propicia a que éste, este inmerso en dicho proceso.

#### 4.2 La lectoescritura desde una perspectiva constructivista

El aprendizaje constructivista desafía las asunciones y las prácticas reduccionistas, con lo que su aprendizaje eficaz tiene lugar en una progresión rígida y jerárquica. De aquí el aprender es una acumulación. El constructivismo por su parte (Arnaiza, 2000) fomenta la idea de que todos estamos aprendiendo siempre, y que no se puede parar el proceso.

De acuerdo a Bonals (citado por Magallanes, 2008) el constructivismo es el conocimiento que se obtiene por medio de la interacción entre los individuos

favoreciendo la formación del aprendizaje, el cual se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Este modelo se centra en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales; lográndose:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento.
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros.
- Cuando es significativo para el sujeto.

Por su parte para Burns (2000) considera que la etapa ideal para mostrar libros a los(as) niños(as) comienza cuando son bebés incluso desde las seis semanas de edad. Así, el(la) niño(a) estará inmerso en contextos alfabetizados y esto le favorecerá en su desarrollo.

Así, la lectura como la escritura demandan cada una diferentes procesos, Carretero y Limón (1997), mencionan que ambos son el medio más factible e indispensable para llegar a la construcción del conocimiento, ya que dichos procesos permitirán interactuar con el medio en el que se vea inmerso el sujeto.

Por otra parte Vigotsky (citado por Oliveira, 1997) sostiene que la educación además de formar parte del aprendizaje de los sujetos, condiciona su desarrollo, ya que el ambiente cultural en el que nos desenvolvemos determina nuestros procesos psicológicos y la manera en que le damos significado a lo que nos rodea, hecho que nos hace ser seres sociales.

Por ello, a través de la lectura y la escritura el(la) alumno(a) interactúa con el medio y el ambiente: este proceso interactivo supone construir conocimiento por parte del estudiante mediante la atribución de significados a la información que el medio le proporciona y, en ese sentido, constituyen instrumentos que el sujeto vea durante su desarrollo educativo, cultural y social.

De acuerdo a lo anterior el programa de intervención de la presente investigación esta basado en un método global mixto diseñado por Campos (1993), el cuál modificamos tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, se consideraron ambas perspectivas debido a que es importante que el alumno,

aprenda a través del medio en el que se desenvuelve, así como las acciones lingüísticas que conlleva el proceso de la lectoescritura guiadas a través de estrategias de aprendizaje y enseñanza.

Por ello consideramos que la mejor manera para elegir un método conveniente debe darse en razón de adecuarse éste a la naturaleza propia de los educandos, así como a las características socioculturales. Por lo que cualquier método elegido podrá ser eficaz si se consideran las necesidades de los alumnos (Hernández, Leonardo, Peralta, 2001).

De tal forma que para que la enseñanza de la lectura y escritura sea significativa no debemos dejar de lado la interacción con el contexto ni las acciones lingüísticas que se presentan en dicho proceso, considerando que cada alumno(a) requiere de formas diferentes para llegar al conocimiento de este proceso. Al enfrentarnos a la tarea de enseñar a leer y escribir, en un grupo de alumnos(as), el principal propósito es encontrar la forma adecuada de actuación para que adquieran estas habilidades.

Debido a que no hay una sola respuesta que garantice éxito en las estrategias de enseñanza en este proceso, fue que nos basamos en Campos (1993), autor que elaboro éste método de lectoescritura con el fin de pretender convertir al(la) niño(a) en el protagonista activo de su aprendizaje, dándole instrumentos y estrategias para que él sólo pueda crear y disfrutar con resultados de su creación.

Lo hizo a partir de tres frases, ya que su trayectoria en la Gestalt influyó dándose cuenta que se debe hacer conciente a la persona de sí misma, de sus potencialidades, impulsándola hacia el crecimiento y el desarrollo, contribuyendo así, a este desarrollo presentándole al(la) niño(a) unidades significativas como son las frases.

Cada frase es una totalidad (estructura llena de contenido), donde tomándola como marco de referencia se le pueden enseñar al(la) niño(a) las distintas partes de que se compone, como son las palabras y las sílabas; pero siempre partiendo de un contexto significativo. (Campos, 1993),

Si el niño sabe en cada momento qué está haciendo y para qué, aunado a un clima afectivo de confianza y seguridad que le proporciona el(la) maestro(a); su evolución será siempre positiva. Una forma que utiliza el(la) niño(a) para aprender es el juego, de esta forma en la mayoría de las actividades se introdujeron juegos con la finalidad de tener un acercamiento en su aprendizaje lectoescritor.

En este sentido Campos (1993) alude a la investigación de Piaget, quien menciona que el pensamiento es acción interiorizada, es decir, el desarrollo del niño va desde lo concreto a lo abstracto, de la acción al pensamiento; Por su parte Bruner propugna el adaptarse a la capacidad intelectual del alumno, criticando la enseñanza atomizada porque los sujetos no se motivan ante el conocimiento fragmentado o desorganizado, es decir, de lo global a lo particular.

Para Ausubel el aprendizaje es como un proceso activo. Concede gran importancia al aprendizaje verbal significativo a través del cuál, puede darse una auténtica actividad mental, para él, la funcionalidad de éste método está íntimamente ligado a conceptos de significatividad, generalización y construcción del aprendizaje; mientras que para Vigotsky el desarrollo es más fruto del aprendizaje que requisito para éste; habla de la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) que queda delimitada por la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Campos, 1993).

Con esta metodología el niño aprende a aprender, ya que se le proporcionan las estrategias base, que le van a permitir darse cuenta de cuales son los fundamentos del aprendizaje lectoescritor. Se dice: ya tienes la estrategia y sabes como funciona, ponla en funcionamiento y descubre.

El trabajar todo el tiempo con material significativo y desde este hace que el niño se vaya despertando al conocimiento y hacerlo más conciente. De acuerdo a esto como menciona Hubbard (2004), en su manual básico de estudio existen tres barreras de estudio que pueden obstaculizar el aprendizaje.

La primera barrera es la falta de masa, esta se refiere a las partes del tema que se componen de materia y energía y que existen en el universo material. Por ejemplo, si se estuviera estudiando la manera de hacer funcionar un tractor, la masa sería un tractor real. Entonces tratar de instruir al(la) niño(a) sin la masa con la que estará involucrado puede causarle muchas dificultades.

La segunda barrera es el gradiente excesivo, que se refiere a un acercamiento gradual a algo, paso a paso, nivel por nivel, de tal manera que cada paso o nivel en sí se logre con facilidad y al final puedan llevarse a cabo actividades bastante complicadas y difíciles con relativa facilidad. Por lo que cuando una persona se topa con un gradiente excesivo, puede que corra el riesgo de no entender todo y es cuando se debe prestar atención en que no se debe pasar a un siguiente nivel cuando no se ha comprendido el anterior.

Y por último y la más importante es la palabra mal entendida, esta es aquella que no se entiende o que se entiende mal y esto puede ocasionar reacciones físicas completamente distintas en los(as) niños(as), mismas que durante este método se tomaron en cuenta para un mejor aprendizaje en los(as) niños(as).

Las estrategias de este método fueron surgiendo como alternativas a los obstáculos con que se encontraban los niños en su evolución en la lectoescritura.

De acuerdo a lo anterior, es importante destacar nuevamente que la mera elección de un método no garantiza el éxito en el aprendizaje y tampoco hay un método infalible para cualquier situación o cualquier educando. Por otro lado, los(as) maestros(as) deben considerar que no existe un único método para todo niño(a) y que por ello, es necesario personalizar su enseñanza con el fin de evitar la aparición de las DA. Así y según de W. D. Wall (citado por Villamizar, 1998:37) "Cualquiera que sea el método que se emplee, no dejan de presentarse éxitos y fracasos."

Recapitulando, entonces, se insiste en que la enseñanza de la lectoescritura es un proceso complejo y que debe ser planificada en función de las características de los(as) alumnos(as).

Debido a que no todos(as) los(as) alumnos(as) aprenden al mismo el proceso de la lectura y la escritura es importante identificar qué dificultades presenta y para ello es necesario aplicar: la evaluación psicopedagógica, el cuál es un instrumento que permitirá identificar la presencia de DA, en el siguiente capítulo se reflexiona sobre ello.

## CAPITULO 5

### LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En el presente capítulo se describen las características de la evaluación psicopedagógica ya que constituye, según Marchesi, Coll y Palacios (2001), el instrumento que permitirá comprender las repercusiones de las DA, basada en el curriculum que permitirá diseñar el apoyo y ayudar al alumno(a):

- a través de una enseñanza individualizada
- a través de entrenamiento meta-cognitivo, y
- a través de entrenamiento para desarrollar estrategias cognitivas.

Para poder entender el término de evaluación psicopedagógica es necesario comprender el concepto de evaluación. Así, López, J. (2001) se apoya en Stufflebeam (1989) quien menciona que la evaluación es un término complejo, no en el sentido de que ésta sea un proceso mental que se produce de un modo natural, sino en el sentido de proporcionar una base lógica que justifique las perspectivas de valorización utilizadas para interpretar los resultados en la educación.

La evaluación según Ballesteros (1993), pone al descubierto parte del llamado currículum oculto del profesorado: éste entendido como una herramienta en la experiencia educativa que está en el proceso pedagógico y que permitirá realizar toma de decisiones y diseñar los apoyos encaminados al escolar, en las condiciones de escolarización y oportunidades que brinda la escuela en la atención a las necesidades educativas detalladas

Según este autor, la evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada para dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno(a). Funcionando como un dispositivo y herramienta pedagógica que contempla la atención a la diversidad a través de las áreas curriculares.

Puesto que la diversidad es parte de la condición humana, hace referencia a dimensiones positivas como: lo biológico, lo sociocultural y lo académico (Lira,

2005); se está hablando de la propia naturaleza humana, donde se conjuga armónicamente lo que las personas tienen en común y lo que los hace diferentes. La diversidad, según Lira (2005), es el principal objeto de atención del currículum, puesto que la sociedad pretende formar a un sujeto inclusivo, que pueda desarrollar todas sus potencialidades. He aquí que un componente fundamental para hacer realidad los principios orientadores del currículum es la evaluación.

Lira (2005), menciona que la evaluación se puede entender como un proceso de búsqueda de información, que permitirá formar juicios para tomar decisiones. La evaluación implica la medición y la calificación, pero es más compleja y va más allá de sólo estas cualidades, ya que en el contexto escolar se pretende, por ejemplo, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los(as) alumnos(as) y pensar en los(as) alumnos(as) como personas en edad de crecimiento, maduración, formación de su identidad, implicando que la evaluación no tiene la intención de etiquetar.

Esto permite suponer que la evaluación no es determinante, pues existen valoraciones distintas dependiendo de la posición valorativa que se adopte en cada centro escolar y más específicamente el(la) profesor(a) haya adoptado. Pero si sirve al progreso, ya que se utiliza para identificar los puntos débiles, los fuertes y para tender hacia una mejora tanto de los aprendizajes como de los procesos relacionados con la enseñanza

La evaluación de los aprendizajes, según Ballesteros (1993), presenta dos funciones: a) una de carácter social de selección y de clasificación acerca de la progresión de los aprendizajes en el(la) alumno(a), y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para acreditarles la certificación correspondiente y b) una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y se inserta en el proceso de formación, con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aun se está a tiempo.

Existen diversos tipos de evaluación, según Ballesteros (1993):

- Evaluación formativa: Esta evaluación se da durante el proceso de aprendizaje. Es un término que fue introducido por M Scriven, citado por Ballesteros (1993), para referirse a los procedimientos utilizados por los(as)

profesores(as) con la finalidad de adaptar sus procesos didácticos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos(as). Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual al(a) alumno(a) va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que se llevan a cabo. Su finalidad fundamental es reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los(as) estudiantes.

- Evaluación sumativa: La evaluación sumativa tiene por objeto establecer los balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa tiene una función social de asegurar que las características de los(as) estudiantes respondan a las exigencias del sistema; también saber si los(as) alumnos(as) han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes, o bien determinar los aspectos que convendrán modificar en una secuencia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo dicho anteriormente, consideremos que la evaluación además de ser o considerarse como una práctica pedagógica que siempre ha estado en el ámbito escolar cómo parte esencial de los resultados de aprendizaje de los(as) alumnos(as), estará siempre dirigido a su mejora en dicho aprendizaje.

### 5.1 La evaluación como herramienta pedagógica.

Aportaciones en el ámbito de la evaluación en las últimas décadas, según Rosales (1990), nos permite constatar que el interés de los investigadores se ha centrado en la utilización de los objetivos educativos y con ello la necesidad de evaluar procesos más que resultados en la utilización de una metodología y la consideración del contexto en el que tiene lugar la enseñanza.

A continuación Rosales (1990), cita a algunos autores que han considerado la evaluación educativa como estrecha vinculación con el cambio en la actuación docente y en la educación:

- Tyler (1949-1975), quien hace el modelo de la evaluación por objetivos, según la evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.
- Scriven (1967) la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo, hace diferenciar la evaluación sumativa (estudio de los resultados) de la formativa (constituye una estimación de de la realización de la enseñanza).
- McDonald (1971) evaluación holística que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados, contexto; en la enseñanza es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación de la misma.
- Stufflebeam (1971,72,87) la evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. La elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente con los resultados.
- Joint Comité on standards for educational evaluation (1981) menciona que con una evaluación de la propia evaluación (meta-evaluación). Se considera que la evaluación debe proyectarse hacia el desarrollo y el resultado de la enseñanza;
- Remmis, la evaluación se proyecta y constituye un elemento interactivo con la enseñanza; el objeto de la evaluación es proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.

Con ellos, la evaluación se empieza a convertir en el proceso para identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de metas de los(as) alumnos(as), para así poder dar una mejor intervención. (García, 2000): especial atención tendrá el insistir en un nuevo enfoque en la evaluación dando pie, entonces a recolectar información del contexto en donde está inserto el(la) alumno(a) y se concibe que las DA tienen una naturaleza interactiva y contextualizada. A continuación se comentaran consideraciones relacionadas con la evaluación psicopedagógica.

## 5.2 La evaluación psicopedagógica

Pérez y García (1989:67), entienden que la evaluación psicopedagógica es "el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de información de calidad sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido".

Según la Orden del 14 de Febrero de 1996 recogida en el BOJA y la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del M.E.C, se entiende la Evaluación Psicopedagógica como el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos(as) que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Esta orden es la misma considerada en México por la Secretaría de Educación Pública, permitiéndole al docente mejorar el proceso de identificación y atención del alumnado con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. (García y Herrera, 2006).

Por lo anterior, la finalidad de la evaluación psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el(la) alumno(a) para favorecer su desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula

También esta cumple con una función preventiva ya que dirige sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos(as) los(as) alumnos(as) y para ello es necesario la complementariedad que sólo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el

psicopedagogo y el profesorado, respetando las atribuciones profesionales de cada uno.

También debemos de tener en cuenta qué hay que evaluar (contenido), cómo evaluar (métodos e instrumentos) y cuándo evaluar (toma de decisiones):

- El objeto central de la evaluación son la atención a las necesidades educativas; éstas pueden entenderse como el resultado de la interacción entre las variables individuales (competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa del desarrollo y aprendizaje y evaluación del desarrollo) y las de tipo escolar, situadas ambas en el marco más general de los sistemas familiar y comunitario.
- El segundo ámbito de la evaluación se centra en procedimientos y técnicas de evaluación. En una escuela donde se pretenda responder a la diversidad ha de sufrir cambios respecto a los procedimientos tradicionales para evaluar, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y empleando diversos procedimientos capaces de valorar los logros acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El tercer ámbito lo constituye el cuándo evaluar. Una escuela abierta a la diversidad exige que se tomen medidas que impulsen el carácter formativo de la evaluación, al tiempo que se establece, con la mayor claridad posible, la importancia de la valoración inicial como punto de partida de la planificación escolar del ciclo y de las unidades didácticas. (Verdugo, 1995).

Para Marchesí y Palacios (2001), la práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, tomándose en cuenta el origen social del desarrollo, del aprendizaje y de la visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al alumnado. Recordando que los(as) implicados(as) en dicha evaluación se encuentran no sólo los(as) psicopedagogos(as), sino que debe haber una estrecha colaboración con otros agentes como lo son la familia (padres y madres), así como los(as) profesores(as); por ello se ofrece y justifica una concepción interactiva y contextual de la evaluación.

Es decir, tanto el individuo, como la familia y la escuela se convierten en los ámbitos propios de la evaluación.

Para realizar una evaluación psicopedagógica, según García (2000) es necesario realizar el siguiente proceso:

1. Identificar al alumno(a) que presente dificultades de aprendizaje, ya sea por que el(la) profesor(a) lo identifica y canaliza o por observaciones realizadas en el contexto escolar.
2. Recolectar información relacionada con el aprovechamiento y rendimiento del(a) alumno(a).
3. Entrevista con el(la) maestro(a) para identificar si han realizado apoyo adicionales ante la dificultad que presente el(la) alumno(a)
4. Realizar una evaluación más profunda, psicopedagógica en donde: se recolecta información relacionada con:
  - antecedentes del desarrollo y,
  - situación actual para identificar aspectos generales del área intelectual, desarrollo motor, comunicativo lingüístico, de adaptación, inserción social y aspectos emocionales.

También es importante recolectar información relacionada con el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y el entorno del alumno(a).

Toda la información recolectada se interpreta en un informe psicopedagógico en donde se identificara:

- el tipo de dificultad específica
- el tipo de ayuda y apoyo
- el material y,
- la intensidad del apoyo

Los anteriores aspectos identifican el tipo de interacción que hay entre alumno(a) con los contenidos, las practicas educativas mas potenciadoras de

aprendizaje y la interacción familia y escuela para potenciar los contextos de desarrollo en le escolar evaluado.

Con lo dicho anteriormente la evaluación psicopedagógica constituye una de las dimensiones propias del ejercicio profesional en la orientación y aprovechamiento educativo y psicopedagógico: tarea que se revela como una de las funciones profesionales de los equipos de trabajo dentro de los departamentos educativos.

En el siguiente capítulo se detalla lo relacionado con el método de este trabajo de intervención.

## CAPITULO 6

### MÉTODO

En la presente investigación el tipo de método que se llevó a cabo fue el cualitativo, el cual permitió recolectar datos de los sujetos; ofreciéndonos información sobre sus experiencias, desarrollo personal, opiniones y valores.

A través de un conjunto de técnicas se recolectó información relacionada con las dificultades de aprendizaje del proceso de la lectoescritura, evaluación psicoeducativa, de dos niños(as) de segundo grado de primaria. (Buen Día, Cólás y Hernández, 1998).

Planteamiento del problema

¿El diseño de estrategias psicoeducativas, a partir del método de enseñanza global mixto, puede ayudar a dos niños que presentan dificultades en su proceso de lectoescritura?

Objetivo general:

- Diseñar, aplicar y evaluar el impacto de un programa de intervención psicoeducativo dirigido a dos niños(as) de segundo grado de primaria que presentan dificultades en su proceso de la lectoescritura.

Objetivos específicos:

- Realizar una evaluación psicoeducativa a dos niños(as) para identificar las dificultades de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicoeducativa basado en un método global mixto en la enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Simplificar al máximo el aprendizaje lectoescritor, priorizando el aspecto lúdico, motivador y creativo.

- Favorecer los procesos de generalización, discriminación y la correcta estructuración morfosintáctica de la frase.
- Desarrollar la comprensión lectora, el ritmo, la entonación y la prosodia de la lectura.
- Evaluar el impacto de la intervención psicoeducativa.

### 6.1 Sujetos

Se trabajó con dos alumnos (ocho años de edad), que cursan el segundo grado de educación básica primaria que presentan dificultades en la adquisición de lectura y escritura.

### 6.2 Escenario

Se trabajó en una escuela primaria pública, ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero.

### 6.3 Instrumentos y pruebas.

Los instrumentos y pruebas que se aplicaron fueron el WISC IV, CAT, H-T-P, Prueba del Dibujo de la Familia (Machover) y de la Figura Humana; Test Diagnóstico en Habilidades Básicas. Cabe mencionar que las pruebas proyectivas fueron aplicadas para identificar y descartar que la problemática fuese emocional.

#### 6.3.1 Descripción de las Pruebas.

La escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV (WISC-IV) se utilizó para detectar las dificultades en el proceso de adquisición de lectoescritura y aprendizaje en general (Searls, 2002): identificó el Coeficiente Intelectual global (CI), además permitió identificar capacidades cognitivas de los niños mediante cuatro áreas (comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento).

El Test de Apercepción Infantil (CAT) prueba proyectiva a través de láminas en donde se identifican situaciones específicas de la vida familiar de los alumnos que pudiesen estar significando alguna problemática. (Bellak y Sorel, 2006).

El H-T-P (Casa, Árbol, Persona) prueba proyectiva que evaluó a través de ilustraciones funciones yojicas, los aspectos emocionales de los niños (Buck, 1995). La Prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH) identificó aspectos emocionales, así como la maduración perceptomotora y cognoscitiva que tienen los niños. La Prueba del Dibujo de la Familia (DF) permitió identificar las dificultades de adaptación al medio familiar, los conflictos edípicos y la rivalidad fraterna, además de aspectos emocionales y sirve para evaluar algunos de los aspectos de aprendizaje (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

Test Diagnóstico en Habilidades Básicas es un conjunto de pruebas que identifican lo relacionado con conocimientos y habilidades básicas de los niños evaluados en los tres primeros grados de primaria, en tres áreas: matemáticas, lectura y escritura. En la presente investigación se aplicarán solamente las dos últimas.

Se elaboró una prueba académica que permitió identificar y modificar los conocimientos adquiridos en el primer grado de primaria; esta prueba fue valorada a través del jueceo por dos profesores(as) que imparten el segundo grado de educación primaria y que conocen los contenidos. (Anexo No. 5).

### 6.3.2 Descripción de los instrumentos.

Con los instrumentos antes mencionados se elaboró un informe psicoeducativo que permitió identificar las dificultades de aprendizaje en la lectoescritura y diseñar el programa de intervención que tuvo como objetivo aminorar las dificultades y mejorar las condiciones de escolarización de los sujetos evaluados(as).

Las entrevistas a padres y madres que permitieron identificar el entorno en el que se desenvuelven los niños. Las áreas son datos generales, el motivo de la consulta, el desarrollo y hábitos infantiles, la historia educacional y las relaciones interpersonales (Anexo. No. 3).

Las entrevistas a profesores(as) permitieron identificar el desarrollo educativo de los alumnos, así como cada actividad dentro y fuera del aula. Las áreas son

datos generales, el motivo de la consulta, el desarrollo y hábitos infantiles, la historia educacional y las relaciones interpersonales (Anexo No. 2).

La entrevista con la directora del plantel permitió identificar la problemática de cada alumno en el centro educativo. Las áreas son datos generales, el motivo de la consulta, el desarrollo y hábitos infantiles, la historia educacional y las relaciones interpersonales (Anexo No. 1)

Las entrevistas con los alumnos permitieron identificar específicamente la problemática dando cuenta de las dificultades de aprendizaje que presentaban los niños. (Anexo No. 4).

Las observaciones no participativas, dentro y fuera del aula, permitieron identificar el comportamiento general de los alumnos en cada uno de estos lugares; la revisión de cuadernos, permitió dar cuenta físicamente de cómo trabajaban los alumnos en aula, esto es describir cada detalle que el alumno realice en cada actividad asignada por los profesores.

En el siguiente apartado se detallarán los aspectos que fueron incluidos en el informe.

#### 6.4 Procedimiento (Etapas).

##### 6.4.1 Etapa Inicial: Evaluación inicial.

- a) Se realizó una visita a la escuela para llevar a cabo una entrevista no estructurada con la directora de la institución.
- b) Se entrevistó al profesor(a) de grupo para identificar a los alumnos que presentan las dificultades de aprendizaje.
- c) Se citó a los padres de los niños con los que se trabajó para llevar a cabo la entrevista, para identificar datos referentes al medio familiar en el cual se desenvuelven los niños así como el desarrollo y hábitos infantiles y la historia educacional, la información recolectada sirvió de apoyo para realizar el informe psicoeducativo.

d) Se realizó la evaluación psicoeducativa a través de los instrumentos, técnicas y pruebas:

- Se aplicó pretest y posttest, prueba TEHBA.
- Se aplicó una prueba académica pretest y posttest.
- Se aplicó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV.
- Se aplicó el Test de Apercepción Infantil (CAT-A y CAT-H).
- Se aplicó la prueba del dibujo (H-T-P).
- Se aplicó la prueba de la familia (Machover) y Figura Humana.

#### 6.4.2 Etapa 2: Aplicación del programa de intervención.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la etapa inicial, se diseñó un programa de intervención psicoeducativa, basado en un método global mixto que parten de tres frases las cuales contienen los cinco fonemas vocálicos y los fonemas consonánticos que forman sílabas directas regulares, las letras que aparecen estas frases son la a, b, c, ch, d, e, f, g, i, j, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, y, z; evitando las letras h, k, rr, w, x, y sílabas directas irregulares como son la ce, ci, gue, gui, ge, gi, que, qui; todo esto para simplificar al máximo el proceso de aprendizaje y evitar las irregularidades que presentan determinados fonemas al unirse entre sí, en base a estrategias dinámicas para mayor interés de los(as) niños(as).

#### 6.4.3 Etapa 3: Evaluación Final.

Dentro del diseño de la intervención se desglosó el contenido, objetivo, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje, recursos y evaluación. En la parte de abajo de cada sesión se presentan los resultados obtenidos al término de las sesiones de cada evaluación, tanto del niño 1 como del niño 2 y posteriormente se analizan el pretest y posttest de la prueba académica y del TEHBA.

En el siguiente capítulo se presentan los informes psicoeducativos elaborados una vez recolectada la información de los niños.

## CAPÍTULO 7

### INFORMES PSICOEDUCATIVOS

#### 1. DATOS PERSONALES Y ESCOLARES

DATOS ESCOLARES	
Alumno: Niño 1	
Centro: Escuela primaria	Localidad: México D. F.
Curso escolar: Segundo grado	
Fecha de nacimiento: 15 de Junio-2002	Edad: 8 años

DATOS FAMILIARES	
Madre.	Edad: 25 años.
Profesión: Demostradora de SAMS	

#### 2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Fue derivado por el director y profesor de grupo: de acuerdo a las observaciones no participativas realizadas dentro del aula y en el centro escolar se observó que el alumno manifiesta un desfase curricular con respecto a su grupo-clase. Además en la entrevista familiar se detectó información relacionada con la dificultad en el área de español, especialmente en lectura y escritura.

#### 3. INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNO: VALORACIÓN GLOBAL

##### 3.1 Desarrollo personal:

El niño nació al cumplir nueve meses, estuvo bajo de peso y en incubadora. A la edad de dos años empezó a pronunciar palabras, camino al año y medio y no gateo. Es sociable con la gente y con los(as) niños(as); no tiene problemas para dormir, es ordenado para realizar sus cosas y cooperador. Es autónomo al

desplazarse y ha logrado el control de esfínteres diurnos y nocturnos; actualmente no presentó ninguna enfermedad degenerativa, sólo se enferma constantemente del estómago, gripe y tos, situaciones que no son atendidas médicamente. Se sugiere realizar estudios neurológicos para descartar algún tipo de enfermedad crónica.

### 3.2 Contexto familiar:

El núcleo familiar lo componen la abuela, la madre y la pareja de ella. A través de las observaciones así como las entrevistas realizadas se observó una familia con un nivel socio-cultural medio: no se detectaron problemas económicos. La madre trabaja todo el día, pero a pesar de eso su relación es buena, al niño le gusta estar con ella. La que se hace cargo del niño en el día es la abuela.

### 3.3. Historial académico:

El niño curso el jardín de niños y está incorporado al segundo grado de educación primaria en una escuela regular sin haber presentado atraso en su escolarización: en la revisión de sus cuadernos se detectaron dificultades en la escritura, ya que al realizar actividades sólo las copia; la lectura la realiza con dificultades en la identificación de vocales, consonantes y colores. Durante las observaciones realizadas en el aula se detectó problemas en conducta, atención y lenguaje.

#### 3.3.1 Nivel académico:

Actualmente cursa el segundo nivel de educación primaria.

#### 3.3.2 Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización seguida por el niño ha sido en grupo-clase ordinario durante el turno matutino.

### 3.3.3 Actuaciones seguidas en torno al caso:

Se realizó:

- Entrevista con el profesor de grupo-clase para obtener mayor información acerca del rendimiento escolar.
- Entrevista con la profesora de la materia de educación física.
- Entrevista con madre y abuela.
- Exploración individual: (observaciones no participativas, revisión de cuadernos y aplicación de pruebas).

### 3.3.4 Pruebas aplicadas:

PRUEBAS	RESULTADOS
A) ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS-IV.  Subprueba: escala verbal.	<p>La prueba arrojó un resultado de un punto, obteniendo, según esta escala, un coeficiente intelectual (CI) de setenta y siete en puntuación escalar total: este dato está por debajo de la media, lo que significa que el nivel intelectual es normal bajo.</p> <p>En la subprueba de aritmética, el alumno al obtener una puntuación baja, indicó que probablemente presentó distracción, ansiedad por las tareas de tipo escolar, o bloqueo hacia todo lo que tenga que ver con matemáticas; ambos resultados corroboraron bajo rendimiento escolar.</p> <p>En la subprueba de vocabulario, obtuvo una puntuación baja lo cual indicó antecedentes socioculturales pobres o dificultad para verbalizar.</p> <p>Para la subprueba de comprensión obtuvo una puntuación baja lo cual indica que probablemente tenga un pensamiento demasiado concreto y dificultad para expresar ideas verbalmente.</p> <p>Debido a que la subprueba de retención de dígitos se requiere el uso de atención, concentración, memoria auditiva, inmediata y secuencia auditiva, el alumno obtuvo una puntuación alta indicando que presentó buena memoria y recuerdo inmediato con habilidad para atender adecuadamente en una situación de prueba.</p> <p>En la subprueba de claves, que mide destreza visomotora y la asociación de un significado con un símbolo, el niño obtuvo la mas alta puntuación</p>

<p>Subprueba: escala de ejecución.</p>	<p>dentro de toda la prueba indicando que existe motivación, concentración y energía constante; asimismo hay habilidad para aprender nuevos materiales por asociación y reproducirlos con rapidez y precisión.</p> <p>En la subprueba de diseño con cubos, obtuvo una puntuación baja lo cual indicó que puede existir algún problema de percepción visual, o una mala conceptualización espacial o algún trastorno visomotor.</p> <p>En la subprueba de búsqueda de símbolos el alumno al obtener una puntuación considerada alta indicó que es bueno en este tipo de ejercicios, lo cual hace mejorar su atención y concentración.</p>
--	--

PRUEBAS	RESULTADOS
<p>B) TEST DE APERCEPCIÓN INFANTIL CAT-A Y CAT-H</p>	<p>Los resultados indicaron que existe una probable identificación con la figura paterna, la cuál no existe, lo que hace suponer que hay una necesidad de ella, o existe esta identificación con alguien del mismo género de la familia.</p> <p>La figura materna, por su parte, juega un papel importante, ya que según el test, se identificó un ambiente en el hogar alegre.</p> <p>También se percibe, por la descripción de las láminas, que el niño, cuando realiza algunas cosas, tareas o actividades, tiene la necesidad de que se le premie por dichos esfuerzos.</p>

PRUEBAS	RESULTADOS
<p>C) TEST PROYECTIVO H-T-P.</p>	<p>Se encontró que el niño probablemente presentó inseguridad y aislamiento con los demás, es probable que sea un poco ansioso. Posiblemente el niño pueda tener sentimientos de inadecuación al enfrentarse en cualquier ambiente y probablemente demande afecto en el hogar y una cierta dependencia.</p>

PRUEBAS	RESULTADOS
D) PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH).	<p>En la figura se encuentran todos los indicadores esperados a su edad, tal es el caso de: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos, arrojando que su capacidad intelectual es normal alto.</p> <p>Por los trazos, se puede decir que hay una posible inmadurez, probablemente esto se deba a factores emocionales, indicando una posible inestabilidad emocional, personal o una posible dificultad en la coordinación visomotriz, inseguridad o retraimiento: se sugiere consultar a un especialista neurológico.</p>

PRUEBAS	RESULTADOS
E) PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.	<p>En la interpretación aparece que el niño ha perdido posiblemente una parte de su espontaneidad, vive apegado a las reglas y en ocasiones hay apatía al realizar sus actividades.</p> <p>Tiene posibles sentimientos de inseguridad notándose también que hay poca comunicación con el resto de la familia. Por el relato del niño sobre el dibujo, es claro que la mamá, la tía (refiriéndose a su abuela) y el papá (refiriéndose a la pareja de su abuela) tienen comunicación acerca de cómo educarlo. La tía en el relato fue la encargada del niño, pero él quisiera pasar más tiempo con su madre.</p>

PRUEBAS	RESULTADOS
F) TEST DIAGNÓSTICO EN HABILIDADES BÁSICAS (TEHBA).	<p>El objetivo general de este fue identificar, en las áreas de lectura y escritura, las dificultades de aprendizaje que el alumno presentó</p> <p>Se calificó de la siguiente manera.</p> <p><b>LECTURA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lectura mecánica</li> <li>Identificación de letras y palabras.</li> <li>Comprensión de la lectura</li> <li>Habilidad gramatical</li> </ol> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para copiar.</li> <li>Habilidad para el dictado.</li> <li>Habilidad para la redacción.</li> </ol> <p>Al realizar la evaluación en la prueba de lectura se detectó una calificación baja (4 de 16 aciertos) indicando dificultades en la lectura, comprensión lectora, habilidades gramaticales, identificación de letras, frases, reconocimiento de fonemas y grafemas.</p>

	<p>En la prueba de escritura se detectó una calificación baja (2 de 10 aciertos) indicando dificultades en la realización de movimientos de coordinación fina, gruesa, trazo y copia de grafemas, letras y discriminación visual.</p> <p>Ambos resultados indican que el niño tiene dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura: se sugiere de acuerdo a lo detectado que el niño requiera de ayudas y apoyos adicionales (educación especial) para alcanzar el logro de los objetivos educativos.</p>
--	---

PRUEBAS	RESULTADOS
G) PRETEST DE LA PRUEBA ACADÉMICA.	El niño no presentó dificultad para la copia; pero no identifica, ni reconoce todas las letras del alfabeto, por lo tanto no puede leer, ni tomar dictado.

#### 4. SITUACIÓN DEL ALUMNO CON RESPECTO AL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

##### 4.1 Nivel de Competencia curricular:

El niño está situado en un nivel de competencia curricular bajo, ya que no ha avanzado en su proceso de enseñanza de lectura y escritura y, entonces, hay dificultades en su desempeño escolar.

##### 4.2 Aspectos metodológicos del curriculum.

###### 4.2.1 Estilo de Aprendizaje:

- Le gustan la materia de matemáticas, por los números.
- No se le dificulta contar del 1 al 10.
- Hace algunas actividades solo.
- Le gusta estar en la clase de educación física.
- Le gusta estar jugando en clase.
- Es muy lento para atender instrucciones.
- Se distrae con mucha facilidad y le cuesta trabajo seguir indicaciones.

- Se le dificulta terminar sus actividades.
- Sus tiempos de atención son muy cortos.

#### 4.2.2. Motivación.

- En actividades de manipular material muestra mayor interés.
- Trabaja mejor cuando se le retroalimenta (dándole ánimos o premios).

#### 4.3 Aspectos relevantes sobre el contexto escolar.

##### 4.3.1 Clima dentro del aula

- El niño está integrado al aula regular.
- La clase tiene una organización variable en función de las actividades programadas por el profesor.
- Cuando el alumno tiene que manipular material, o se le muestran materiales atractivos muestra mayor interés a los contenidos.
- En cuanto a los contenidos, el profesor los da al grupo en general y no le presta una atención individualizada.
- El profesor da instrucciones y conforme van terminando los(as) alumnos(as) continúa con las actividades programadas, uno(a) por uno(a), provocando que el niño se atrase en dichas actividades, pues se distrae fácilmente.

##### 4.3.2. Clima fuera del aula.

- En el patio es pasivo, come su desayuno sin dificultades, después se dedica a jugar durante el resto del tiempo.
- Existe una buena integración con su grupo.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS: delimitación de las necesidades educativas especiales.

Se trata de un sujeto que presentó necesidades educativas especiales en el aprendizaje de la lectoescritura.

### 5.1. Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al curriculum.

Recursos personales que necesita:

- Profesionales de la educación y afines (Psicólogos Educativos, Pedagogos), con el fin de atender las dificultades de aprendizaje del niño.

### 5.2. Recursos materiales:

- Diseñar un programa de desarrollo individual en donde se detallen las adecuaciones curriculares.

### 5.3. Necesidades especiales de adecuación curricular

- Priorizar los objetivos y contenidos orientados a la adquisición de habilidades básicas y aquellos encaminados a la consecución de una autonomía personal y social.
- Establecer principalmente actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar los procesos de atención.
- Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.

### 5.4. Decisión de los elementos que deben modificarse.

#### 5.4.1. A nivel de escuela.

Necesitará asistir con el personal de apoyo.

#### 5.4.2. A nivel de grado escolar y aula.

Trabajo interdisciplinario entre docente de grupo y profesora de apoyo.

#### 5.4.3. A nivel Individual.

Planeación de actividades que reforzarán el proceso de adquisición de la lectoescritura.

#### 5.5. Determinación de objetivos:

Lograr una mejora en el proceso de adquisición de la lectura y escritura a través de un programa de intervención psicoeducativa.

##### 5.5.1. Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

Elaboración detallada de programación corta por parte del profesor.

#### 5.6. Metodología a emplear:

- Se deberá respetar su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Dejarle cierta autonomía durante sus trabajos.
- Seleccionar y adaptar materiales de apoyo que necesite.

#### 5.7. Criterios de evaluación:

Cada sesión deberá permitir retroalimentar los avances del niño para aumentar motivación y desempeño.

#### 6. Orientaciones al profesorado para la intervención educativa.

La intervención psicoeducativa que se diseña pretende que el escolar logre una mejora en el proceso de adquisición de la lectura y escritura: se trata de que por medio del diseño de apoyos y ayudas psicoeducativas el desempeño escolar mejore.

A continuación se describen estas orientaciones que estarán en el programa de intervención y que están relacionadas con los objetivos educativos de los planes y programas de estudio del segundo grado de educación primaria.

#### 6.1. Objetivos del programa de intervención.

1. Identificar y reconocer tres frases que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z, con dibujos.
2. Dramatizar un cuento utilizando las tres frases, identificándolas fonéticamente y reconociéndoles en un cuento.
3. Reconocer e identificar las tres frases que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.
4. Distinguir las tres frases a través de un juego de memoria.
5. Reconocer el fonema y grafema de las vocales (a, e, i, o, u).
6. Distinguir las tres frases por medio de un dictado.
7. Realizar movimientos sincronizados del cuerpo y coordinar movimiento ojo-mano para facilitar su proceso de aprendizaje en la escritura.
8. Discriminar visualmente las trece palabras que conforman las frases.
9. Identificación de las trece palabras a través de un juego de lotería.
10. Analizar las trece palabras que forman las trece frases con un juego de dominó.
11. Discriminar en sílabas las trece palabras a través de la identificación y reconocimiento de éstas.
12. Reconocimiento de las veintiocho sílabas con un juego de domino.
13. Identificar y relacionar las veintiocho sílabas, reconociendo (grafema-fonema).
14. Formación y/o construcción de palabras con las veintiocho sílabas a través de imágenes.
15. Construcción de palabras utilizando las letras del alfabeto: p, t, m, l, f, b, ch, d, r, s, c.
16. Construcción de palabras utilizando las letras del alfabeto: n, ll, j, h, ñ, v, g, y, z, x.
17. Identificar y construir palabras en masculino-femenino (género).

18. Analizar cada sílaba a partir de un estímulo visual, por medio de un juego de memoria.
19. Distinguir, identificar y reconocer las mayúsculas y minúsculas del alfabeto.
20. Clasificar las sílabas inversas l, r, s, n y su generalización (al, el, il, ol, ul; ar, er, ir, or, ur; as, es, is, os, us; an, en, in, on, un) para reconocerlas e identificarlas a partir de la pronunciación de las mismas con imágenes de apoyo.
21. Reconocer, identificar y distinguir las sílabas compuestas: br, cr, dr, gr, pr, tr, bl, cl, fl, gl, pl y su generalización con cada vocal para armar palabras sinfonas.
22. Construcción de frases y lectura de cuento.

## 7. Orientaciones para la intervención familiar.

Es importante tomar en cuenta no sólo el trabajo que se hace en la escuela también debemos considerar el apoyo y trabajo que se realiza dentro del hogar, ya que de esta manera se podrán obtener mejores resultados en el desempeño y aprovechamiento escolar del niño para fomentar su interés, seguridad y un buen desarrollo personal en su aprendizaje.

Consideraciones generales para aumentar el tiempo de estimulación en el niño y potenciar la lectura y la escritura.

- Dedicar un tiempo diario de 15 minutos para la lectura de algún texto de agrado del alumno: éste puede ser una revista, un cuento, etc, esto le ayudara a obtener mejor fluidez verbal.
- Realizarle un breve cuestionario para confirmar comprensión del texto leído: si es posible que escriba las preguntas o las respuestas.
- Respetar el tiempo del alumno: hay que ser paciente y tolerante.
- Realizar dictados dos o tres veces a la semana de palabras, frases o textos largos.
- Promover la autocorrección en la realización de los dictados; esto le dará seguridad y le permitirá aprender de los errores e identificarlos.

- Buscar la interacción con el alumno para que este sienta la necesidad de sentirse cómodo y lleno de atención.
- Manejar tareas pequeñas y estar al tanto que las realice completamente.
- Premiar afectivamente cualquier pequeño éxito en tareas escolares, especialmente en la lectura y comprensión de la misma.
- Aplicar o diseñar algunas actividades para fortalecer motricidad fina.
- Utilizar cualquier medio para que pueda escribir, tal es el caso del uso de lápiz, colores, gises, plumones, etc., para hacer más entretenida la escritura, ya sea copia de textos, dictados, etc.

## 2. DATOS PERSONALES Y ESCOLARES

DATOS ESCOLARES	
Alumno: Niño 2	
Centro: Escuela primaria	Localidad: México D. F.
Curso escolar: Segundo grado	
Fecha de nacimiento: 09 Mayo 2002	Edad: 8 años.

DATOS FAMILIARES	
Padre	Edad: 24 años
Profesión: Bici taxista	
Madre.	Edad: 19 años
Profesión: ama de casa	
No. De hermanos: 1	

## 3. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Fue derivado por el director, profesor de grupo y psicóloga: de acuerdo a las observaciones no participativas realizadas dentro del aula se aprecia que su aprendizaje presenta un desfase curricular con respecto a su grupo-clase; en el área de español, teniendo dificultades para leer y para escribir. Durante la entrevista con la familia se detectó que presenta dificultades en la lectura y escritura.

## 4. INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNO: VALORACIÓN GLOBAL

### 4.1 Desarrollo personal:

El niño nació a los nueve meses, con un buen peso. Al año y medio ya pronunciaba algunas palabras. Pelea con los(as) niños(as) de su escuela; no tiene problemas para dormir, no es ordenado para realizar sus cosas, pero es cooperador. Actualmente no presenta ninguna enfermedad degenerativa y no

sigue tratamientos médicos, pero se sugiere atención médica para realizar estudios neurológicos y descartar así algún tipo de enfermedad crónica.

#### 4.2 Contexto familiar:

El núcleo familiar lo componen dos hermanos, la madre y su pareja y la abuela. A través de las observaciones así como las entrevistas realizadas se observó una familia con un nivel socio-cultural medio, con problemas económicos. La madre y la abuela trabajan todo el día, el alumno se queda sólo por las tardes con sus dos hermanos.

#### 4.3 Historial académico:

El niño cursa el jardín de niños y está incorporado al segundo grado de educación primaria en una escuela regular presentando un atraso considerable en su escolarización, ya que en la revisión de sus cuadernos se detectó que presenta dificultades en la escritura, ya que al realizar actividades sólo las copia. A través de las observaciones no participativas en el aula se detectó que el alumno no sabe leer palabras y frases, lee con dificultades algunas vocales y consonantes, no identifica algunos colores. También en las observaciones realizadas se detectó problemas en conducta y atención.

##### 4.3.1 Nivel académico:

Actualmente cursa el segundo nivel de educación primaria.

##### 4.3.2 Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización seguida por el niño ha sido en grupo-clase ordinario durante el turno matutino.

#### 4.3.3 Actuaciones seguidas en torno al caso:

Se realizó:

- Observaciones no participativas dentro, fuera del aula y en clase de educación física.
- Entrevista con la profesora de grupo-clase para obtener mayor información acerca del rendimiento escolar.
- Entrevista con la profesora de la materia de educación física.
- Entrevista con madre y abuela.
- Exploración individual: (observaciones no participativas, revisión de cuadernos y aplicación de pruebas).

#### 4.3.4 Pruebas aplicadas:

PRUEBAS	RESULTADOS
A) ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS-IV.  Subprueba: escala verbal.	<p>La prueba arrojó un resultado de un CI de cuarenta y ocho en puntuación escalar total: éste dato está por debajo de la media, lo que significa que el nivel intelectual se encuentra por debajo de la media.</p> <p>En la subprueba de aritmética, el alumno al obtener una puntuación baja, indicó que probablemente es un niño distraído y que presenta ansiedad en algunas situaciones escolares; pueden indicar también un probable bajo rendimiento escolar e incluso una desventaja cultural.</p> <p>En la subprueba de vocabulario, el alumno obtuvo una puntuación baja lo cual indica antecedentes educativos y familiares limitados y que el niño probablemente tenga dificultad para verbalizar.</p> <p>Para la subprueba de comprensión obtuvo una puntuación baja lo cual indica que probablemente tenga un pensamiento poco concreto y dificultad para expresar ideas verbalmente.</p> <p>Estos resultados confirman algunas observaciones no participativas realizadas en aula, las cuáles nos arrojan que el alumno no aclara sus dudas al no prestar atención o atender indicaciones de la profesora.</p> <p>Debido a que la subprueba de retención de dígitos se requiere el uso de atención, concentración, memoria</p>

<p>Subprueba: escala de ejecución.</p>	<p>auditiva, inmediata y secuencia auditiva, el alumno obtuvo una puntuación baja indicando que posiblemente hay una alta ansiedad, que exista un defecto físico para escuchar, o dificultades en la secuencia auditiva, o gran susceptibilidad para la fatiga.</p> <p>En la subprueba de claves, el alumno obtuvo la puntuación más alta en comparación con las demás, indicando motivación, concentración y energía constante en él, arrojando también que tiene la habilidad para aprender nuevo material por asociación y reproducirlo con rapidez y precisión.</p> <p>En la subprueba de diseño con cubos, se obtuvo una puntuación baja la cual indica que el alumno posiblemente presente algún problema de percepción visual, o mala conceptualización espacial, o algún trastorno visomotor, por la acomodación de los cubos mismos que no logró en el tiempo establecido.</p> <p>En la subprueba de búsqueda de símbolos obtuvo una puntuación alta indicando que el alumno gusta de este tipo de ejercicios con tiempos establecidos, motivándolo a realizarlos.</p>
--	---

PRUEBAS	RESULTADOS
<p>B) TEST DE APERCEPCIÓN INFANTIL CAT-A Y CAT-H</p>	<p>Los resultados indicaron que el alumno probablemente presente una formación de conceptos muy concretos: es decir, que no desarrolla bien sus ideas, esto fue por el tipo de historias de cada lámina, siendo éstas incompletas, concretas y fantasiosas.</p> <p>También se percibe, por la descripción de las láminas, que el alumno posiblemente este en un ambiente frío y no feliz. Existe una constante rivalidad, según las láminas, con la madre y al mismo tiempo una necesidad de gratificación oral, esto quiere decir, que el alumno al realizar algunas actividades o tareas tiene la necesidad de ser premiado.</p> <p>Se percibe probablemente que exista una indiferencia y competitividad con respecto a las figuras paternas.</p> <p>Consideramos también, según la interpretación del test, que en los relatos es la madre quien genera las situaciones angustiantes, y como respuesta a esta situación el alumno se comporta hostil e incluso agresivo: este comportamiento probablemente se deba a que teme ser víctima por parte de diversos</p>

	<p>objetos o figuras. Hay incluso ciertas expectativas idealizadas, como las de brillantez y fortaleza, que atribuye a figuras importantes en su vida y que sólo ha internalizado en parte.</p> <p>También se arrojó, en la interpretación, que el alumno posiblemente presenta ansiedad. Otra situación la encontramos en la descripción constante de los alimentos, pues dentro de los conflictos significativos encontramos que probablemente el alumno está insatisfecho con la comida que se le proporciona, o no es suficiente. También se considera en la interpretación que el alimento sea una gratificación por buen comportamiento, más que por brindar el alimento por necesidad.</p>
--	---

PRUEBAS	RESULTADOS
C) TEST PROYECTIVO H-T-P.	<p>De acuerdo a dicha prueba se encontró que el alumno posiblemente presente sentimientos de inadecuación, siendo inseguro, aislado de los demás provocando en coincidencia con la prueba anterior, ansiedad. Tiende a la agresión, violencia y es probable que exista la presencia de alucinaciones auditivas.</p> <p>Existe, según la interpretación, una gran necesidad de expresar sus sentimientos. Se satisface en la fantasía y tiene poco contacto con la realidad, teniendo un inestable equilibrio de la personalidad debido a la búsqueda excesiva de satisfacción.</p> <p>Se muestra, por la descripción de las historias de los dibujos, que el alumno posiblemente se encuentre en un ambiente carente de afecto y de estimulación sana, situación que lo hace comportarse de forma agresiva.</p>

PRUEBAS	RESULTADOS
D) PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH).	<p>En la figura no se encuentran todos los indicadores esperados a su edad: omitió cuerpo y nariz. La calificación que le correspondería en cuanto a su desarrollo es tres, lo que indicaría probablemente que su capacidad intelectual es normal bajo.</p> <p>De acuerdo a la prueba se encontró que existe una inestabilidad emocional, personalidad pobremente integrada, impulsividad o dificultad en coordinación visomotriz. Una inmadurez que puede deberse a factores emocionales, aunque en ocasiones también se relaciona con daño neurológico: se sugiere un</p>

	examen neurológico.  También se percibe posiblemente inseguridad, retraimiento o depresión y sobre todo conductas agresivas.
--	--

PRUEBAS	RESULTADOS
E) PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FAMILIA.	En la interpretación del dibujo muestra que probablemente presente violencia y que ha perdido una parte de su espontaneidad, viviendo apegado a las reglas de los contextos en lo que se ve inmerso. Asocia sentimientos de inferioridad e inseguridad.  Se percibe también poca comunicación entre todos los miembros de la familia.

PRUEBAS	RESULTADOS
F) TEST DIAGNÓSTICO EN HABILIDADES BÁSICAS (TEHBA).	El objetivo general de este fue identificar, en las áreas de lectura y escritura, las dificultades de aprendizaje que el alumno presentó.  Se calificó de la siguiente manera. <b>LECTURA</b> e) Lectura mecánica f) Identificación de letras y palabras. g) Comprensión de la lectura h) Habilidad gramatical  <b>ESCRITURA</b> d) Habilidad para copiar. e) Habilidad para el dictado. f) Habilidad para la redacción.  Al realizar la evaluación en la prueba de lectura se detectó una calificación baja (2 de 16 aciertos) indicando una puntuación baja, presentando dificultades en la lectura, comprensión lectora, habilidades gramaticales, identificación de letras, frases, reconocimiento de fonemas y grafemas.  En la prueba de escritura se detectó una calificación baja (2 de 10 aciertos) indicando dificultades en la realización de movimientos de coordinación fina, gruesa, trazo, copia de grafemas, letras y discriminación visual.  Ambos resultados indican que el niño tiene dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura: se sugiere de acuerdo a lo detectado que el niño requiera de ayudas y apoyos adicionales

	(educación especial) para alcanzar el logro de los objetivos educativos.
--	--

PRUEBAS	RESULTADOS
G) PRETEST DE LA PRUEBA ACADÉMICA.	El alumno no presento mayor dificultad para la copia, la uniformidad de cada grafema no es buena, así como la separación de cada grafema; no identifica vocales, consonantes y por lo tanto no puede leer palabras, así como textos ni tomar dictado.

## 5. SITUACIÓN DEL ALUMNO CON RESPECTO AL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

### 5.1 Nivel de Competencia curricular:

El niño está situado en un nivel de competencia curricular bajo, ya que no ha avanzado en su proceso de enseñanza de lectura y escritura y, entonces, hay dificultades en su desempeño escolar.

### 5.2 Aspectos metodológicos del curriculum.

#### 5.2.1 Estilo de Aprendizaje:

- Le gusta estar en la clase de educación física.
- No se le dificulta contar del 1 al 10.
- Hace algunas actividades solo, aunque en la mayoría requiere de ayuda de la profesora.
- Le gusta estar jugando, peleando y parándose en clase.
- Se distrae con mucha facilidad y le cuesta trabajo seguir indicaciones.
- Se le dificulta iniciar sus actividades y las que realiza se le dificulta terminarlas.
- Sus tiempos de atención son muy cortos y poco comprensibles.

### 5.2.2. Motivación.

- En actividades de manipular material muestra mayor interés, sobre todo actividades para dibujar, recortar y pegar.
- Trabaja mejor cuando se le retroalimenta (dándole ánimos o premios) y en ocasiones cuando algún padre de familia lo acompaña en clase.
- 

### 5.3 Aspectos relevantes sobre el contexto escolar.

#### 5.3.1 Clima dentro del aula.

- El niño está integrado al aula regular.
- La clase tiene una organización variable en función de las actividades programadas por la profesora.
- Hay cambio de lugares por bimestre.
- Cuando el alumno tiene que manipular material, o se le muestran materiales atractivos muestra mayor interés a los contenidos.
- Las actividades que se le dan en una secuencia, no las realiza como deben de ser, ya que se distrae continuamente y además hay problemas de comportamiento.
- En cuanto a los contenidos, la profesora los da al grupo en general y si hay atención individualizada, pero el alumno es demasiado inquieto y no logra atender adecuadamente las indicaciones.

#### Clima fuera del aula.

- En el patio es inquieto, corre casi todo el tiempo del descanso; su desayuno no es adecuado ya que la mayoría de las ocasiones se alimentó de paletas de hielo o dulces.
- No hay una buena integración con su grupo y adecuación con este.
- Por lo regular tiene dificultades para socializar con sus compañeros de clase.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS: delimitación de las necesidades educativas especiales.

Se trata de un sujeto que presentó necesidades educativas especiales en el aprendizaje de la lectoescritura.

### 6.1. Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al curriculum

Recursos personales que necesita:

- Profesionales de la educación y afines (Psicólogos Educativos, Pedagogos), con el fin de atender las dificultades de aprendizaje del niño.

### 6.2. Recursos materiales:

- Diseñar un programa de desarrollo individual en donde se detallen las adecuaciones curriculares.

### 6.3. Necesidades especiales de adecuación curricular

- Priorizar los objetivos y contenidos orientados a la adquisición de habilidades básicas y aquellos encaminados a la consecución de una autonomía personal y social.
- Establecer principalmente actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar los procesos de atención.
- Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.
- Integración con sus compañeros de grupo a través de actividades grupales.
- Retroalimentarlo en las actividades en las que el alumno es capaz de realizarlas sin dificultades.

### 6.4. Decisión de los elementos que deben modificarse.

#### 6.4.1. A nivel de escuela.

Necesitará asistir con el personal de apoyo.

#### 6.4.2. A nivel de grado escolar y aula.

Trabajo interdisciplinario entre docente de grupo y profesora de apoyo.

#### 6.4.3. A nivel Individual.

Planeación de actividades que reforzarán el proceso de adquisición de la lectoescritura.

#### 6.5. Determinación de objetivos:

Lograr una mejora en el proceso de adquisición de la lectura y escritura a través de un programa de intervención psicoeducativa.

##### 6.5.1. Secuencia de contenidos y tipo de actividades:

Elaboración detallada de programación corta por parte del profesor.

#### 6.6. Metodología a emplear:

- Hacerlo participar en actividades grupales.
- Se deberá respetar su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Dejarle cierta autonomía durante sus trabajos.
- Seleccionar y adaptar materiales de apoyo que necesite y pueda manipular.
- Se sugiere situarlo hasta adelante para focalizar mejor su atención.

#### 6.7. Criterios de evaluación:

Cada sesión deberá permitir retroalimentar los avances del niño para aumentar motivación y desempeño.

### 7. Orientaciones al profesorado para la intervención educativa.

La intervención psicoeducativa que se diseña pretende el que escolar logre una mejora en el proceso de adquisición de la lectura y escritura: se trata de que por medio del diseño de apoyos y ayudas psicoeducativas el desempeño escolar mejore.

A continuación se describen estas orientaciones que estarán en el programa de intervención y que están relacionadas con los objetivos educativos de los planes y programas de estudio del segundo grado de educación primaria.

### 7.1. Objetivos del programa de intervención.

1. Identificar y reconocer tres frases que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z, con dibujos.
2. Dramatizar un cuento utilizando las tres frases, identificándolas fonéticamente y reconociéndoles en un cuento.
3. Reconocer e identificar las tres frases que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.
4. Distinguir las tres frases a través de un juego de memoria.
5. Reconocer el fonema y grafema de las vocales (a, e, i, o, u).
6. Distinguir las tres frases por medio de un dictado.
7. Realizar movimientos sincronizados del cuerpo y coordinar movimiento ojo-mano para facilitar su proceso de aprendizaje en la escritura.
8. Discriminar visualmente las trece palabras que conforman las frases.
9. Identificación de las trece palabras a través de un juego de lotería.
10. Analizar las trece palabras que forman las trece frases con un juego de dominó.
11. Discriminar en sílabas las trece palabras a través de la identificación y reconocimiento de éstas.
12. Reconocimiento de las veintiocho sílabas con un juego de domino.
13. Identificar y relacionar las veintiocho sílabas, reconociendo (grafema-fonema).
14. Formación y/o construcción de palabras con las veintiocho sílabas a través de imágenes.

15. Construcción de palabras utilizando las letras del alfabeto: p, t, m, l, f, b, ch, d, r, s, c.
16. Construcción de palabras utilizando las letras del alfabeto: n, ll, j, h, ñ, v, g, y, z, x.
17. Identificar y construir palabras en masculino-femenino (género).
18. Analizar cada sílaba a partir de un estímulo visual, por medio de un juego de memoria.
19. Distinguir, identificar y reconocer las mayúsculas y minúsculas del alfabeto.
20. Clasificar las sílabas inversas l, r, s, n y su generalización (al, el, il, ol, ul; ar, er, ir, or, ur; as, es, is, os, us; an, en, in, on, un) para reconocerlas e identificarlas a partir de la pronunciación de las mismas con imágenes de apoyo.
21. Reconocer, identificar y distinguir las sílabas compuestas: br, cr, dr, gr, pr, tr, bl, cl, fl, gl, pl y su generalización con cada vocal para armar palabras sinfonas.
22. Construcción de frases y lectura de cuento.

#### 8. Orientaciones para la intervención familiar.

Es importante tomar en cuenta no sólo el trabajo que se hace en la escuela también debemos considerar el apoyo y trabajo que se realiza dentro del hogar, ya que de esta manera se podrán obtener mejores resultados en el desempeño y aprovechamiento escolar del niño, para fomentar su interés, seguridad y un buen desarrollo personal en su aprendizaje.

Consideraciones generales para aumentar el tiempo de estimulación en el niño y potenciar la lectura y la escritura.

- Aplicar o diseñar algunas actividades para fortalecer motricidad fina (boleo, pintar con acuarela con los dedos, utilizar arena o aserrín para hacer letras, trazar letras o ejercicios circulares con agua sobre un pizarrón, etc.)
- Utilizar cualquier medio para que pueda escribir, tal es el caso del uso de lápiz, colores, gises, plumones, etc., para hacer más entretenida la escritura, ya sea copia de textos, dictados, etc.

- Dedicar un tiempo diario de 15 minutos para la lectura de algún texto de agrado del alumno: éste puede ser una revista, un cuento, etc, esto le ayudara a obtener mejor fluidez verbal.
- Realizarle un breve cuestionario para confirmar comprensión del texto leído: si es posible que escriba las preguntas o las respuestas.
- Respetar el tiempo del alumno: hay que ser paciente y tolerante.
- Realizar dictados dos o tres veces a la semana de palabras, frases o textos largos.
- Promover la autocorrección en la realización de los dictados; esto le dará seguridad y le permitirá aprender de los errores e identificarlos.
- Buscar la interacción con el alumno para que este sienta la necesidad de sentirse cómodo y lleno de atención.
- Manejar tareas pequeñas y estar al tanto que las realice completamente.
- Premiar afectivamente cualquier pequeño éxito en tareas escolares, especialmente en la lectura y comprensión de la misma.

En el siguiente capítulo se detalla la propuesta de intervención en donde se desglosa el contenido, objetivo, estrategia de enseñanza y aprendizaje, recursos y evaluación: especial atención se tuvo en la columna de evaluación, toda vez que está relacionada con el análisis de los datos.

## **CAPITULO 8**

### **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ANÁLISIS DE DATOS.**

Se diseñó un programa de intervención psicoeducativa con los datos obtenidos para dos niños(as), el cuál contendrá los siguientes elementos:

- Número de sesión: brinda un orden y secuencia de las actividades que conforman el programa de intervención psicoeducativa.
- Tiempo: Sirve para tener una organización de las actividades a realizar durante la sesión
- Contenido: en este apartado se especifica el tema a tratar.
- Objetivos de la sesión: en este apartado se especifica lo que se espera que el niño realice durante la sesión.
- Estrategia de enseñanza: Consiste en cómo se le va a enseñar al los alumnos.
- Estrategia de aprendizaje: Permite transformar la información dada en conocimiento.
- Recursos: se darán a conocer los materiales para la realización de las actividades.
- Evaluación: se especifican los resultados de cada uno de los alumnos con los que se llevó a cabo la intervención.

La intervención estuvo compuesta de 22 sesiones cada una con diferente duración. Es importante destacar, que debajo de cada cuadro está la evaluación final obtenida de cada sujeto al término de cada sesión.

Posteriormente se presentaron el pretest y postest de la prueba académica y de la prueba del TEHBA, mismas que seguirán dando pauta para el análisis de datos.

## PROGRAMACIÓN

					Sesión: 1
					Duración: 15 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Frases en las que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z. *	Identificar tres frases con las que se trabajarán el resto de las sesiones.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Uso de pizarrón y dibujos.	-Reconocer e identificar las frases con sus dibujos.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma	Formativa: lectura y copia (escritura).

\*Cabe mencionar que en las sesiones 1, 2, 3, 4 y 6 tendrán el mismo contenido.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Identifico y reconoció las tres frases, pues fue fácil hacerlo con ayuda de sus dibujos.

Lectura: Identifico correctamente las tres frases vía fonética, presentando dificultad al pronunciar la letra f, r y g.

Escritura: La elaboración del trazo de las tres frases en el cuaderno fue adecuada pero la letra muy grande y sin respetar bien las separaciones correctas de las palabras.

Sujeto 2.

No hubo mayor problema para identificar y reconocer las tres frases, pues fue fácil hacerlo con ayuda de sus dibujos.

Lectura: Identificó adecuadamente las tres frases vía fonética, presentando dificultad al pronunciar la letra f y r.

Escritura: No presento ningún problema para la copia de las tres frases. Pero realizó el trazo muy grande, sin respetar espacios entre palabras y no hay uniformidad en las letras.

					Sesión: 2
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Frases en las que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.	Dramatizar un cuento en el que se utilizaran las tres frases e identificar las palabras que componen el mismo.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos. -Lectura de un cuento con dramatización.	-Identificar fonéticamente las tres frases y reconocer las frases en el cuento por medio de una dramatización de los sonidos asignados a las palabras.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -cuento	Formativa: repetición

#### Evaluación Final

##### Sujeto 1.

Dramatizó un cuento a través de la asimilación de palabra-sonido, pero se le dificultó recordar la palabra “oía”, “música” , “chocolate” y “zapato”. La palabra “niño” la reconoció rápidamente.

Escritura: Uniformidad para copiar las frases, aunque seguía sin respetar los espacios que hay entre las palabras.

##### Sujeto 2.

Dramatizó un cuento a través de la asimilación de palabra-sonido, pero se le dificultó recordar únicamente la palabra “zapato”.

Lectura: Pronunció adecuadamente todas las letras, a excepción de la *f* en la palabra “fuego”.

Escritura: Copio adecuadamente las frases, aunque continuó sin respetar los espacios que hay entre las palabras, un trazo grande y sin uniformidad.

					Sesión: 3
					Duración: 20 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Frases en las que se utilizarán las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z	Reconocer las tres frases por medio de la asimilación de las mismas.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.  Explicación de tres actividades más: -Frases en cartulina. -Elaboración de un tren con las frases. -Colocación de las frases en diferentes partes del cuerpo.	-Identificar fonéticamente las tres frases. -Copiarlas Realización de las actividades: -Frases en cartulina. -Elaborar el tren. - Colocar las frases en las partes del cuerpo que se le asignen.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -cartulina. -Sopa de letras para evaluación - Colores.	Formativa: sopa de letras.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Al principio se le dificultó encontrar en el sopa de letras las palabras: “fuego”, “niño” y “chocolate”.

Dentro de esta sesión se incorporó una actividad la cuál tenía que asimilar partes de su cuerpo con las frases, lo realizó sin ninguna dificultad.

Lectura: buena memorización con ayuda de las imágenes correspondientes a las palabras.

Escritura: Copió y separó correctamente las palabras, así como la uniformidad de las mismas.

Sujeto 2.

Al principio se le dificultó encontrar en el ejercicio de sopa de letras las palabras: “fuego” y de. Hay que considerar que en esta sesión, se le brindó ayuda para la realización de esta evaluación.

Dentro de esta sesión se incorporó una actividad la cuál tenía que asimilar partes de su cuerpo con las frases, lo realizó sin ninguna dificultad.

Lectura: adecuada memorización con ayuda de las imágenes correspondientes a las palabras.

Escritura: Copió bien pero presento los mismos errores que en las sesiones anteriores. Para evitar este tipo de errores, se le pidió a ambos alumnos que de lado izquierdo de su cuaderno, pusieran en columna un punto y dos cruces, así hasta terminar con la hoja con el fin de llevar control en la escritura de las frases, respetando mayúsculas y minúsculas; se les pidió que escribieran en la parte de las dos cruces.

					Sesión: 4
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Frases en las que se utilizarán las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z	Distinguir las tres frases a partir de dos juegos de memoria.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.  -Jugar memorama de las frases. -Distinguir las frases por medio de una acción.	-Identificar las frases. -Escribir correctamente cada frase. -Identificar y reconocer a partir del juego de memoria las tres frases -Distinguir las tres frases a partir de las acciones asignadas a cada una.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -memorama - Cinta adhesiva.	Formativa: utilización de un memorama.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

Realizó sin ninguna dificultad el reconocimiento de las palabras a través del juego de memoria.  
Lectura: reconocimiento de las frases a partir de la lectura con ayuda de sus respectivos dibujos.  
Escritura: Correcta copia de las palabras y su uniformidad.

##### Sujeto 2.

Realizó sin ninguna dificultad el reconocimiento de las palabras a través del juego de memoria.  
Lectura: Reconoció con ayuda de los dibujos las tres frases.  
Escritura: Mejoró la copia de las frases, y existe correcta separación de las palabras, pero continuaba con una mala uniformidad de las palabras.

					Sesión: 5
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Vocales "a", "e", "i", "o", "u".	Reconocer el fonema y grafema de las vocales (a, e, i, o, u).	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos. -Presentación de las vocales en el pizarrón, con dibujos alusivos a cada una. - Pronunciación (fonema) de cada vocal. -Elaboración del trazo (grafema) de cada vocal. -Moldear con plastilina	-Identificar las frases y escritura de cada una.  -Identificar y reconocer las vocales con apoyo de dibujos.  -Pronunciación correcta de cada vocal.  -Trazar correctamente cada vocal, en su cuaderno y moldear cada vocal con plastilina de colores.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -Plastilina	Formativa: ejercicios de práctica.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Identificó adecuadamente las vocales así como su reconocimiento fonético de las mismas a través del cuento.

Moldeo adecuadamente cada una de las vocales utilizando plastilina.

Escritura: Correcta copia de las vocales.

Lectura: Identificaba las vocales sin ninguna dificultad.

Sujeto 2.

Identificó correctamente las vocales así como su reconocimiento fonético de las mismas a través del cuento.

Moldeo adecuadamente cada una de las vocales utilizando plastilina.

Escritura: Correcta copia de las vocales.

Lectura: Identificaba las vocales sin ninguna dificultad, aunque no encerró las vocales que habían en el cuento.

					Sesión: 6
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Frases en las que se utilizarán las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z	Distinguir las tres frases por medio de un dictado.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.	-Identificar las tres frases. -Trazar, repetir y copiar correctamente cada grafema.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma	Formativa: dictado.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Lectura: adecuada lectura a través de la memorización de las tres frases con ayuda de los estímulos en el pizarrón (imágenes)

Escritura: Adecuado trazo y buena copia de cada grafema de las tres frases.

Sujeto 2.

Lectura: adecuada lectura a través de la memorización de las tres frases con ayuda de los estímulos en el pizarrón (imágenes).

Escritura: Adecuado trazo (uniformidad de cada grafema), incluso las hace más pequeñas y ya mejora la separación de las palabras.

					Sesión: 7
					Duración: 60 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación Final
Psicomotricidad fina y gruesa.	Realizar movimientos sincronizados del cuerpo y coordinar movimiento ojo-mano para facilitar su proceso de aprendizaje en la escritura.	Explicación de ejercicios: -Psicomotricidad gruesa. - Psicomotricidad fina.  Realizar ejercicios de psicomotricidad fina: ojo-mano.	-Realizar correctamente las posturas corporales de cada uno de los ejercicios en psicomotricidad gruesa y ayudarle en caso necesario, correcta realización de ejercicios de psicomotricidad fina.	-Hojas impresas con las actividades -colores -crayolas -sacapuntas y goma. - 2 pliegos de papel creepe. -Pegamento. -Mantel.	Sumativa: ejercicios de práctica.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

Se mostró lento al realizar los ejercicios que se le aplicaron de motricidad gruesa, pues los realizaba sin tener control y equilibrio en su cuerpo. Respecto a los ejercicios de práctica que se le proporcionaron, no tuvo ninguna dificultad para realizar cruces sobre los puntos y seguir un camino con cruces y círculos pequeños. En el ejercicio de seguimiento de caminos, pudimos apreciar que el sujeto A es distraído ya que tomo su color y siguió el camino sin haber antes observado como pudo haber sido el camino correcto, a pesar de que ya lo había hecho con el dedo. Para remarcar el arcoiris, el sujeto presionó demasiado los colores. Además no se da tiempo para realizar bien sus ejercicios y algunas actividades, no atiende instrucciones. A pesar de estas situaciones se pudo comprobar que el manejo del lápiz y coordinación con éste es adecuado y sin mayor dificultad. Muy buena coordinación motriz en el boleó para realizar su nombre, utilizando únicamente los dedos índice y pulgar.

##### Sujeto 2.

Se mostró atento para saber como serían los ejercicios de motricidad gruesa, aunque se mostró lento al realizarlos, algunos no coordinaba y otros como saltar en un pie sin ninguna dificultad. Respecto a los ejercicios de práctica que se le proporcionaron, no tuvo ninguna dificultad para realizar cruces sobre los puntos y seguir un camino con cruces y círculos pequeños. En el ejercicio de seguimiento de caminos, el sujeto utilizó como técnica seguir el camino con el dedo antes de hacerlo con su color. Para remarcar el arcoiris, el sujeto B no siguió el arco del arcoiris por hacerlo rápido. Se observa que al sujeto se le dificulta tomar el lápiz. Buena coordinación motriz en el boleó para realizar su nombre, utilizando únicamente los dedos índice y pulgar.

					Sesión: 8
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las palabras que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z. *	Discriminar las palabras que forman las tres frases.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.  -Formación de frases en palabras.	-Identificar las tres frases. Trazos correctos.  -Discriminar visualmente las trece palabras que conforman las frases, posteriormente formarlas correctamente a través de la actividad.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -Botecito de plástico. -Trece palabras que forman las frases. -Tijeras.	-Formativa: recorte de palabras

\*En la sesión 8, 9, 10 será el mismo contenido.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Se le dificultó separar las palabras a través del recorte de las tres frases, aunque el recorté por si mismo no lo fue.

Sujeto 2.

Se le dificultó separar las palabras a través del recorte de las tres frases, pero el recorte por sí, fue bueno.

Lectura: para la lectura de las tres frases, lo hace sin ninguna dificultad, pero aun no reconoce por sí solas a las palabras.

Escritura: adecuada copia de las trece palabras y uniformidad de cada grafema.

					Sesión: 9
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las palabras que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.	Relacionar las trece palabras que forman las tres frases con sus respectivas frases.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.  -Jugar lotería de las trece palabras.	-Identificar las tres frases. Trazos correctos, pronunciación.  -Que el alumno pueda identificar y relacionar correctamente, las palabras con el juego de lotería.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -Botecito de plástico. -Trece palabras que forman las frases. -Plumones. -Botones.	Formativa: relación de columnas.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

En la relación de columnas no tuvo ninguna dificultad para reconocer las trece palabras correspondientes a las tres frases con ayuda de colores.

Lectura: Adecuada lectura de las trece palabras con ayuda de sus estímulos (imágenes).

Escritura: se le realizó un dictado de cinco palabras en las cuáles a pesar de tener en el pizarrón las tres frases, no lo logró identificar la palabra "chocolate" y "fuego".

##### Sujeto 2.

En el ejercicio para evaluar esta sesión, el sujeto no logró relacionar la palabra *música* con su respectiva frase. La palabra *llevaba* la unió con la palabra *zapato* aunque ésta al final pudo reconocerla.

Lectura: debido a que el sujeto presentó dificultad para leer las trece palabras, primero se le pidió que deletreara cada palabra y posteriormente se le ayudaba a leerla con su correspondiente imagen, de esta forma el alumno avanzó en la comprensión de la palabra.

Escritura: se le realizó un dictado de cinco palabras en las cuáles a pesar de tener en el pizarrón las tres frases, no lo logró escribir *el* y confundió *zapato* por la palabra *chocolate*, esto quiere decir que ubica o memoriza las palabras en cada una de las frases, aunque la comprensión de las palabras no es adecuada.

					Sesión: 10
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las palabras que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z	Analizar las trece palabras que forman las frases, a través de un juego de dominó.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.  -Juego de domino de las palabras.	-Identificar las tres frases. Trazos correctos, pronunciación.  -Analizar cada una de las palabras de las tres frases a través del juego de dominó.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -Dominó.	Formativa: lectura de palabras.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

Para esta sesión se realizó un juego de dominó para el reconocimiento de las trece palabras y también se jugó con las trece palabras escondiéndolas dentro del aula y conforme iban encontrándolas se les daba una ayuda con las imágenes para que mencionaran la palabra que habían encontrado, para posteriormente realizar el dictado.

##### Sujeto 2.

Para esta sesión se realizó un juego de dominó para el reconocimiento de las trece palabras y también se jugó con las trece palabras escondiéndolas dentro del aula y conforme iban encontrándolas se les daba una ayuda con las imágenes para que mencionaran la palabra que habían encontrado.

					Sesión: 11
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las sílabas que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z. *	Discriminar en sílabas las tres frases y construir nuevas palabras.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Con uso de pizarrón y dibujos.  -Dividir las frases en palabras y sílabas, dando palmadas y luego con las tijeras recortarlas.  -Lectura de palabras y sílabas.  -Formación de nuevas palabras con las sílabas.	-Identificar las tres frases, las palabras y las sílabas. Trazos correctos, pronunciación.  -El alumno deberá dividir correctamente las frases en palabras y sílabas por medio de palmadas y recortándolas.  -Lectura de palabras y sílabas. -Construcción de nuevas palabras con las sílabas obtenidas de las frases.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -Tijeras.	Formativa y empírica: ejercicio práctico y formación de palabras.

\*De la sesión 11 a la 14 serán los mismos contenidos.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1

Para el reconocimiento e identificación de las sílabas cada palabra fue dividida a través de palmadas y el recorte de las palabras que ya habían sido igualmente recortadas de las tres frases. El reconocimiento de las sílabas fue favorable, incluso fue más sencillo éste, que las palabras para su aprendizaje. Armar palabras nuevas con las sílabas que recortaron no tuvo ninguna dificultad.

Lectura: Adecuada fluidez en las frases y el reconocimiento en las sílabas; pero mayor dificultad para las palabras, siendo que estas ya habían sido vistas en las sesiones anteriores.

Escritura: el sujeto va adquiriendo mejor uniformidad en las letras y en la separación de las sílabas; tuvo complicación en la palabra “fuego”, ya que su diptongo confundió al sujeto en la separación de la palabra, así como la palabra “oía” y “era”.

Sujeto 2.

Para el reconocimiento e identificación de las sílabas cada palabra fue dividida a través de palmadas y el recorte de las palabras que ya habían sido igualmente recortadas de las tres frases. El reconocimiento de las sílabas fue favorable, incluso fue más sencillo éste, que las palabras para su aprendizaje. La formación de nuevas palabras con las sílabas fue complicada para el sujeto pero logró hacer palabras sencillas, como baño, ojo, choco, mica.

Lectura: fluidez al leer las frases y reconocimiento de las sílabas; pero tuvo mayor dificultad para identificar las palabras, siendo que estas ya habían sido vistas en las sesiones anteriores.

Escritura: el sujeto va adquiriendo mejor uniformidad en las letras y en la separación de las sílabas; tuvo complicación en la palabra “fuego”, ya que su diptongo confundió al sujeto en la separación de la palabra, así como la palabra “oía” y “era”. Mejora la escritura de la letra *n* por letra *h*.

					Sesión: 12
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las sílabas que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.	Reconocer las veintiocho sílabas que forman las tres frases.	Exposición docente por medio de: - Lectura. - Escritura. - Uso de pizarrón y dibujos.  -Jugar lotería de las sílabas de las frases. -Pintar la superficie de las sílabas con un pincel y pintura.	-Identificar las tres frases, las palabras y las sílabas. Trazos correctos, pronunciación.  -Que el alumno pueda identificar y relacionar correctamente, las sílabas con el juego de domino y la actividad de pintar.	-frases -dibujos -pizarrón -cuaderno -lápiz -goma -sílabas impresas (Anexo 14) -Mica dura. -Cartoncillo con las sílabas -Pintura. -Botones.	Formativa: reconocimiento de palabras.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

A través del reconocimiento de palabras con ayuda de las imágenes en el pizarrón las sílabas que el sujeto iba sacando lograba colocarlas debajo de su palabra correspondiente Fue lento, pero ayudó el juego de lotería para el reconocimiento de todas las sílabas

Sujeto 2.

A través del reconocimiento de palabras con ayuda de las imágenes en el pizarrón las sílabas que el sujeto iba sacando lograba colocarlas debajo de su palabra correspondiente Fue lento, pero ayudó el juego de lotería para el reconocimiento de todas las sílabas.

					Sesión: 13
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las sílabas que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.	Identificar y relacionar las veintiocho sílabas de las tres frases.	Exposición docente por medio de: - lectura - escritura - uso de pizarrón - Construcción de un tren en el pizarrón con las sílabas que se encuentran en las tres frases.	Identificar fonéticamente las tres frases  Identificar las veintiocho sílabas y construcción y/o armado en el pizarrón de un tren con las sílabas.	- Frases - Dibujos - Sílabas - Cinta adhesiva. - Cuaderno - Lápiz. - goma.	Formativa: ejercicios de búsqueda

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

Con ayuda de la actividad para reforzar la evaluación el alumno realizó con éxito el armado del tren con las veintiocho sílabas. Para el ejercicio de la evaluación logró el reconocimiento, identificación y relación de las sílabas a excepción de las sílabas “ra” y “la”.

Lectura: le fue aplicada una lectura breve de todas las sílabas, de las cuáles no logró identificar “ra” y “la”. Esto confirma el ejercicio que realizó anteriormente.

##### Sujeto 2.

Con ayuda de la actividad para reforzar la evaluación el alumno realizó con éxito el armado del tren con las veintiocho sílabas, esta actividad la realizó con mucho agrado e interés. Para el ejercicio de la evaluación logró el reconocimiento, identificación y relación de las sílabas a excepción de las sílabas *ra, cho, ño*,

Lectura: le fue aplicada una lectura breve de todas las sílabas, de las cuáles no logró identificar *cho, ra, la, lle* y *ño*: con ayuda logró identificar: *co, si, to, te, la* y *na*. Esto confirma el ejercicio que realizó anteriormente. Aunque confunde fonéticamente el grafema *c* por la *s*.

					Sesión: 14
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las sílabas que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.	Construir nuevas palabras con las veintiocho sílabas de las tres frases.	Exposición docente por medio de: - Lectura.  Formación de nuevas palabras con las sílabas de las tres frases.	Identificar fonéticamente las tres frases  Formación y/o construcción de sílabas.	- Frases - Dibujos - Sílabas - Pizarrón	Formativa: formación de palabras.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Logró el armado de las trece palabras, sin tener el estímulo en el pizarrón de las tres frases con sus respectivos dibujos.

Escritura: la uniformidad de las palabras y la separación de las letras es mejor.

Sujeto 2.

Logró el armado de las trece palabras, sin tener el estímulo en el pizarrón de las tres frases con sus respectivos dibujos.

Escritura: la uniformidad de las palabras y la separación de las letras mejoran.

					Sesión: 15
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de sílabas directas utilizando las letras del alfabeto: p, t, m, l, f, b, ch, d, r, s, c.	Identificar y construir nuevas sílabas para la creación de nuevas palabras.	Exposición docente por medio de: - Lectura.  Generalización con las vocales con las letras p, t, m, l, f, b, ch, d, r, s y c.  Exposición de sílabas regulares como las irregulares.  Formación de palabras	Identificar fonéticamente las tres frases  Reconocer las sílabas directas.  Reconocer las sílabas regulares e irregulares.  Formación de palabras con las sílabas	- Frases - Pizarrón - Sílabas - Cuaderno. - Lápiz. - Goma. - Dibujos.	Sumativa: Dictado de sílabas y palabras

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Para la realización del dictado se reforzaron las sílabas (*p, t, m, l* y *f* como primera parte y en la segunda la letras *b, ch, d, r, s* y *c*" con su respectiva generalización).

Escritura:

- Para el dictado de las sílabas presentamos, del lado izquierdo, las sílabas dictadas y, de lado derecho, las que el sujeto escribió:

*ba – da*

*chi – hi*

*do – do*

*si – ci* (en esta no hay reconocimiento fonético)

*co – co*

*ra – ra*

- Para el dictado de las palabras presentó los siguientes errores:

*misa – misa*

*chola - llola*

*lana – la*

*bote – bate*

*fuma – fuma*

Con esta evaluación podemos comprobar en la sesión anterior que la sílaba o la letra “r” aun no la reconoce fonéticamente.

Sujeto 2.

Para la realización del dictado se reforzaron las sílabas (*p, t, m, l* y *f* como primera parte y en la segunda la letras *b, ch, d, r, s* y *c*” con su respectiva generalización).

Escritura:

- Para el dictado de las sílabas presentamos, del lado izquierdo, las sílabas dictadas y, de lado derecho, las que el sujeto escribió:

*ba – da*

*chi –*

*do – do*

*si – ci* (en esta no hay reconocimiento fonético)

*co – co*

*ra – ra*

- Para el dictado de las palabras presentó los siguientes errores:

*misa – icma*

*llave - tatd*

*lana – ftao*

*bote – toct*

*fuma – tao*

Con esta evaluación podemos comprobar que no hay comprensión de la palabra incluso la atención era poco consistente, se le repetía hasta tres veces la palabra. Consideramos que la sesión fue afectaba y sin éxito debido a que estaba muy inquieto y sin ganas de hacer la actividad.

					Sesión: 16
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de sílabas directas utilizando las letras del alfabeto: n, ll, j, h, ñ, v, g, y, z, x.	Identificar y construir nuevas sílabas para la creación de nuevas palabras.	Exposición docente por medio de: - Lectura  Generalización de sílabas con las consonantes n, ll, j, h, ñ, v, g, y, x y z.  Construcción de sílabas regulares como las irregulares; utilización de sílabas: ga, gue, gui, go, gu.  Formación de palabras con respectivos dibujos.	Identificar fonéticamente las tres frases  Reconocer las sílabas directas  Reconocer las sílabas regulares e irregulares.  Formación de palabras con las sílabas	- Frases - Pizarrón - Dibujos. - Sílabas. - Cuaderno - Lápiz. - Goma.	Sumativa: Dictado de sílabas y palabras

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Para la realización del dictado se reforzaron las sílabas (n, ll, j, h, ñ, v, g, y, z, x, con su respectiva generalización)

Escritura:

- Para el dictado de las sílabas, del lado izquierdo, están las sílabas dictadas y, de lado derecho, las que el sujeto escribió:

*lla – lla*

*chi – hi*

*ño – ño*

*vi – vi*

*je – je*

*ga – ga*

- Para el dictado de las palabras presentó los siguientes errores:

*llave - .llave*

*niño – niño*

*vino – vino*

*jugo - gugo*

*yema – yema*

Sujeto 2.

Para la realización del dictado se reforzaron las sílabas (*n, ll, j, h, ñ, v, g, y, z, x*, con su respectiva generalización)

Escritura:

- Para el dictado de las sílabas, del lado izquierdo están las sílabas dictadas y, de lado derecho, las que el sujeto escribió:

*lla – lla*

*chi –*

*ño – ño*

*vi – vi*

*je – je*

*ga – ga*

- Para el dictado de las palabras presentó los siguientes errores:

*llave - .llave*

*niño – niño*

*vino – vino*

*jugo - gugo*

*yema – yta*

					Sesión: 17
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las palabras, masculino-femenino y sustantivos, con verbos.	Identificar y construir palabras en masculino-femenino y verbos con sustantivos.	Exposición docente por medio de: - Lectura - Escritura  Construir frases.  Unir un nombre en masculino con su correspondiente femenino.  Unir sustantivos con verbos.	Identificar fonéticamente las tres frases  Construcción de frases según el modelo dado, sustituyendo unas palabras por otras.  Unir relación masculino con su correspondiente femenino.  Identificar verbos correspondientes a cada sustantivo.	- Frases - Pizarrón - Dibujos - Cuaderno. - Lápiz - Goma.	-Sumativa: Dictado de masculino-femenino y de verbos con sustantivos

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Realizó un ejercicio el cuál logró reconocer el femenino y masculino de algunas palabras que venían dentro de frases, uniéndolas con una línea con color de su preferencia.

Escritura: se le dictaron unas palabras que se encuentran del lado izquierdo, y de lado derecho su correspondiente en femenino o masculino, dependiendo de la palabra:

*gato – gata*

*niño – niña*

*perra – perro*

*la – lo*

*papá – mamá*

Sujeto 2.

Realizó un ejercicio el cuál logró reconocer el femenino y masculino de algunas palabras que venían dentro de frases, uniéndolas con una línea con color de su preferencia.

Escritura: se le dictaron unas palabras, que se encuentran del lado izquierdo y, de lado derecho, su correspondiente en femenino o masculino, dependiendo de la palabra:

*gato – gata*

*niño – niña*

*perra – perro*

*la – lo*

*papá - pmamá*

					Sesión: 18
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Aprendizaje de las sílabas que componen las tres frases, utilizando las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z.	Analizar cada sílaba a partir de un estímulo visual, por medio de un juego de memoria.	Exposición docente por medio de: - Lectura - Presentación de las veintiocho sílabas que componen las frases - Escritura y copia.  - Juego de memoria y reconocimiento de sílabas.	Reconocer fonéticamente las frases y las veintiocho sílabas  Copia de las sílabas en forma de dictado  Distinguir y analizar las veintiocho sílabas a través de la asimilación de sus respectivos dibujos y el juego  Identificación y repetición de las veintiocho sílabas.	- Frases - Pizarrón - Sílabas. - Lápiz - Cuaderno, - Goma, -Memorama	Formativa: formación de palabras.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

Lectura: se leyeron nuevamente las tres frases, no hubo ninguna complicación para hacerlo. Nuevamente a través de palmadas, separó las palabras y las leyó teniendo dificultad en “fuego” sólo al pronunciarla, porque supo decir cuál era. Cada palabra la pasó a escribir al pizarrón y la dividió mientras la leía en sílabas, a excepción de las palabras, *era*, *fuego*, *oía*. En las restantes logró realizar su separación. Enunció cual pertenecía a cada una de las frases.

##### Sujeto 2.

Lectura: se leyeron nuevamente las tres frases, no hubo ninguna complicación para hacerlo. Nuevamente a través de palmadas, separó las palabras y las leyó teniendo dificultad en *fuego*, *llevaba*, *oía* sólo al pronunciarla, porque supo decir cuál era. Cada palabra la pasó a escribir al pizarrón y la dividió mientras la leía en sílabas. Enunció cual pertenecía a cada una de las frases.

					Sesión: 19
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Utilización de mayúsculas y minúsculas del alfabeto completo.	Distinguir mayúsculas y minúsculas de las letras del alfabeto.	Exposición docente por medio de: - Lectura - Copia y escritura.  Presentación de las mayúsculas y minúsculas del alfabeto - Lectura - Copia y escritura.	Reconocer fonéticamente las frases y las letras del alfabeto Copia de las letras del alfabeto.	- Frases - Letras del alfabeto. - Pizarrón, - Cuaderno, - Lápiz, - Goma	Sumativa y formativa: copia y modificación de palabras

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Lectura: fluidez, identificación y comprensión de consonantes y vocales, pues se le pregunto que mencionara una palabra que iniciara con la letra que estaba leyendo. Distinguió las mayúsculas de cada una de las letras del alfabeto en minúsculas.

Escritura: uniformidad, buena posición del cuerpo para tomar el lápiz, ya no hay tanta presión del lápiz en la hoja.

Respecto al ejercicio de evaluación, no tuvo ningún error para pasar de mayúsculas o minúsculas según correspondieran.

Sujeto 2.

Lectura: fluidez, identificación y comprensión de consonantes y vocales, pues se le pregunto que mencionara una palabra que iniciara con la letra que estaba leyendo. Distinguió las mayúsculas de cada una de las letras del alfabeto en minúsculas.

Escritura: uniformidad, buena posición del cuerpo para tomar el lápiz, pero mala postura de dedos para tomar el lápiz, siguió presentando error para escribir la letra *n* por *h*, no es que escribiera la letra *no* era, sino que la uniformidad no era adecuada y la letra *G* y *g*, las hace como números la *G* por *6* y la *g* por *9*.

Respecto al ejercicio de evaluación, no tuvo ningún error para pasar de mayúsculas o minúsculas según correspondieran.

					Sesión: 20
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Sílabas inversas l, r, s, n y su generalización: al, el, il, ol, ul; ar, er, ir, or, ur; as, es, is, os, us; an, en, in, on, un.	Clasificar las sílabas inversas a partir de la pronunciación de las mismas, por medio de palabras conocidas con un dibujo que corresponda a cada una.	Exposición docente por medio de: - Lectura  Presentación de las sílabas inversas: al, ar, as y an y su generalización: - Lectura - Copia y escritura. - Realización de ejercicios prácticos.	Reconocer fonéticamente las frases y las sílabas inversas  Copia de las sílabas inversas.  Pronunciación de todas las sílabas con su generalización (al, el, il, ol, ul; ar, er, etc.)  Realizar correspondencia reconociendo la sílaba inversa de la palabra con la identificación del dibujo.	- Frases - Pizarrón - Sílabas inversas - Lápiz, - Cuaderno - Goma	Sumativa: dictado de sílabas inversas.

Evaluación Final.

Sujeto 1.

Lectura: Se le complicó el reconocimiento y lectura fonética de la silaba inversa con su generalización (*ar, er, ir, or, ur*). Para el reforzamiento de la evaluación se le aplicó un ejercicio de lectura de las cuatro silabas inversas con su generalización (*al, ar, as, an*). Las palabras que leyó sin nungùn error fueron las siguientes: *alberca, elefante, ilusiòn, olor, ùlcera.*

*arco, Ernesto, irte, oruga, urge.*

*aseo, este, isla, oso, usalo.*

*Angélica, enero, inicio, once, untar.*

Escritura: para el dictado de las palabras inversas, el sujeto presentó los siguientes errores, de lado izquierdo se presenta las palabras que escribió y de lado derecho las correctas:

alo – aro  
alda – alba  
oreja – oreja  
antena – antena  
Elena – Elena  
sos, oss, osos – oso  
enero – enero  
isla – isla  
usu – usar  
alas – alas

Se puede apreciar que el sujeto presentó únicamente cuatro errores, en la palabra *alba*, se puede decir que fonéticamente el sujeto si reconoció la palabra inversa, pero para escribirla confundió la letra *b* por *d*, para la de oso, no lograba centrar su atención en qué palabra le estaban dictando, pues es una de las palabras que escribe con facilidad y sin errores, lo mismo que la palabra *usar*.

Sujeto 2.

Lectura: No hubo ninguna dificultad para la lectura de las sílabas inversas con su generalización (*ar, er, ir, or, ur*). Para el reforzamiento de la evaluación se le aplicó un ejercicio de lectura de las cuatro silabas inversas con su generalización (*al, ar, as, an*). Pero únicamente pudo leer:  
*olor, ùlcera.a*  
*Arco, irte, oruga..*  
*este, isla, oso, usalo.*  
*enero, inicio, once, untar.*

Escritura: Realizó una adecuada copia de las silabas inversas. Pero no logró hacer el dictado de las sílabas.

					Sesión: 21
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
Sílabas silabas compuestas por dos consonantes y una vocal: br, cr, dr, gr, pr, tr, bl, cl, fl, gl, pl; y su generalización con cada vocal.	Reconocer las palabras sinfones a partir de una estrategia visual.	Exposición docente por medio de: - Lectura.  Presentación de las sílabas sinfones: br, cr, dr, gr, pr, tr, bl, cl, fl, gl, pl; y su generalización: - Lectura. - Copia y escritura. Ejercicios de correspondencias.	Reconocer fonéticamente las frases y las sílabas sinfones  Copiar las sílabas sinfones, Distinguir las palabras sinfones	- Frases - Pizarrón - Sílabas sinfones. - Lápiz - Cuaderno - Goma - Cinta adhesiva, - Dibujos	Sumativa: dictado de palabras sinfones

Evaluación Final.

Sujeto 1.

En esta parte del programa de intervención el sujeto A, logra sin ninguna dificultad, con claridad, fluidez y comprensión las sílabas sinfones y palabras que inicien o contengan dichas sílabas.

Lectura: para el ejercicio de lectura de palabras sinfones se le pidió al alumno que como estrategia de comprensión de palabra deletreara la composición de éstas (*br, cr, dr, gr, pr, tr, bl, cl, fl, gl, pl*).

Para la comprensión de las primeras cuatro, se llevaron palabras que tenían cada una su respectivo dibujo, facilitándole al alumno su comprensión. De las restantes se le pidió que leyera en un ejercicio, las siguientes palabras:

1. *brazo, Brenda, brisa, broma, Bruno.*
2. *Crayola, credencial, cristal, microbús, Maricruz.*
3. *dragón, madre, padrinos, Alejandro, esdrújula.*
4. *granja, Grecia, grillo, negro, grua.*
5. *pradera, presa, primero, promesa, prueba.*

6. *trailér, tren, trineo, tronar, truco.*
7. *habla, amable, biblioteca, pueblo, blusa.*
8. *clara, creio, clima, ciclo, club.*
9. *flama, flecha, afligir, flor, influenza.*
10. *regla, inglés, glicerina, globo, glucosa*
11. *plato, simple, pliego, plomo, pluma.*

Presentando error para leer y reconocer las palabras: *credencial, habla* y *afligir*.

Esta sesión se presentó en dos partes la segunda se le pidió que leyera las siguientes frases, en las cuáles no tuvo ningún error:

1. *El precio del peluche era de \$24*
2. *El tren llevaba ocho pasajeros.*
3. *La blusa era roja.*
4. *Clara tiene nueve años.*
5. *La niña es floja*
6. *La regla es grande*
7. *Graciela llevaba una pluma.*

Algunas de las palabras que estaban en las frases, tenían un dibujo o imagen alusivo a la palabra.

Sujeto 2.

En esta parte del programa de intervención el sujeto B presenta varias dificultades para leer las palabras, comprenderlas,

Lectura: para el ejercicio de lectura de palabras sinfonas se le pidió al alumno que como estrategia de comprensión de palabra deletreara la composición de éstas (*br, cr, dr, gr, pr, tr, bl, cl, fl, gl, pl*).

Para la comprensión de las primeras cuatro, se llevaron palabras que tenían cada una su respectivo dibujo, facilitándole al alumno su comprensión. No logró leer las palabras restantes y sin imagen, así como las frases que se le pusieron en el pizarrón también con dibujos.

					Sesión: 22
					Duración: 30 minutos
Contenido	Objetivo	Estrategia de Enseñanza	Estrategia de Aprendizaje	Recursos	Evaluación Final
Tres frases en las que contienen las letras del alfabeto: a, b, c, ch, d, e, f, , g, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, v, z y palabras con cada una de ellas.	Construir un cuento a partir de las palabras que se vieron durante el programa, todas estas, estarán pegadas en el pizarrón.	Exposición docente por medio de: - Lectura  Presentación, lectura y repaso de todas las palabras que se vieron en el programa.  Realización de un cuento.	Reconocer fonéticamente las frases y distinguir cada una de las palabras que se formaron con las sílabas directas, inversas, sinfonas.  Diseñar un cuento.	- Frases. - Pizarrón - Sílabas, directas, inversas y sinfonas	Formativa: Lectura del cuento en voz alta.

#### Evaluación Final.

##### Sujeto 1.

Escritura: Construyo cinco frases, pidiéndole que describiera qué le gustaría ser de grande, qué le gusta jugar, comer, hacer y ver en la televisión. Después de cada frase el alumno debía escribirla en su cuaderno.

Lectura: le fue llevado un libro de su agrado y lo leyó con buena fluidez, era lento en su reconocimiento de palabras grandes y obtuvo buena comprensión al realizarle un cuestionario sobre el cuento leído.

##### Sujeto 2.

Debido a que la lectura implica comprensión del texto, se le pidió al alumno leer un cuento, el cuál logró como primer técnica el deletreo y posteriormente lectura de sílabas, pero no comprendió lo que decía el texto, sólo algunas palabras.

La construcción de las frases, tuvieron que ser las que ya conoce, puesto que no logró hacer una por sí solo.

El análisis del impacto de la intervención se realizó a través de:

La aplicación del pre-test y post-test fue por medio de la prueba académica (Anexo No.5): el objetivo fue analizar el impacto de la intervención mencionada anteriormente, la cuál permitió identificar los conocimientos adquiridos en el primer grado de primaria; Los resultados obtenidos de esto se muestran en la siguiente tabla:

Cuadro 1. Prueba Académica

PRUEBA ACADÉMICA	PRE-TEST	POS-TEST
NIÑO 1	No presentó dificultad para la copia y no identificó ni reconoció las letras del alfabeto por lo tanto era complicado leer y sobre todo tomar dictado.	Mejoría en la copia: adecuado trazo y buena legibilidad de las letras. Se siguieron observando errores en la separación de las letras.  Reconoció las letras del alfabeto, lo cuál le permitió leer algunas palabras.
NIÑO 2	No presentó dificultad para la copia, pero la uniformidad de cada grafema no era adecuada, así como la separación de cada uno. No identificó vocales, consonantes y por lo tanto se le complicó por completo la lectura de palabras y el dictado.	Reconocimiento e identificación de las letras del alfabeto, mejoró la copia, pero sigue teniendo dificultad al formar palabras y poder leerlas.

Los avances significativos en escritura y lectura (niño 1) y la mejora en reconocimiento e identificación y copia de letras (niño 2) son dos cambios significativos a raíz de la aplicación de la intervención: especial atención se tendrá el promover la lectura y la autocorrección.

También se aplicó para el análisis del impacto de la intervención el Test Diagnóstico en Habilidades Básicas, el cuál es un conjunto de pruebas que pretenden fundamentalmente ser un instrumento de evaluación objetiva de los conocimientos y habilidades básicas de aquellos(as) alumnos(as) que presenten dificultades en el aprendizaje en los tres primeros grados de primaria; evaluando únicamente tres áreas: Matemáticas, Lectura y Escritura. En la presente investigación se aplicaron y evaluaron las dos últimas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes

Cuadro 2. Test Diagnóstico en Habilidades Básicas

Test Diagnóstico en Habilidades Básicas. (TEHBA)	PRE-TEST	POS-TEST
NIÑO 1	<p>En la prueba de lectura se detectó una calificación baja (4 de 16 aciertos) indicando dificultades en la lectura, comprensión lectora, habilidades gramaticales, identificación de letras, frases, reconocimiento de fonemas y grafemas.</p> <p>En cuanto a la prueba de escritura también se detectó una calificación baja (2 de 10 aciertos) indicando dificultades en la realización de movimientos de coordinación fina, gruesa, trazo y copia de grafemas, letras y discriminación visual.</p>	<p>En lectura el niño obtuvo una calificación más alta (15 de 16 aciertos) indicando un avance significativo en lectura mecánica, en identificación de letras y palabras, comprensión lectora y habilidades gramaticales.</p> <p>En lo que respecta a la escritura se detectó una calificación más alta obteniendo como resultados (8 de 10 aciertos) indicando un avance significativo en la realización de movimientos de coordinación fina, gruesa, trazo y copia de grafemas, ya toma dictados y sólo sigue presentando algo de dificultad al redactar.</p>

NIÑO 2	<p>En lectura, se detecto una calificación baja (2 de 16 aciertos) indicando dificultad en la lectura, comprensión lectora, habilidades gramaticales, identificación de letras, frases, reconocimiento de fonemas y grafemas.</p> <p>En la prueba de escritura también se detectó una calificación baja (2 de 10 aciertos) indicando dificultades en la realización de movimientos de coordinación fina, gruesa, trazo, copia de grafemas, letras y discriminación visual.</p>	<p>En la prueba de lectura obtuvo una calificación más alta (9 de 16 aciertos) indicando un avance en la identificación de letras y palabras, lectura mecánica y comprensión lectora, pero sigue presentando dificultad en habilidades gramaticales.</p> <p>En lo que respecta a la escritura se detectó una calificación nuevamente baja obteniendo como resultados (3 de 10 aciertos) indicando un avance significativo en la realización de movimientos de coordinación fina, gruesa, trazo y copia de grafemas, pero con dificultad en la toma de dictados y sigue presentando dificultad al redactar.</p>

Ambos resultados en el pre-test y en el pos-test indican que los niños tenían dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura sugiriendo de ayudas y apoyos adicionales para alcanzar el logro de los objetivos educativos: especial atención se tendrá en el hecho de que se den en el aula regular y en las condiciones lo más normal posible.

El apoyo y la ayuda que se sugiere para ambos niños deberán garantizar accesibilidad de los contenidos escolares con tres características claves: psicológicamente comprensibles, educativamente significativas y basadas en el

curriculum. Además será importante promover participación como estrategia para incrementar desenvolvimiento social y habilidades socio-adaptativas.

El apoyo y la ayuda tendrán tres posibilidades:

1. Con refuerzo pedagógico previo al trabajo escolar.
2. Con refuerzo dentro y fuera del salón de clases, y
3. Con refuerzo posterior al trabajo escolar.

En todos los casos se trata de incrementar competencias en la lectoescritura y promover destrezas desde sus fortalezas, desde actividades autónomas y en conjunto para fomentar los procesos cognitivos, tal es el caso de la atención, percepción y memoria, en los procesos comunicativos de codificación y decodificación de la lectura y la escritura.

## CAPÍTULO 9

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

Las dificultades mencionadas en este trabajo sobre la adquisición del proceso de la lectoescritura, fueron presentadas en ambos niños lo cual les provocaba un bajo desempeño escolar y por lo tanto les generaba pocos avances en dicho proceso.

En base a ello se diseñó un programa de intervención psicoeducativa el cual se basó a partir de un método global mixto de lectura y escritura, el cual se nos hizo importante retomar ya que de acuerdo a (Campos 1993), éste está diseñado para niños que quedan rezagados en su proceso lectoescritor en relación con el resto de su clase, como es el caso de los niños de esta investigación. Pretendiendo convertirlos en protagonistas activos de su aprendizaje, dándoles instrumentos y estrategias para que solos pudieran crear y obtener mejores resultados.

De acuerdo a esto debemos recordar como se mencionó en el capítulo de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, que la mejor manera para elegir un método conveniente debe darse en razón para que se adecue éste a la naturaleza propia de los(as) alumnos(as), así como a las características socioculturales del grupo;

Todo ello debido a que las diferencias individuales de éstos son diversas, tal es el caso de distintos grados de madurez motriz, problemas de ajuste de personalidad tanto en el hogar como en la escuela, los diferentes niveles de inteligencia, problemas de lenguaje y de aprendizaje. Por lo que un determinado método elegido podrá ser eficaz de acuerdo a la postura del(la) profesor(a), la cual siempre será más importante que el método utilizado. (Hernández, Leonardo, Peralta, 2001).

Así, la aplicación del programa de intervención psicoeducativa permitió que se modificaran y aminoraran las dificultades en los niños, mejorando su aprovechamiento y rendimiento escolar, logrando avances significativos y favorables. Tomando en cuenta que también fueron importantes para dichos

avances, la participación del entorno en el que se llevo a cabo dicha intervención, empezando por el mobiliario, por supuesto los padres y madres de familia, los(as) profesores(as), la directora del plantel y la cooperación de ambos niños ante dicho programa.

El programa de intervención que se llevó a cabo contó con veintidós sesiones, teniendo como desventaja que se llevaron más, puesto que había algunas que requerían más tiempo ya que cada uno de los alumnos iba a un ritmo muy diferente por lo que teníamos que esperar a que éste logrará el objetivo de la sesión en la que se encontraba. En ocasiones los niños sólo podían tener hasta quince minutos, tiempo que como mencionamos no era suficiente para cubrir ciertas sesiones ni llevar a cabo de manera exitosa el objetivo.

Otra de las desventajas que encontramos es que conforme a la aplicación del programa se fue adaptando éste a los alumnos pues uno de ellos presentaba conducta antisocial (se paraba, gritaba, pegaba, corría o se escondía, etc.). Intentamos aplicar el programa a ambos alumnos en el mismo tiempo, pero era complicado ya que en ocasiones pasábamos la mitad de la sesión contemplada tratándolos de controlar, por lo que en ocasiones y dependiendo de la sesión éstas eran aplicadas individualmente.

Como ventajas encontramos que la escuela hizo el préstamo de salones para realizar el programa y el material para la aplicación de éste, fue siempre adecuado para cada uno de los alumnos, que al tener como limitación el tiempo, se les motivo para concluir cada sesión satisfactoriamente.

A continuación se presentan algunas sugerencias para la mejora educativa de los niños tomando en cuenta las necesidades educativas de cada uno:

- Para el niño 1: Dedicar tiempo diario de 15 minutos para la lectura de algún texto del agrado del alumno: éste puede ser una revista, un cuento, etc, esto le ayudara a obtener mejor fluidez verbal.

- Realizarle un breve cuestionario para confirmar comprensión del texto leído. Realizar dictados dos o tres veces a la semana de palabras, frases o textos largos.
  - Promover la autocorrección en la realización de los dictados; esto le dará seguridad y le permitirá aprender de los errores e identificarlos.
  - Aplicar o diseñar algunas actividades para fortalecer motricidad fina. (boleo, pintar con acuarela, agua, utilizando los dedos, utilizar arena o aserrín para hacer letras, trazar letras o ejercicios circulares con agua sobre el pizarrón, etc)
  - Para el niño 2: Aplicar o diseñar algunas actividades para fortalecer motricidad fina (boleo, pintar con acuarela, agua, utilizando los dedos, utilizar arena o aserrín para hacer letras, trazar letras o ejercicios circulares con agua sobre el pizarrón, etc)
- Utilizar cualquier medio para que pueda escribir, tal es el caso del uso de lápiz, colores, gises, plumones, etc., para hacer más entretenida la escritura, ya sea copia de textos, dictados, etc.
- Dedicar tiempo diario de 15 minutos para la lectura de algún texto del agrado del alumno: éste puede ser una revista, un cuento, etc, esto le ayudara a obtener mejor fluidez verbal.
  - Realizarle un breve cuestionario para confirmar comprensión del texto leído: si es posible que escriba las preguntas o las respuestas.
  - Respetar el tiempo del alumno: hay que ser paciente y tolerante.
  - Realizar dictados dos o tres veces a la semana de palabras, frases o textos largos.
  - Promover la autocorrección en la realización de los dictados; esto le dará seguridad y le permitirá aprender de los errores e identificarlos.
  - Buscar la interacción con el alumno para que este sienta la necesidad de sentirse cómodo y lleno de atención.
  - Manejar tareas pequeñas y estar al tanto que las realice completamente.
  - Premiar afectivamente cualquier pequeño éxito en tareas escolares, específicamente en la lectura y comprensión de la misma.

Para la profesora se sugiere:

- Buscar la interacción con el alumno para que este sienta la necesidad de sentirse cómodo y lleno de atención.
- Retomar algunas actividades utilizadas en el programa de intervención como refuerzo dentro del aula.
- Integrar a los niños con dificultades en la lectoescritura con los que no las presentan.
- Elaborar estrategias de trabajo para aminorar dichas dificultades, haciéndolas mas significativas y poderlas aplicar en la vida cotidiana con juegos didácticos y recreativos.
- Por último se sugiere que la profesora esté informada sobre las dificultades de lectoescritura que pudieran presentar los(as) alumnos(as) para evitar la exclusión de estos niños(as), fortalecer lo aprendido en clase y continuar con el mismo rendimiento académico que el resto de sus compañeros.

## REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2000). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ballesteros, et. al. (1993). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Laboratorios Educativos Gao.
- Bautista, R (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bellak, L. y Sorel, S. (2006). *Test de Apercepción Infantil con figuras animales (CAT-A)*. Argentina: Paidós.
- Beltrán, J. y Santiuste, V. (2000) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Berruezo, P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. México: Alfaomega.
- Buck, J. (1995). *H-T-P*. México: Manual Moderno.
- Buen Dia, I., Colas, P. y Hernández, P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Campos, J. (1993). *Yo juego, ¿Y tú? Método de lectoescritura para niños con dificultades de aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Carvajal, F y Ramos. (1999) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa funcional y compartida del código escrito*. España: Publicaciones MCEP.
- Carvajal, F. y Ramos, J (2000). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente*. España: Publicaciones MCEP.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). *Problemas actuales del constructivismo*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (1997). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el d*. México: Paidós.
- Cummings, R. y Fisher, G (2000). *Supera tus dificultades de aprendizaje ¡Tú puedes!*. México: Pax México.
- Da Fonseca, V. (2004) *Dificultades de aprendizaje*. Brasil: Trillas.
- De Caso, A. y Nicasio, J (2006) *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, (no. 3), 477-492.
- Daviña, L. (2003). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Argentina: Homosapiens.

- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura y Matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Defior, S. y Ortúzar. (2002). *Necesidades educativas especiales*: España: Aljibe.
- Diez, A. (1999). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. *Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos, 1*.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y Escritura. Teorías y promoción*. Argentina: Novedades Educativas.
- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Ferreiro E. y Teberosky A, (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fisher, G. y Commings, R. (2004). *Guía para padres. Cuando tu hijo tiene dificultades de aprendizaje*. México: Pax México.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAO.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gagné, E. (1985). *La psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Galaburri, M. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Argentina: Novedades Educativas.
- García et. al. (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México-España: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- García, M y Herrera, H. (2006). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE*. México: SEP.
- García Núñez, J y Fernández Vidal, F. (1994). *Juego y Psicomotricidad*. Madrid: CEPE.
- García, E. y Rodríguez, H. (1978). *El maestro y los métodos de enseñanza*. México: Cuadernos de metodología de la enseñanza superior.
- Hebe, S. (2000). *Lectura y literatura. Estrategias y recursos didácticos para enseñar a leer y escribir*. Brasil: Novedades Educativas.

- Hernandez, J., Leonardo M. y Peralta M. (2001). *Los ejercicios de maduración en la enseñanza de la lectoescritura*. Tesis para obtener el título de licenciatura en educación primaria. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Hubbard, R. (2004). *Manual Básico de Estudio*. México: Porrúa.
- Jiménez, J. (1999). *Psicología de las Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J y Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. España: Síntesis.
- Juez (et. al), (1995). *Revista. Latin. Perinal*, 15, (No. 1)
- Kornev, A. (1997). *Alteraciones de la lectura y escritura en niños*. Inglaterra: MIM.
- Lacasa, P. y Guzmán, S. (1997). ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. *Cultura y educación*, 8, 27-48.
- Lira, H. (2005). La conflictividad curricular de la atención a la diversidad desde el paradigma de la complejidad. *Revista Horizontes Educativos*, (No. 10), 57-69.
- López, J. (2001) *La evaluación psicopedagógica*. México: UPN.
- Luria A. (1977). *El cerebro en Acción*. Barcelona: Fontanella.
- Manrique, B. (1999). *Cuidado prenatal*. Florida: Amphion Communications.
- Mata, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Marchesí, C, Coll, C. y Palacios. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, P. y García, C. (1990). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: NARCEA.
- Mercer, C. (2006). *Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Milla, F. (2001). *Actividades creativas para la lecto escritura*. México: Alfaomega.
- Nemirovsky, M. (2006). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?. *Cero en conducta*, (53), 5-20.
- Nicasio, J. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Nancea.

- Nicasio, J. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Ariel Educación. España.
- Oliveira, M. (1997) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Orden del 14 de Febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con NEE. España.
- Ortiz, D. y Robino, A. (2003). *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Argentina: Lugar Editorial.
- Papalia, D. (1987). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Aula Nueva.
- Pérez J. y García R. (1989) *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Rosales, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SEP, (2000). *Programa de estudio de Español. Educación primaria*. México: SEP
- Sastrias, M. (2001). *Caminos a la lectura*. México: PIALI.
- Searls, E. (2002). *Cómo detectar problemas de lectura y Aprendizaje usando la prueba WISC-III*. México: Trillas.
- Swartz, S., Shook, R. (2001). *Enseñanza inicial de la lectura y escritura*. México: Trillas.
- Vallés, A. (1993). *"Dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo"*. México: Promolibro.
- Verdugo, A. (1995). *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México: Siglo XXI.
- Villamizar, G. (1998). *La lectoescritura en el sistema escolar*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Zapata, P. (1995) *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Madrid: Popular.
- Zubiría, M. (2005). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico*. Colombia: Fondo de publicaciones.

- Zúñiga, S y Rodriguez R (2006). *Bases biológicas de las conductas*. México: SEP.

#### REFERENCIAS CONSULTADAS

- González, V. (2001) *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México: PAX.
- Liévre, I. y Staes L. (1992). *Psicomotricidad: Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen..
- Monereo, C. y Castello, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAO.
- Muniáin, J. (2006). *Manual de Educación Psicomotriz para educadores creativos. Psicomotricidad de Integración*. Barcelona: Edición propia.
- Villamil, M. (2009). *Cómo preparar una bibliografía según el Manual del Estilo APA*. Puerto Rico: CAI.

## ANEXO No. 1

Entrevista no estructurada con el(la) director(a) de la institución.

- Presentación
- Objetivos de la presencia en la institución
- Objetivos de trabajo de investigación
- Solicitud de requisitos
- Asignación de grupo.

## ANEXO No. 2

Entrevista no estructurada con el(la) profesor(a) del grupo asignado.

- Presentación
- Objetivos del trabajo de investigación
- Identificación y asignación de los sujetos
- Calendarización de actividades a realizar con los sujetos.

ANEXO No. 3

Entrevista con los padres y madres

*Datos generales*

Nombre del(a) niño(a): \_\_\_\_\_

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

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

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

Escuela en la que esta inscrito: \_\_\_\_\_

Grado que cursa: \_\_\_\_\_

Motivo de consulta (especifique síntomas, manifestaciones conductuales, fuentes de remisión, tratamiento que ha recibido, especialistas que se han ocupado del caso):

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

¿Qué espera recibir al acudir a este servicio?

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

*Datos familiares*

Nombre del padre: \_\_\_\_\_

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

Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_

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

Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Estado civil del padre y madre \_\_\_\_\_ ¿Cuántos hermanos tiene el niño? \_\_\_\_\_

Lugar que ocupa entre los(as) hermanos(as) del mayor al menor \_\_\_\_\_

¿Con quien vive actualmente el(la) niño(a)? \_\_\_\_\_

### *Desarrollo y hábitos infantiles*

Edad de la madre en el embarazo: \_\_\_\_\_

El embarazo fue deseado por ambos: \_\_\_\_\_ sólo por la madre: \_\_\_\_\_

Sólo por el padre: \_\_\_\_\_ indeseado: \_\_\_\_\_

Duración del embarazo: \_\_\_\_\_ Estado de salud durante el embarazo

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

Mencione si la madre padeció alguna enfermedad importante durante el embarazo que hubiera requerido atención con medicamento o con reposo:

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

¿Hubo complicaciones en el parto?, ¿Cuáles?

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

Después del parto ¿ha presentado el(la) niño(a) alguno de los siguientes problemas?

Anoxia \_\_\_\_ Epilepsia \_\_\_\_ encefalitis \_\_\_\_ desnutrición \_\_\_\_ meningitis \_\_\_\_

lesión cerebral \_\_\_\_ problemas en el oído \_\_\_\_ problemas en la vista \_\_\_\_\_

Cuántos años tenía el(la) niño(a) cuando por primera vez: se sentó \_\_\_\_ gateo \_\_\_\_

se mantuvo de pie: \_\_\_\_ caminó \_\_\_\_ logro el control de esfínteres diurnos \_\_\_\_

logro el control de esfínteres nocturnos \_\_\_\_\_.

¿Se detectaron en el(la) niño(a) problemas durante el desarrollo? Para hablar

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

Para caminar

---

---

De conducta

---

---

Otros

---

---

Aparte de las escolares ¿qué otras actividades acostumbra realizar el(la) niño(a)?

---

---

Estado de salud actual del(a) niño(a) (esta sano, se enferma con frecuencia, usa lentes, usa algún aparato auditivo u ortopédico; si toma medicamentos continuamente señale cuales)

---

---

*Historia educacional*

¿Tuvo problemas de lenguaje el niño(a) antes de los cuatro años?

---

¿Presenta actualmente algún problema de lenguaje?

---

¿Cursó el jardín de niños?

---

El(la) maestro(a) le informo en alguna ocasión que el(la) niño(a) presentaba algún problema? Describa en qué consiste éste.

Lenguaje:

---

Atención:

---

Conducta (desobediente, hiperactivo, mal comportamiento, agresivo, otro):

---

No entendía las instrucciones:

---

No trabajaba:

---

No asimilaba los conceptos:

---

No aprendía lo que se le enseñaba:

---

¿A qué edad ingreso a la escuela primaria? (preguntar si lo amerita)

---

Desde que el(la) niño(a) ingreso a la primaria, ¿sus profesores le han reportado alguno de los problemas que antes se mencionan?

---

---

¿Cómo aprendió el(la) niño(a) a leer y a escribir? Procure describir lo que usted recuerde; por ejemplo con mucha dificultad, se tardo bastante en aprender las vocales, hacía letra muy fea, leía letra por letra, etc.

---

---

---

¿A partir de qué año escolar empezó el(la) niño(a) a presentar problemas en la escuela y qué fue lo que al respecto le informó a su profesor?

---

---

---

El(la) niño(a) actualmente lee: sin dificultad \_\_\_\_\_ con pequeñas dificultades \_\_\_\_\_ se equivoca mucho \_\_\_\_\_

Casi no puede hacerlo \_\_\_\_\_ no se le entiende nada \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ copia: sin dificultad \_\_\_\_\_ con \_\_\_\_\_

pequeñas dificultades \_\_\_\_\_ se equivoca mucho \_\_\_\_\_  
casi no puede hacerlo \_\_\_\_\_ no se le entiende nada  
\_\_\_\_\_ toma dictado: sin dificultad \_\_\_\_\_ con pequeñas  
dificultades \_\_\_\_\_ se equivoca mucho \_\_\_\_\_ casi no  
puede hacerlo \_\_\_\_\_ no se le entiende nada \_\_\_\_\_.

¿Ha reprobado grados escolares? ¿Cuáles y cuántas veces?

\_\_\_\_\_

¿Qué promedio ha obtenido en los grados que a cursado y en el que cursa actualmente?

\_\_\_\_\_

¿Usted o su esposo o algún familiar tuvieron en su niñez problemas escolares similares a los de su hijo o de otro tipo? Descríbalos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### *Relaciones interpersonales*

En la escuela, ¿tiene el(la) niño(a) problemas para relacionarse con sus compañeros? ¿Porqué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tiene amigos \_\_\_\_\_ cuántos \_\_\_\_\_ de qué edad \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_ ¿a qué juega con ellos(as) por lo regular? \_\_\_\_\_ ¿cuánto tiempo? \_\_\_\_\_ ¿dónde? \_\_\_\_\_ ¿le gusta ir a la escuela? \_\_\_\_\_ ¿sabe usted porqué? \_\_\_\_\_

¿En qué materias o áreas tiene problemas el(la) niño(a)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Su hijo(a) ha tenido problemas con algún maestro(a)? \_\_\_\_\_ Describa el tipo de dificultad:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Tiene dificultad en su casa, con papá o con mamá, a causa de sus problemas en la escuela?

---

---

Describe como hace el(la) niño(a) la tarea desde que se le indica que la inicie hasta que la termine (indagar si hay mucho ruido, si el televisor esta encendido, el lugar donde hace la tarea, con quien la hace y como es la relación con esa persona a la hora de hacerla, etc.)

---

---

---

---

¿Qué opina el(la) niño(a) de su problema?

## ANEXO No. 4

Entrevista no estructurada con los(as) alumnos(as).

### INFORMACIÓN FAMILIAR

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cómo se llaman tus padres?
3. ¿Cómo te llevas con tus padres?
4. ¿Con quien tienes más comunicación?
5. ¿Juegas con tu mamá?, ¿a qué?
6. ¿Juegas con tu papá?, ¿a qué?
7. ¿Cuántos hermanos tienes?
8. ¿Cómo te llevas con tus hermanos?
9. ¿Juegas con tus hermanos?, ¿a qué?
10. ¿Qué tipo de actividades te gusta realizar en casa?
11. ¿Qué tipo de actividades no te gusta realizar en casa?
12. ¿Cuándo te portas bien, te premian o felicitan?, ¿de qué manera?
13. ¿Cuándo te portas mal, te castigan?, ¿o que hacen tus padres?

### INFORMACIÓN ESCOLAR

1. ¿Cómo se llama tu escuela?
2. ¿Qué te gusta de tu escuela?
3. ¿Qué es lo que no te gusta de tu escuela?
4. ¿Qué grado te encuentras cursando?
5. ¿Cómo se llama tu maestra(o)?
6. ¿Qué sientes cuando haces bien tus trabajos?
7. ¿Cuándo haces mal tus trabajos, como te sientes y cómo te sientes cuando esto sucede?
8. ¿Tienes dificultades para entender alguna materia?
9. ¿Quién te ayuda en el salón cuando no comprendes o entiendes algo?
10. ¿Qué materias te gustan más y porqué?
11. ¿Qué materias no te gustan y porqué?

12. ¿identificas todos los colores, menciónalos?
13. Sabes contar, ¿hasta qué número?
14. ¿Qué vocales te sabes?, (mostrar también letras mayúsculas)
15. ¿Qué letras del abecedario te sabes), (mostrar también letras mayúsculas)
16. ¿Quién te ayuda a realizar tus tareas?
17. ¿Has tenido algún problema con tus maestros?, describir cuáles.
18. ¿Has tenido algún problema con tus compañeros?, describir cuáles.
19. ¿Qué es lo que mas te gusta hacer en clase?
20. ¿Qué te gustaría ser de grande?
21. ¿Prácticas algún deporte? Si no, ¿cuál te gustaría practicar?
22. ¿Sabes porque te estamos realizando este cuestionario?
23. ¿Qué opinas acerca de esto? En esta parte se comentarán los objetivos del presente trabajo.

ANEXO No. 5

PRUEBA ACADÉMICA

OBJETIVO: Detectar, a partir de los siguientes ejercicios, los conocimientos que tiene el alumno sobre la lectura y escritura.

1. Marcar con una línea la vocal que corresponda con la imagen de la derecha, con el color rojo.

a



e



i



o



u



2. Colocar la letra que falta en las palabras; utiliza lápiz.

Ma \_ á

Mam \_ la

\_ ato

Ca \_ allo

Lám \_ na

\_ amales

Pa \_ aso

De \_ o

3. Nombrar qué letra es cada una y en el renglón siguiente escribir qué letra corresponde con las de arriba.

a) i o e a u e

b) ai io ie uo au ue

\_\_\_\_\_

4. ¿Cómo se le nombran a las siguientes letras? Y en el siguiente renglón escribir qué letra corresponde con las de arriba.

a) I E A U O

b) AI IE OA UI AO

\_\_\_\_\_

5. Unir con una línea la letra que corresponda a cada una de las columnas; con color verde.

a	o
i	e
u	i
e	u
o	a

6. Unir con una línea, la letra que corresponda a cada una de las columnas; con color azul.

a	O
i	E
u	I
e	U
o	A

7. Leer las siguientes letras del abecedario.

A B C C H D E F G H I J K L L L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

8. Leer las siguientes letras del abecedario.

A C H Y Z T S O K L L G P F B X D W E V H R I Ñ M J U Q N L C

9. Leer las siguientes sílabas y cópialas en el renglón de lado

a) ca\_\_ co\_\_ cu\_\_

b) ge\_\_ go\_\_ gu\_\_ gue\_\_ güi\_\_

c) que\_\_ qui\_\_

d) ta\_\_ te\_\_ to\_\_ ter\_\_ tie\_\_

e) Se\_\_ Sa\_\_ So\_\_

10. Leer y copiar las siguientes palabras.

a) Pablo\_\_ Olga\_\_ dado\_\_

b) manzana\_\_ hermano\_\_

c) cárcel\_\_\_\_\_ vaso\_\_\_\_\_

d) cuna\_\_\_\_\_ pesas\_\_\_\_\_ cerro\_\_\_\_\_

11. Tomar dictado.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

12. Leer cada una de las siguientes palabras.

Cuca



La mamá Ema



Cecilia



El papá Pepe



Quique



El oso Susú



Daditos.



Lola yLulú



Tito.



La nena Ana



13. Unir con una línea la inicial de cada palabra de la letra de la columna de la izquierda. Utiliza color rosa.

G	bebé
T	Hugo
H	Ramiro
J	foco
c	Jesús
b	Toña
f	cama
R	Gogó

14. Unir con una línea, la letra que corresponda a la imagen de la columna de la derecha. Utiliza color morado.

v



ll



y



z

