



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

INFORME DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

“APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL EN TRES NIÑOS CON DIFICULTADES
DE APRENDIZAJE”

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

SUSTENTANTE

JIMÉNEZ HERNÁNDEZ ESMERALDA

ASESOR:

PSIC. MARIA DEL CARMEN ORTEGA SALAS

CIUDAD DE MÉXICO,

AGRADECIMIENTOS

A MI PADRE:

POR TODAS AQUELLAS VECES DONDE ME IMPULSABA A SER MEJOR CADA DÍA, POR LOS AÑOS QUE SE LEVANTÓ TEMPRANO PARA LLEVARME A LA UNIVERSIDAD Y POR SU ESFUERZO PARA BRINDARME LO QUE NECESITARA...

A MI MADRE:

POR SU APOYO EMOCIONAL, POR SU FORMACIÓN PARA QUE FUERA UNA PERSONA DE BIEN Y POR SU PREOCUPACIÓN; POR TODOS LOS AÑOS QUE ME HA ACOMPAÑADO EN MI TRAYECTO ESCOLAR Y PERSONAL...

A MI HERMANO:

POR LAS OCASIONES QUE ME ANIMABA, ME ACOMPAÑABA Y ME BRINDABA SU APOYO...

A LOS MAESTROS

MARIA DEL CARMEN ORTEGA QUE FUNGIÓ COMO ASESORA DEL PRESENTE TRABAJO;
SIMÓN SÁNCHEZ QUE ME APOYÓ EN LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO;
ELIZABETH ALVAREZ QUIEN ME BRINDO NUEVOS CONOCIMIENTOS Y DESPEJO DUDAS; Y LETICIA MORALES POR SUS OBSERVACIONES.

A MIS AMIGAS

GABI ARANTXA, ERIKA SOLEDAD, DANIELA, ROSA, BERE Y CARINA, QUIENES ESTUVIERON AL PENDIENTE DE MI TRABAJO Y ME ALENTABAN CON SUS PALABRAS Y SU CONFIANZA CUANDO DECAÍA.

AL EQUIPO DE TRABAJO DE LA UBR XOCHIMILCO Y PARTICIPANTES DEL PROYECTO

GRANDES PERSONAS QUE BRINDAN SU SERVICIO CON GUSTO Y CALIDAD INDEPENDIENTEMENTE DE COMO SE ENCUENTRE SU PROPIA PERSONA... JESSICA, MAYRA, ERIKA. ASÍ COMO LOS PEQUEÑOS Y SUS FAMILIAS QUE DEPOSITARON SU CONFIANZA EN EL PRESENTE PROYECTO.

GRACIAS A TODOS

ESMERALDA J.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	8
1. Lectura.....	8
1.1 Procesos implicados en la lectura.....	9
1.2 Procesos cognitivos implicados en la lectura.....	10
1.2.1 Procesos perceptivos.....	10
1.2.2 Procesamiento léxico.....	13
1.2.3 Procesamiento sintáctico.....	15
1.2.4 Procesamiento semántico.....	15
1.3 Fases de la lectura.....	16
2. Aprendizaje de la lectura.....	18
2.1 Prerequisitos de la lectura.....	18
2.1.1 Factores Metacognitivos: Conciencia Fonológica (CF).....	18
2.1.1.1 Definiciones de conciencia fonológica (CF).....	18
2.1.1.2 Niveles de la conciencia fonológica.....	19
2.2 Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura.....	20

3. Discapacidad intelectual	22
4. DIF.....	27
4.1 Programa de Atención a Personas con Discapacidad en Unidades Básicas de Rehabilitación	29
 CAPÍTULO II	
DESARROLLO METODOLÓGICO	32
Planteamiento del problema.....	32
Objetivo General.....	32
Objetivo(s) Específico(s)	33
Escenario.....	33
Población	33
Participantes.....	33
Método	35
Instrumentos.....	35
Procedimiento	38
Diagnóstico.....	38
Intervención.....	38
Evaluación.....	54

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	55
CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS	71

APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL EN TRES NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia la sociedad ha evolucionado así como la medicina, la educación, y la tecnología. El mundo por su parte sigue habitado por millones de seres humanos, los cuales son diferentes entre sí. Esto nos lleva a la reflexión de que cada ser humano es único y que por tanto puede contar con los estándares que han sido aprobados por la sociedad, -entre los que se encuentran los estándares sociales, cognitivos, culturales, económicos-, o no. En la educación se ha buscado una inclusión de las personas que por alguna razón se dice que no entran en la norma, estas personas muchas veces son rezagadas ya sea porque no cumplen los estándares o porque cuentan con algo “diferente” por ejemplo una discapacidad, esta es una de las razones por las que se crea el Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que cuenta con diferentes programas entre los cuales está el Programa de Atención a Personas con Discapacidad en Unidades Básicas de Rehabilitación, este a su vez está compuesto por siete Unidades Básicas de Rehabilitación, donde se proporciona un servicio de Medicina, Psicología, Lenguaje y Terapia Física. A las unidades se acercan personas con alguna necesidad en alguno de estos servicios; principalmente llegan personas de la tercera edad y niños. Es en la Unidad Básica de Rehabilitación Xochimilco, de DIF, escenario de prácticas profesionales, donde se llevó a cabo la intervención psicopedagógica de la que se da cuenta en este informe; se trabajó de manera particular con tres niños diagnosticados con discapacidad intelectual, que no han desarrollado la lectura, por ende esta intervención tuvo por objetivo realizar una intervención psicopedagógica, para tres niños cuyas edades se encuentran entre los 6 y 9 años, con problemas de lectura, mediante la cual logren desarrollar las bases para el aprendizaje de la lectura inicial, a través de la conciencia fonológica. Pues es necesario que estos niños desarrollen de una manera significativa esta habilidad, ya que en un determinado momento tendrán que ser independientes y necesitan de herramientas para su desarrollo en la sociedad. La enseñanza de la lectura se desarrolla alrededor de etapas, destacando principalmente en un sistema alfabético: la alfabética, donde se desarrollan estrategias de

decodificación fonológica y; la ortográfica, en la cual se despliegan estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra.

La lectura es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo del ser humano que se enseña en un ámbito formal, esta habilidad tiene a su vez una diversidad de sub-habilidades y procesos que deben tener acto de presencia para llegar y atravesar los dos distintos niveles de lectura, la decodificación o lectura textual y la comprensión lectora. Dentro de estos procesos se encuentra la conciencia fonológica, la cual en su forma más simple se refleja en la comprensión de la relación entre los grafemas y los fonemas que les corresponden y viceversa, pues en nuestro alfabeto no es totalmente uno a uno, sino que están aquellos grafemas que tienen correspondencia con dos fonemas, por ejemplo la C que puede corresponder a /s/ o /k/. Por ello es necesario la inducción de los aprendices de esta habilidad a estos procesos ya que cuando uno inicia el aprendizaje de la lectura la mayoría sino que todos iniciamos por la relación entre estas partes siguiendo por la formación de sílabas que es la tarea de unir una consonante con una vocal, y estas a su vez juntas una palabra y finalmente la suma de palabras conforman las oraciones y estas los textos, permitiendo la construcción y consolidación de la asociación, identificación y decodificación de lo que deseamos leer.

Puesto que desde la Psicología Cognitiva, se dice que tanto la lectura como la escritura son tareas complejas que conllevan una serie de procesos; en la lectura se habla desde el reconocimiento de palabras hasta la comprensión de un texto. Por tanto para llegar a la comprensión de un texto es necesario descodificar en un inicio; es así que la descodificación está integrada por el reconocimiento de palabras y la conciencia fonológica la cual se entiende como *la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado*. Bravo (2003) citado en (Céspedes, 2010). Estas capacidades permitirán al participante consolidar de una manera más sencilla la lectura y llegar al objetivo real de la misma “comprender lo que se descodifica”.

El trabajo se encuentra compuesto por tres capítulos, el primero lleva por título marco referencial, donde se abordaran temáticas como el ¿Qué es leer?, ¿Cuáles son las etapas de la lectura? ¿Qué procesos intervienen en esta tarea? ¿Qué papel juega la conciencia fonológica

en el aprendizaje de la lectura? ¿Qué es la discapacidad intelectual? Y una contextualización de que son las Unidades Básicas de Rehabilitación. En el segundo capítulo se presenta la metodología, en él se menciona el proceso que se siguió, este estuvo conformado por tres etapas, correspondientes a la aplicación de Pretest, Intervención psicopedagógica y Posttest, se describen a los participantes, los instrumentos y la propuesta llevada a cabo, finalmente el capítulo tres nombrado análisis y discusión de resultados, se compone por una reflexión sobre lo observado en un inicio en un intermedio y al final de la intervención, así como los resultados obtenidos en la prueba Facilito, donde se podrán observar los cambios que se obtuvieron como resultado de la intervención. Finalizando con las conclusiones y las referencias.

La intervención se hace teniendo en cuenta que el psicólogo educativo funge como portador de los procesos que surgen en quienes enfrentan una discapacidad conjuntamente con sus familiares, una discapacidad no solo la vive quien la padece sino también su familia. Además de que una intervención psicopedagógica mantiene una estrecha relación con los procesos de aprendizaje escolar, las conexiones entre enseñanza y aprendizaje, aprendizaje de contenidos específicos en los contextos escolares, estrategias de asesoramiento y trabajo grupal colaborativo, igualmente como con los trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, procedimientos y técnicas de evaluación, diagnóstico, y finalmente organización de la atención educativa a la diversidad (Henaó, Ramírez, & Ramírez, 2006)

Como nuevas generaciones, al salir al mundo laboral, llevamos en si la idea de buscar y fomentar la inclusión, pues el psicólogo educativo cuenta con las herramientas para proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje, realizar adecuaciones curriculares, planeaciones y atención a problemáticas de aprendizaje. En la universidad nos han proporcionado instrumentos y materiales para la atención de sujetos con Necesidades Educativas Especiales. Por otra parte hay que mencionar que el trabajo en equipo es de suma importancia, pues el apoyo de los padres de familia como el del equipo de trabajo es necesario para que los derechohabientes logren llegar al objetivo establecido. Ya que el psicólogo educativo más que ser la fuente de conocimiento busca mediar la adquisición de los conocimientos en los niños.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La lectura constituye una de las tareas centrales durante la escolaridad, especialmente en los primeros años, ya que el objetivo fundamental de la escuela es que los alumnos sean capaces de leer de manera eficiente. Se han desarrollado diferentes estrategias de enseñanza de esta tarea, ya que no a todos los educandos les funciona el mismo método, tomando en cuenta los procesos y etapas de la lectura y las habilidades de los educandos. Hay que recordar que tanto la lectura como la escritura favorecen el desarrollo motor, lingüístico, emocional, cognitivo, social y lúdico de los niños y niñas. Pero también estimulan el vínculo entre los miembros de una familia y de su comunidad. En especial la lectura nos permite estimular nuestra imaginación, ampliar nuestro conocimiento, nuestro lenguaje y mejorar nuestra comprensión del mundo (Belmar et al, 2012-2013).

1. Lectura

La lectura y la escritura son tareas complejas que conllevan una serie de procesos. Desde la psicología cognitiva, en la lectura se habla desde el reconocimiento de palabras hasta la comprensión de un texto. De acuerdo a Golder & Gaonac'h (2002) la lectura no se adquiere, se aprende y con frecuencia en situaciones provocadas.

La lectura juega un papel muy importante en los procesos de comunicación, así como contribuye en el niño a la creación de una forma de expresar su pensamiento y mejorar su desenvolvimiento en su entorno social y cultural.

Es importante saber qué valor tiene el lenguaje en la vida de todo ser humano; ya que el lenguaje rige como factor influyente en el desarrollo del pensamiento, en la estructura del conocimiento, en la creatividad y en la imaginación.

La lectura constituye un periodo de aprendizaje que se debe de adquirir y automatizar a través de la activación de diversos procesos que han de funcionar de manera interactiva. Siendo que la lectura es una herramienta indispensable para el desarrollo de los individuos en el mundo actual (Altamirano, 2010).

Lo antes mencionado lleva a preguntar ¿Qué es leer?, Golder y Gaonac'h, (2002), lo definen como “leer es comprender”, por ello es necesario que el alumno sea un agente activo y cuente con la capacidad de relacionar los signos escritos con los fonemas que les corresponden dándole sentido a las palabras con el fin de comprender la idea expresada por el autor. Para aprender a comprender es necesario entrenar en primer lugar la decodificación.

Es importante contemplar lo antes mencionado porque esto quiere decir que la lectura se encuentra estructurada en dos subprocesos, siendo estos la decodificación y la comprensión (ver figura 1).

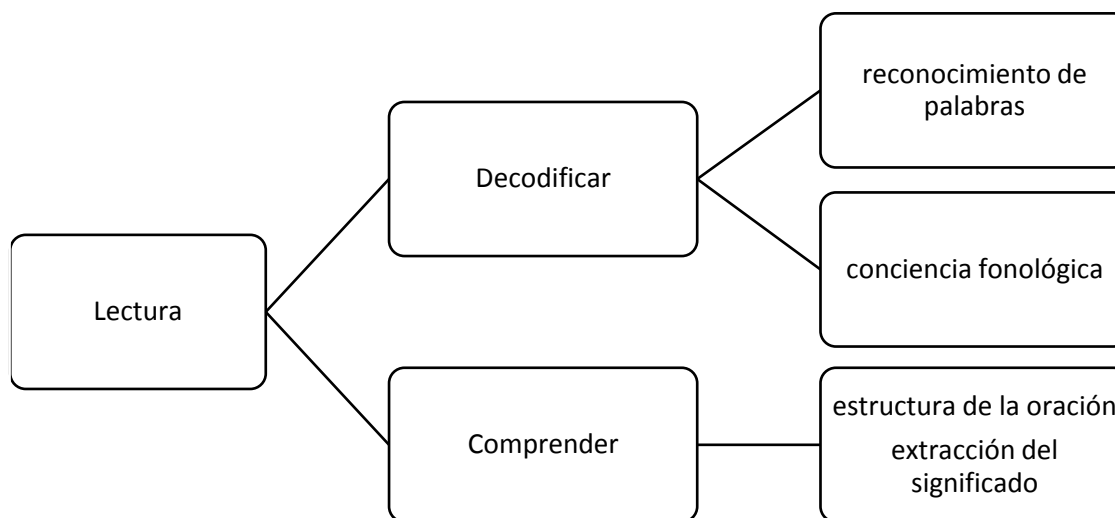


Figura 1. Componentes de la lectura

1.1 Procesos implicados en la lectura

El sistema de lectura se encuentra conformado por varios procesos, encargándose cada uno de tareas cognitivas específicas; Cuetos (2010) habla de cuatro niveles de procesamiento, los cuales requieren de procesos cognitivos, estos niveles son:

a) Perceptivos y de identificación de letras

Para que el mensaje escrito sea procesado por el lector se requiere el decifrado de los signos gráficos mediante la identificación de letras. Incluye procesos sensoriales que funcionan para recoger y extraer la información escrita, almacenándola en un espacio breve de tiempo en la memoria icónica o almacén sensorial, para finalmente llevarla a la memoria a corto plazo; con

la práctica estos procesos se hace inconscientemente. Dentro de esta etapa se hace uso de nuestro sistema visual.

b) Reconocimiento visual de palabras

El reconocimiento de letras se considera relativamente una tarea sencilla en comparación al reconocimiento de palabras, puesto que existen miles de palabras diferentes, de cada palabra es necesario recuperar su fonología y su significado. Este proceso se puede llevar a cabo por medio de dos vías: una que conecta los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y, a partir de dichos sonidos, alcanzar el significado.

c) Procesamiento sintáctico

La información no se produce en palabras aisladas, sino al contrario, cuando las palabras se encuentran agrupadas en unidades más grandes, como es el caso de las frases y oraciones, se debe acceder por medio de la relación entre palabras y el sentido de las oraciones.

d) Procesamiento semántico

Este es la última etapa del proceso lector, ya que se extrae el mensaje de la oración para integrarlo en los propios conocimientos. Cuando se integra dicha información en la memoria el proceso de lectura llega a su término, llegando a una comprensión lectora.

1.2 Procesos cognitivos implicados en la lectura.

Dentro de los procesos cognitivos implicados en la lectura se encuentran los siguientes:

1.2.1 Procesos perceptivos.

- **Movimientos saccádicos y fijaciones.**

Una de las tareas a realizar dentro de estos procesos en la lectura es el analizar los signos gráficos escritos sobre una página para su identificación; esta tarea involucra varias operaciones, la primera es el dirigir los ojos hacia el texto que vamos a procesar. Cuando un lector está en este proceso, sus ojos avanzan en pequeños saltos, llamados movimientos

saccádicos, que se alternan con periodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Los periodos de fijación permiten que el lector perciba trozos de material escrito mientras que los movimientos saccádicos lo trasladan al siguiente punto para continuar la asimilación de la información.

Los períodos de fijación tienen una duración de 200 o 250 milisegundos, mientras que la duración de los movimientos saccádicos oscila entre 20 y 40 milisegundos (Pirozzolo, 1983 como se citó en Cuetos, 2010). Por lo tanto, los lectores pasan mayoritariamente el tiempo percibiendo. La información que puede extraer el lector dependerá de la distribución de las fijaciones y de la cantidad de información que pueda extraer en cada fijación.

Pero ¿Qué sucede durante la extracción de la información? Una hipótesis sugiere que la información se registra sucesivamente en dos almacenes diferentes, antes de ser reconocida; primero es almacenada en una memoria icónica (sensorial), y después pasa a la memoria visual o de corto plazo. En la memoria icónica la información permanece un tiempo muy breve de apenas unas centésimas de segundo pero conservando una gran cantidad de estímulos. De la memoria icónica la información es transmitida a la memoria operativa, donde se reconoce la información como determinadas palabras.

Cabe mencionar que la memoria icónica funge como la máquina de gran capacidad para obtener los detalles más posibles de la información vista, mientras que la memoria de trabajo hace un trabajo más de síntesis, ya que su capacidad llega a mantener 6 o 7 elementos, por ello suele reducir la información a elementos concretos; por ejemplo *“en la memoria icónica, la letra [b] es percibida como –línea vertical a la izquierda, línea curva a la derecha-, en la memoria a corto plazo, ya se identifica como la letra concreta[b]”* (Cuetos, 2010)

- Identificación de las letras

La identificación de letras se remonta a los métodos de enseñanza de la lectura, ya que estos dependen de la unidad de reconocimiento. Ha existido una gran controversia alrededor de la siguiente pregunta *¿es necesario identificar las letras que componen las palabras o reconocemos las palabras globalmente a través de sus formas graficas sin necesidad de identificar cada letra individualmente?* Primero hay que reconocer que las palabras están

formadas por letras, cuando queremos reconocer una palabra se supondría que se tendría que reconocer previamente sus letras componentes.

Ante tal supuesto se han desarrollado dos posiciones:

a) El reconocimiento global de las palabras.

Esta hipótesis tiene sus inicios con los primeros trabajos de Cattell (1886) como se citó en Vieiro y Gómez (2004), sobre el reconocimiento de palabras, a partir de las observaciones que realizó en sujetos, detectó que requerían el doble del tiempo para leer en voz alta letras aisladas que cuando forman palabras. Sin embargo Venezky y Massaro (1976) comentan que sin una identificación previa de las letras sería extremadamente fácil de confundirse con las palabras que tienen perfiles similares por ejemplo Amelia y Amalia, o identificar erróneamente una seudopalabra con una palabra parecida por ejemplo camello por camollo (Vieiro & Gómez, 2004).

b) El reconocimiento previo de las letras basa el reconocimiento de las palabras.

Esta hipótesis tiene por defensores a psicólogos alemanes principalmente, entre los cuales se encuentran Goldschider y Müller, quienes demostraron que los errores aumentaban cuando las letras que faltaban eran básicas. Dentro de esta corriente existen dos modelos: el primero que defiende la idea de que las letras son procesadas serial mente, de izquierda a derecha y el segundo donde afirman que el procesamiento se realiza en paralelo, es decir todas las letras de la palabra simultáneamente.

Al revisar ambas hipótesis se ha acordado que la unidad de percepción era relativa y que venía determinada por tres factores (Cuetos, 2010):

- a) El contexto en que se encuentra la palabra (letra dentro de la palabra, aislada vs dentro de una oración o texto, material donde se encuentra).
- b) Las características de la palabra (longitud, similitud visual, regularidad ortográfica, categoría léxica, frecuencia, numero de sílabas, etc.).
- c) La destreza del lector (vocabulario).

1.2.2 Procesamiento léxico

- Reconocimiento de las palabras

La identificación de las letras es un paso previo y necesario para el reconocimiento de las palabras y acceder a su significado, si se trata de una lectura en voz alta, debemos recuperar de igual manera su pronunciación. Cabe mencionar que a través de metodologías desarrolladas se ha comprobado que existen algunas características de las palabras que llegan a influir sobre el tiempo de reconocimiento y de lectura, estas son las siguientes (ver figura 2)

Características	Descripción
Lexicalidad	Las palabras reales se reconocen más rápidamente y con menos errores que las palabras inventadas.
Frecuencia	Las palabras de mayor frecuencia se reconocen con mayor facilidad.
Edad de adquisición	Las palabras adquiridas durante la infancia se reconocen más rápido que las adquiridas en la edad adulta.
Regularidad	Se refiere a las palabras en que se ajusta grafema-fonema.
Imaginabilidad	Las palabras cuyo significado es fácil de imaginar, se llegan a reconocer mucho más fácil que aquellas que desconocemos su significado y/o es difícil imaginarlo.
Vecindad ortográfica	Las palabras que cuentan con un mayor número de vecinos ortográficos (palabras que solo difieren en una o dos letras) se llegan a identificar más pronto que las que tienen pocos.
Longitud	Las palabras más cortas en cuanto a letras y/o sílabas se reconocen más fácil que las largas.

Figura 2. Características que llegan a influir en el reconocimiento de las palabras. (Cuetos, 2010)

El modelo más reconocido en el reconocimiento de palabras ha sido el Modelo Dual o Modelo de Doble Ruta propuesto por Coltheart (1981,1985) como se citó en Lozano (1993). De acuerdo con este modelo existen dos rutas para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación.

La vía léxica (ver figura 3), que permite leer palabras accediendo directamente a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria, o léxico visual, y la vía sub léxica (ver figura 4), la que permite leer las palabras a través de la transformación grafemas-fonemas.

Cuando se utiliza la vía léxica, se iniciara por identificar las letras que forman la palabra, tratar de reconocer la palabra contrastando su forma ortográfica con las representaciones existentes en el léxico visual o léxico ortográfico y por ultimo acceder al significado correspondiente a

esa palabra en el sistema semántico. Si además de comprender la palabra, la debemos leer en voz alta, entonces desde la representación semántica se activara la representación fonológica, almacenado en el léxico fonológico.

En el caso de no contar con representaciones en el léxico se utiliza la vía sub léxica, esta funciona transformando los grafemas que componen la palabra a sus fonemas correspondientes. La lectura en voz alta en esta vía conlleva operaciones de identificación de las letras que componen la palabra recuperando los sonidos que les corresponden.

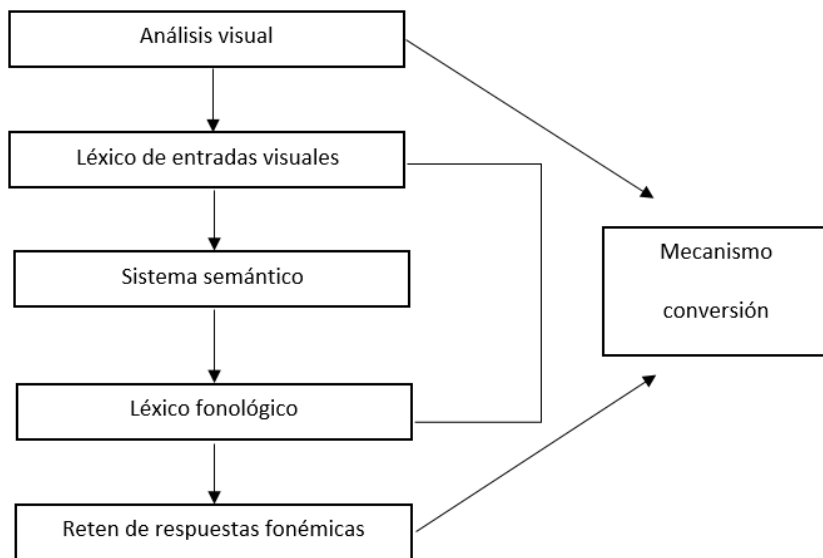


Figura 3. Vía léxica (Jiménez & Garcia, 2009)

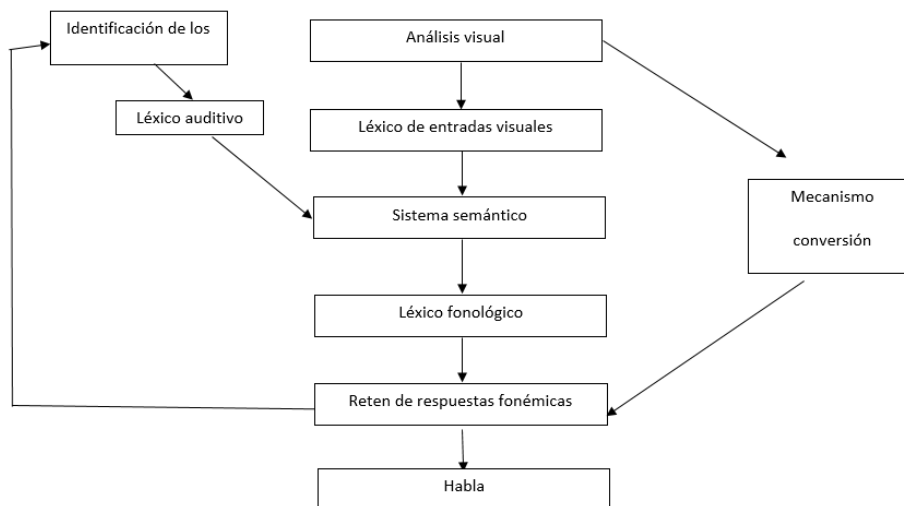


Figura 4. Vía sub léxica (Jiménez & Garcia, 2009)

1.2.3 Procesamiento sintáctico

Además de identificar las palabras, es necesario reconocerlas dentro de una oración, como el conjunto de relaciones que se establecen entre ellas. Para comprender un enunciado o un texto no sólo hay que acceder al significado de palabras sino también descubrir las relaciones funcionales entre las unidades léxicas y asignar una estructura gramatical a la secuencia de palabras en la oración (Cuetos, 1996 como se citó en Pérez, 2009). El análisis sintáctico es un proceso cognitivo que se comprende en tres operaciones: 1) Segmentar la secuencia de unidades léxicas en constituyentes oracionales más amplios (oraciones, frases, sintagmas); 2) Asignar el papel estructural o etiqueta sintáctica (sintagma nominal, verbo, Lectura: definición, procesos y modelos evolutivos, sintagma preposicional, etc.) y 3) Establecer relaciones sintagmáticas entre los constituyentes etiquetados (sujeto, predicado, complemento directo, complemento circunstancial, etc.).

El procesamiento sintáctico es crucial en la lectura, y aunque es necesario para poder pasar al procesamiento semántico, se diferencia del mismo, puesto que no tiene en cuenta el significado de la oración. Otra información importante para comprender una oración escrita y un texto son los signos de puntuación, ya que permiten marcar los límites en el lenguaje escrito y sirven de guía a la hora de interpretar adecuadamente la estructura sintáctica de la oración y del texto. Otro aspecto a tomar en cuenta son las palabras funcionales, que informan tanto del contenido como del papel o función que van a desempeñar los distintos componentes sintácticos; por último, se encuentra el orden de las palabras, que proporciona información sobre el papel que van a cumplir dentro de la oración.

1.2.4 Procesamiento semántico

Una vez que hemos establecido la estructura sintáctica y reconocido las palabras, el siguiente paso para llegar a comprender lo que estamos leyendo consiste en realizar un análisis semántico. La comprensión de un texto implica crear el significado de las oraciones, por medio de dos operaciones que permiten generar una representación coherente de la situación. Una primera operación permite recordar el texto, resumir sus ideas o contestar a preguntas sobre su contenido. La segunda operación permite lograr un conocimiento más profundo y a

través de ella se llega al aprendizaje. Estas operaciones son: a) Extracción del significado: consiste en establecer una representación semántica de la oración o el texto.

b) Integración del significado con los conocimientos previos del lector: *“Shank (1982), afirma que, aunque se extraiga el significado de la oración, el proceso de comprensión no finalizará hasta que la nueva estructura se añada con los conocimientos que posee de antemano el lector. Para poder llevar a cabo tal integración, se debe establecer un vínculo entre la nueva estructura semántica y los conocimientos que ya poseemos (los esquemas)”* (Pérez, 2009).

Una vez que se han revisado los procesos cognitivos que tienen lugar dentro del proceso de lectura, es hora de revisar las fases que componen este proceso.

1.3 Fases de la lectura

Según Vieiro y Gómez (2004) El modelo de Utha Frith (1985) sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas:

- Logográfica
- Alfabética
- Ortográfica

La primera se ha denominado **logográfica**, el niño de tres o cuatro años (incluso menor) puede ser capaz de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.) y en ocasiones apoyándose de formas impresas como dibujos o signos. Así, pueden hacerlo con su propio nombre o con algunos vocablos. En esta etapa el contexto es fundamental para que el niño logre identificar las palabras, puesto que las representaciones que tiene en su memoria son todavía vagas. El niño ara el reconocimiento de la palabra mediante el vínculo entre configuraciones escritas y las significaciones. Algunos estudios mencionados por Golder y Gaonac’h (2002) hacen mención de que esta etapa no se encuentra en todos los niños; algunos de ellos cuentan con competencias metafonológicas, permitiendo que se desarrollen al menos por la mediación fonológica; quienes no logran desarrollar estas competencias abordan la lectura como una tarea de memorización visual.

La siguiente etapa denominada **alfabética** es la enseñanza intencional del código, y, por tanto, se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas; el niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico, que comenzó en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. Además de lo anterior el niño debe darse cuenta que los sonidos también siguen un orden determinado en cada palabra por tanto, el orden de pronunciación es diferente. Por último el niño tiene que aprender a unir fonemas para otorgarle un sentido global a la palabra. Esta etapa depende en gran parte de las capacidades de análisis fonológico, es decir, *“la capacidad de localizar en la palabra unidades de segmentación inferiores a la palabra, como las rimas, las sílabas o los fonemas”* (Golder & Gaonac’h, 2002).

Conforme a Cuetos (2010) la etapa alfabética no es nada sencilla de superar ya que exige el asociar signos abstractos con sonidos determinados. Cuando se dedica parte del esfuerzo a la decodificación, no se puede dedicarse a la comprensión, que es el objetivo final de la lectura.

Finalmente una tercera etapa es la **ortográfica**, esta se consigue y se puede conforme el lector lea palabras, una y otra vez, de igual manera realiza una representación léxica de estas mismas. El lector es capaz de combinar distintas palabras e identificarlas globalmente; son capaces de identificar cada una de las letras que conforman la palabra, detectando la presencia de errores en ella, por ejemplo el orden.

Una vez revisadas las etapas ha surgido una incógnita ¿se requiere de habilidades especiales para aprender a leer?... a esto Cuetos (2010) señala que ante el proceso del aprendizaje de la lectura se requiere principalmente de dos requisitos, los cuales son la segmentación fonológica y los factores lingüísticos.

La segmentación fonológica: para poder leer mediante la transformación de los grafemas en sus fonemas correspondientes, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes, esto quiere decir, que debe de tener desarrollada la **conciencia fonológica**.

Los factores lingüísticos tienen que ver con la comprensión de los mensajes orales, pues una vez que el lector comprenda el discurso oral se le facilitara entender los mensajes escritos. Al recuperar los sonidos de las palabras se puede recuperar una pronunciación.

Con todo lo anterior se ha llegado a la conclusión que tanto para el aprendizaje de la lectura como para llegar a su objetivo, comprender lo leído, es necesario desarrollar la conciencia fonológica, por ello a continuación se desmenuzara con mayor detalle este concepto.

2. Aprendizaje de la lectura

2.1 Prerequisitos de la lectura

Al introducirse al camino del aprendizaje de cualquier tarea, es necesario contar con ciertos requisitos, los cuales nos ayudaran, facilitaran y permitiran adquirir el conocimiento de manera más completa. En el caso de la lectura se requieren de aspectos metacognitivos, cognitivos y linguisticos (Jiménez & Garcia, 2009).

2.1.1 Factores Metacognitivos: Conciencia Fonológica (CF)

De acuerdo a distintos trabajos de investigación la relación que se mantiene entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura como la escritura ha estado envuelta en una discusión durante los últimos veinte años; por ello la psicología cognitiva ha desarrollado un interés por estos procesos (Outón, 2000).

El aprendizaje formal de la lectura es un proceso largo que se inicia antes de leer, aquí se ven implicados los llamados precursores de la lectura, entre estos se encuentra la conciencia fonológica, entendida de diferentes maneras, según sea el autor que la defina, por esto a continuación se mencionaran algunas definiciones.

2.1.1.1 Definiciones de conciencia fonologica (CF)

Mann (1989) como se citó en Jiménez y Garcia (2009) propone que la CF es la conciencia explícita de la existencia de unidades tales como el fonema o la sílaba. Según Defior (1996), la CF forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas. Por otro lado Leal & Suro (2012) Definen la conciencia fonológica como “el conocimiento de los patrones sonoros de una lengua”.

De acuerdo a Anthony y Francis (2005) como se citaron en Meneses, Garzón, & Macias (2012) la CF es una habilidad metalingüística que permite a los niños identificar y manipular diferentes segmentos del lenguaje oral, como frases, palabras, sílabas y fonemas. Otra definición que concuerda con esta es la de Velarde y Canales (2008) como se citaron en De la Cruz (2010), según los cuales la CF es entendida como una habilidad metalingüística que permite manipular y reflexionar sobre las unidades fonológicas que conforman el lenguaje oral. Según Gombert (1990) como se citó en Signorini (1998) la CF ha sido definida como la habilidad metalingüística de reflexión y manipular los rasgos estructurales del habla.

Como estas definiciones, existen algunas más, pero la que dirigirá este trabajo será la concepción de Bravo (2003) como se citó en Céspedes (2010) quien define la conciencia fonológica como *“la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”*

2.1.1.2 Niveles de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica no es una entidad homogénea ya que cuenta con diferentes niveles de esta. Los estudios realizados sobre estos niveles se dividen en dos vertientes (Jiménez & Ortiz, 2000):

- a) A partir de la dificultad de la tarea. Depende de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria. (Leong, 1991 & Morais, 1991 como se citaron en Jiménez & Ortiz, 2000)
 - Tareas de clasificación o emparejamiento
 - Tareas de segmentación (producción y manipulación de elementos aislados)

Teniendo similitudes con los hallazgos de Carrillo (1994) como se citó en Bravo (2002)

- Sensibilidad a las similitudes fonológicas (rima, onset, y contar, aislar o detectar la posición de fonemas).
- Conciencia segmental (omitir o invertir fonemas).

b) En función de la unidad lingüística. Teiman (1991) citado (Jiménez & Ortiz, 2000) propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica:

- Conciencia silábica. Habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas de una palabra.
- Conciencia intrasilábica. Habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos, onset y rima.
- Conciencia fonémica. Habilidad que implica la comprensión de que las palabras habladas están construidas por unidades sonoras discretas que son los fonemas.

Ante la idea de la existencia de vertientes diferentes en el análisis de los niveles de conciencia fonológica, se concluye que no existe una sola clasificación u orden de estos, sino que la corriente que elija el investigador dependerá de sus necesidades.

2.2 Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura

En estudios predictivos, realizados por Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990, Ortiz, 1994, Lenchnier, Gerber y Routh 1990, así como en (Mata & Gallego, 2007) , demuestran la relación existente entre la conciencia fonológica y la habilidad lectora al estudiar la relación entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora.

El aprendizaje de la lectura se ve vinculado con la escritura puesto que la operación de la lectura se realiza sobre un sistema de escritura que representa la estructura sonora del lenguaje hablado. Esto se justifica a partir de que en las primeras etapas del aprendizaje lector, los niños se centran en las estrategias de reconocimiento visual de las palabras, pero en los sistemas alfabéticos exigen el empleo de una ruta fonológica que permite acceder al significado; ello implica que los niños aprendan las reglas de conversión grafema-fonema.

Como en la mayoría de los casos, aquí también existen diferentes posturas sobre el papel que juega la CF dentro del aprendizaje de la lectura, es así que Defior (1994) como se citó en Bravo (2002) afirma que el desarrollo de la CF es previo al aprendizaje de la lectura, por lo que es un prerrequisito para adquirir el principio alfabético. En una postura contraria se

encuentra el argumento de que la escritura alfabética es lo que provee conocimientos explícitos acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral, esta postura es defendida principalmente por Read, Zhang, Nie y Ding (1986).

Existe una tercera postura, la cual hace mención de una bidireccionalidad entre la CF y la Lectoescritura, ya que se cree que algunos niveles de CF se desarrollan antes y otros después del aprendizaje de la lectura. (Jiménez & Garcia, 2009).

Fuentes (2005) en su tesis doctoral, menciona antes del concepto de lectura otro más, ella habla del Comportamiento Lingüístico, ya que dice que a través del lenguaje nos comunicamos con los demás, obtenemos información, expresamos nuestras ideas y estableces relaciones. Esta autora coincide con la postura de otros autores pero parte desde otro punto (ver figura 5).

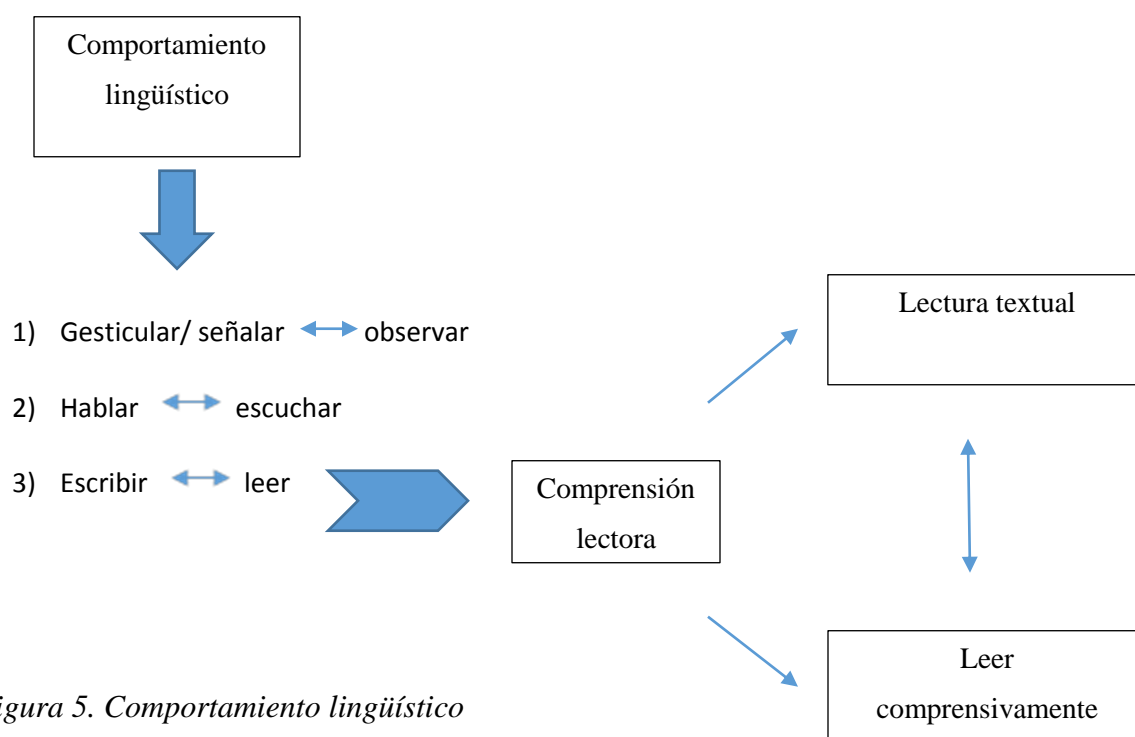


Figura 5. Comportamiento lingüístico

Fuentes N, M. (2005) menciona que escribimos lo que aprendemos a leer, y dentro de la lectura se encuentran dos vertientes, la primera, lectura textual, consiste en articular vocalmente los símbolos o fonemas escritos, para considerar que realmente se está leyendo textualmente se tiene que reproducir al pie de la letra lo que está escrito. Mientras que el leer

comprendivamente involucra una mediación entre el escritor y el lector, rescatando la esencia de lo que se intenta explicar, contar o comprobar sobre algo en un texto, no solamente articular lo que se ve sino comprender lo que se está diciendo de ello. Esta posición rescata la relación que existe en ambas formas de leer y de cierta manera el papel de la conciencia fonológica en un inicio en la lectura textual y posteriormente su relación con la comprensiva.

En líneas anteriores se ha hablado acerca de la lectura y la conciencia fonológica temas principales de este trabajo; de acuerdo a los objetivos de la presente intervención es necesario describir de igual manera la discapacidad intelectual ya que los participantes han sido etiquetados con este diagnóstico durante su estancia en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), con el cual se ha visto justificado su rezago en el desarrollo de la Lectura.

3. Discapacidad intelectual

Más de 1,000 millones de personas en el mundo entero viven con alguna forma de discapacidad. Casi 93 millones de esos discapacitados son niños. Estas personas suelen verse marginadas a causa de los prejuicios sociales acerca de las diversas modalidades de discapacidad y la limitada flexibilidad de los agentes sociales para atender a sus necesidades especiales. En la vida cotidiana, los discapacitados padecen múltiples desigualdades y disponen de menos oportunidades para acceder a la educación de calidad que se imparte en contextos integradores (UNESCO, 2015).

La discapacidad intelectual conocida anteriormente como retraso mental es un término que se utiliza cuando *“una persona no tiene la capacidad de aprender a niveles esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana”* (Luckasson et al ,2002 como se citaron en Verdugo, 2003). En los niños, los niveles de discapacidad intelectual varían, desde problemas muy leves hasta problemas muy graves. Los niños con discapacidad intelectual pueden tener dificultad para comunicar a otros lo que quieren o necesitan, así como para valerse por sí mismos. La discapacidad intelectual puede ser consecuencia de un problema que comienza antes de que el niño nazca o desarrollarse en el transcurso del tiempo hasta que llegue a los 18 años de edad, ya sea por alguna lesión, enfermedad o un problema en el cerebro. La discapacidad intelectual podría hacer que el niño aprenda y se desarrolle de una forma más lenta que otros niños de la misma edad. Estos niños podrían necesitar más tiempo para aprender a hablar, caminar, vestirse o comer sin ayuda y también podrían tener problemas de

aprendizaje en la escuela, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura no es fácil, ya que en este proceso se encuentran inmersas diversas tareas.

La lectura y la escritura son de las tareas más importantes de la escuela y de la vida, la escuela se llega a convertir en el espacio privilegiado para este aprendizaje, pero ¿qué pasa si por algún motivo no tienen la oportunidad de acceder a este escenario?, un ejemplo de parecido a esta incógnita es ¿Qué sucede con los pequeños que llegan a presentar alguna discapacidad y no pueden acceder de una manera completa a la educación? Una posible respuesta es que no desarrollaran del todo estas habilidades o el proceso de alfabetización.

Durante el transcurrir de los años han surgido diferentes concepciones sobre que es la discapacidad intelectual, ya que de acuerdo a las necesidades de la sociedad así como del ámbito donde se esté trabajando, se han ido transformando estas definiciones.

De acuerdo al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010) *“El concepto discapacidad se refiere a la condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz, afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socioafectivo”*. Estas limitaciones llegan a manifestarse en dificultades para aprender, adquirir conocimientos, lograr su dominio y representación. Un ejemplo es en la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir.

Por otra parte la definición de retraso mental propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental, plantea que el: Retraso mental *“es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”* (AAMR, 2002)

Esta definición se acompaña de dimensiones que integran a la discapacidad intelectual; estas son: Dimensión I: Habilidades Intelectuales, Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica), Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales, Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología) y Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura) (ver figura 6).

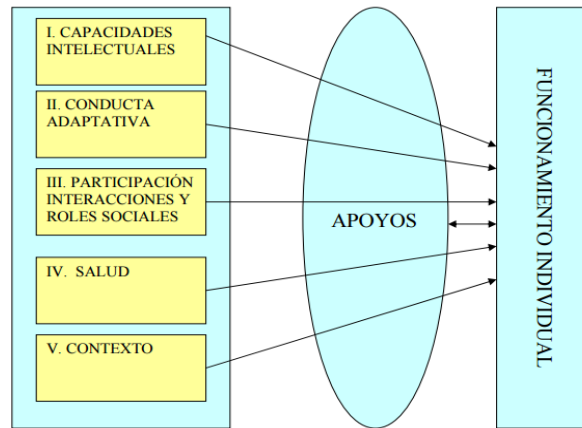


Figura 6. Modelo teórico del retraso mental (AAMR, 2002)

La Dimensión I: Habilidades Intelectuales refiere la inteligencia como una capacidad mental general que comprende:

- El razonamiento,
- La planificación,
- La solución de problemas,
- El pensamiento abstracto,
- La comprensión de ideas complejas,
- La rapidez de aprendizaje
- El aprendizaje a partir de la experiencia.

(Luckasson et al, 2002, p. 40 como se citaron en Verdugo, 2003)

La inteligencia no se basa únicamente en el aprendizaje de un libro, una habilidad académica concreta o unas capacidades para superar unos tests. Sino más bien, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el entorno (enterarse de las cosas, comprenderlas, saber lo que hacer). Por lo que, el concepto de inteligencia representa un intento de clarificar, organizar y explicar cómo y por qué los individuos difieren en su capacidad para comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente a sus entornos, aprender a partir de la experiencia, emplear diferentes formas de razonamiento y superar obstáculos mediante el pensamiento y la comunicación. Por eso las limitaciones en la inteligencia se deben considerar a la par de las otras cuatro dimensiones.

La Dimensión II: Conducta Adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) define conducta adaptativa como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que

han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias”. Las capacidades y limitaciones en habilidades adaptativas de una persona se deben visualizar en los ambientes comunitarios y culturales típicos para sus iguales en edad y se deben asociar a necesidades de apoyos individualizados. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la capacidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales (ver figura 7).

• Conceptual	• Social	• Practica
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje (receptivo y expresivo) • Lectura y escritura • Conceptos de dinero • Autodirección 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonal • Responsabilidad • Autoestima • Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) • Ingenuidad • Sigue las reglas • Obedece las leyes • Evita la victimización 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de la vida diaria • Comida • Transferencia / movilidad • Aseo Y Vestido • Actividades instrumentales de la vida diaria • Preparación de comidas • Mantenimiento de la casa • Transporte • Toma de medicinas • Manejo del dinero • Uso del teléfono • Habilidades ocupacionales • Mantiene entornos seguros

Figura 7. Ejemplos de habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Dimensión II)

Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales. Los ambientes son “entornos específicos en los que una persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa” (Verdugo, 2003). Una persona con discapacidad intelectual tiene más probabilidades de participar e interactuar con sus ambientes que en los desconocidos.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental y factores etiológicos). La salud se define como “un estado de bienestar físico, mental y social”. Las condiciones de salud física y mental influyen en el funcionamiento humano a lo largo de las otras cuatro dimensiones. Para las personas con discapacidad intelectual, los efectos de la salud física y mental en su funcionamiento van desde muy facilitadores a muy inhibidores. Algunos individuos pueden tener limitaciones asociadas a una enfermedad mental. Los ambientes donde los individuos viven, aprenden, trabajan, juegan, se socializan e interactúan con los demás (factores contextuales) influyen en el grado en que son capaces de funcionar y participar.

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura). El contexto describe las condiciones interrelacionadas bajo las que las personas viven sus vidas diarias. El contexto, representa una perspectiva ecológica que implica al menos tres niveles diferentes: (a) microsistema -el entorno social inmediato, que incluye a la persona, a la familia y /o a los defensores; (b) mesosistema -el vecindario, la Comunidad o las organizaciones que ofrecen servicios educativos o de habilitación o apoyos-; y (c) macrosistema o megasistema -el sistema más amplio- (AAMR, 2002).

Esta dimensión se encuentra dividida en dos objetivos: el proporcionar oportunidades y el potenciar el bienestar. Se busca ofrecer servicios y apoyos educativos, de vivienda, trabajo y de ocio; tiempo en entornos integrados que permiten a la persona su crecimiento y desarrollo.

Vistas las definiciones, es posible comprender que la adquisición de la habilidad lectora, es una de las tareas más complejas a la que se llegan a enfrentar las personas con discapacidad intelectual, pues esta discapacidad está relacionado con todo el individuo, esto quiere decir que influye en sus habilidades cognitivas, sociales y en varias ocasiones de autocuidado.

4. DIF

En tanto que la intervención se llevó a cabo en el DIF a continuación se presentaran los antecedentes del mismo.

Uno de los principales antecedentes a la creación del Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), fue el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), fundado en 1961 con el objetivo de suministrar desayunos escolares y prestar otros servicios alimentarios. Con crecientes atribuciones, el INPI funciono a lo largo de 14 años hasta que en diciembre de 1975, se convirtió en el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI), creado para promover el desarrollo de la familia y la comunidad. Años después, en 1968, surge el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN) con el fin de contribuir a resolver los problemas originados por el abandono y la explotación de menores. En enero de 1977 surgió el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) a partir de la fusión del Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI), con el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN). Esta fusión permitió la creación del DIF, este proyecto tenía como propósito reunir en un solo organismo la responsabilidad de coordinar los programas gubernamentales de asistencia social y en general las medidas a favor del bienestar de las familias mexicanas. Posteriormente el 9 de julio de 1997 se crea el DIF-DF, pero este a su vez sufre una división en dos organizaciones, por una parte, es el DIF-DF y por otra DIF Nacional. El DIF-DF es un organismo con personalidad jurídica y patrimonio propio, encargado de atender la promoción de la asistencia social y la presentación de servicios sociales a los sectores más vulnerables de la Ciudad de México. (Carvente, 2004)

Es así que la finalidad del DIF DF es desarrollar una política de asistencia social, integral y activa que concentre esfuerzos en tareas preventivas; para ello se apoya en programas institucionales por sector de atención. Estos programas están en torno a ejes y programas (ver figura 8).

Ejes	Programas
1. La defensa de los derechos del menor, la mujer y la familia	✓ Programa de Apoyo Económico a Personas con Discapacidad Permanente
2. Mejoramiento del estado de	✓ Programa de Apoyo Económico a Policías con

<p>desnutrición</p> <p>3. Asistencia a personas con discapacidad</p> <p>4. Promoción del desarrollo familiar y comunitario</p> <p>5. Protección y asistencia a la población en desamparo</p>	<p>Discapacidad Permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programa de Atención a Personas con Discapacidad en Unidades Básicas de Rehabilitación ✓ Programa Comedores Populares ✓ Programa de Entrega de Despensas (Apoyos Alimentarios) a Población en Condiciones de Vulnerabilidad ✓ Programa de Apoyo a Madres Solas Residentes en el Distrito Federal ✓ Programa de Desayunos Escolares ✓ Programa de Creación y Fomento de Sociedades Cooperativas ✓ Programa Becas Escolares para Niñas y Niños en Condición de Vulnerabilidad Social ✓ Programa Educación Garantizada (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, 2015)
---	--

Figura 8. Ejes y programas del DIF.

Lineándose a través de su misión y visión

Misión - fortalecer y satisfacer las necesidades de asistencia social y prestación de servicios asistenciales, proporcionando soluciones eficientes de gran impacto que beneficien a la población más vulnerable y contribuyan al mejor desarrollo de las familias de la Ciudad de México-

Visión - Ser un Organismo de vanguardia e innovación que represente para la población más vulnerable de la ciudad, la mejor opción en cuanto a la prestación de servicios asistenciales, atención social y desarrollo familiar-

Por cuestiones de la realización de la presente tesis, se pondrá énfasis en el Programa de Atención a Personas con Discapacidad en Unidades Básicas de Rehabilitación.

4.1 Programa de Atención a Personas con Discapacidad en Unidades Básicas de Rehabilitación

El 29 de octubre de 1997, con la descentralización del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF) del DIF Nacional, se creó la Dirección de Atención a Grupos Prioritarios que coordinaba 5 Unidades Básicas de Rehabilitación (UBR's) y 1 CAPD (Centro de Atención a Personas con Discapacidad) por medio de la Subdirección de Apoyo a Personas con Discapacidad. Las Unidades existentes en ese momento eran:

- ✚ Azcapotzalco,
- ✚ Álvaro Obregón,
- ✚ Milpa Alta,
- ✚ Tláhuac,
- ✚ Casa Libertad, y
- ✚ Cuauhtémoc (Centro de Atención para Personas con Discapacidad).

Posteriormente, se realizó una reestructuración de áreas y se asignó a la Dirección de Programas de Educación y Rehabilitación como encargada de coordinar las Unidades y el Centro mediante la Jefatura de Unidad Departamental de Operación de Unidades Básicas de Rehabilitación, contando ya con 7 Unidades y 1 Centro:

- ✚ Álvaro Obregón (Inaugurada en 1998).
- ✚ Azcapotzalco (Inaugurada en 1998).
- ✚ Milpa Alta (Inaugurada en 1998).
- ✚ Tlalpan (Inaugurada en 2009).
- ✚ Tláhuac-Tlaltenco (Inaugurada en 1998).
- ✚ Tláhuac-Ixtayopan (Inaugurada en 2009).
- ✚ Xochimilco- Muyuguarda (Inaugurada en 2009).
- ✚ Centro de Atención a Personas con Discapacidad "Cuauhtémoc" (Inaugurada en 1999).

En el año 2008 se realizó el Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal, el cual identificó los principales obstáculos a los que se enfrentan las personas que habitan y transitan en el Distrito Federal para el goce pleno de sus derechos, así como los grupos mayormente discriminados, siendo las personas con discapacidad uno de ellos. Derivado del Diagnóstico, en el 2009 se elaboró el Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal con el objetivo de definir acciones para atender los problemas que impiden o dificultan la acción y goce de los derechos humanos de las personas así como consolidar y replicar las buenas prácticas.

Es en el 2010 cuando la actividad institucional de las Unidades Básicas de Rehabilitación y el Centro se transformó en el Programa de Atención a Personas con Discapacidad en las Unidades Básicas de Rehabilitación.

Este programa tiene por Objetivo General: “Brindar atención de rehabilitación física y atención psicológica a 21,056 personas con discapacidad en condiciones de vulnerabilidad que habitan en el Distrito Federal para contribuir a mejorar su autonomía e inclusión social” (CDMX, 2015). El programa opera mediante siete Unidades Básicas de Rehabilitación (UBR) y un Centro de Atención para Personas con Discapacidad (CAPD) ya antes mencionados. Estos centros no solo comparten un objetivo en común sino que tienen Objetivos Específicos que rigen sus servicios a la población mexicana, siendo estos:

- ✚ Otorgar Terapia Física de rehabilitación integral, a través de:
 - a) Atención y valoración médica para canalización interna o externa.
 - b) Terapia física mediante la implementación de diversas técnicas terapéuticas: mecanoterapia, hidroterapia, masoterapia, termoterapia, electroterapia, terapia ocupacional y estimulación temprana.
 - c) Atención de Estimulación Múltiple Temprana.
 - d) Orientación social sobre los servicios existentes en el DIF-DF para las personas con discapacidad y sus familias.
 - e) Referencias médicas y psicológicas a diversas Instituciones que atienden personas con discapacidad y a sus familias.
 - f) Canalizaciones de trabajo social a diversas Instituciones que atienden a personas con discapacidad y a sus familias.

- ✚ Otorgar atención psicológica a personas con discapacidad y a sus familiares, a través de diversas terapias psicológicas individuales, grupales y talleres de desarrollo humano, a través de:
 - a) Sensibilización de la población en general sobre la discapacidad mediante pláticas, talleres y eventos.
 - b) Visualización del tema de la educación para la salud mediante pláticas, talleres y eventos.
 - c) Actividades que promuevan el derecho a la cultura y esparcimiento de las Personas con Discapacidad.

CAPÍTULO II

DESARROLLO METODOLÓGICO

Planteamiento del problema

El sistema nacional para el desarrollo integral de la familia (DIF) cuenta con unidades básicas de rehabilitación, entre las cuales se encuentra la unidad de la Delegación Xochimilco, donde llegan personas con algún tipo de discapacidad, buscando una atención en rehabilitación física, terapia de lenguaje y/o atención psicológica; en el área de psicología se atiende principalmente problemas de aprendizaje, entre los cuales destaca la adquisición y la consolidación de la habilidad lectora.

Llegan niños que no han desarrollado estas habilidades, puesto que no reconocen palabras, letras o fonemas. El diagnóstico más frecuente en los niños que se acercan a esta área es el de discapacidad intelectual, leve o moderada; esto requiere de estrategias específicas para la atención de estos derechohabientes, en consecuencia el equipo de trabajo de la unidad, muestra una preocupación por la atención a quien la requiere, sin embargo es tan alta la demanda que no se dan abasto mediante la atención individualizada, ante tal problemática se recurrió a la solicitud de implementar un taller, donde se trabajara las habilidades requeridas para el aprendizaje de la lectura inicial, entre las cuales se encuentran la identificación de letras, la transformación de las letras en sonidos y el agrupamiento de sílabas.

La intervención se llevó a cabo con participantes con características similares, con la finalidad de que iniciaran desde un mismo punto. Esta problemática es de suma importancia, ya que la lectura representa un proceso para un aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto en la escuela como fuera de ella; también influye en el desarrollo de la observación, atención, concentración y análisis de la información (SEP, 2010).

Objetivo General

Realizar una intervención psicopedagógica mediante la realización de un taller para desarrollar las bases para el aprendizaje de la lectura inicial.

Objetivo(s) Específico(s)

- Diseñar un taller que permita la adquisición de la conciencia fonológica y habilidades de carácter semántico.
- Desarrollar el reconocimiento de letras; la transformación de letras en sonidos; relación grafema-fonema y fonema-grafema y; reconocimiento y unión de silabas.

Escenario

El lugar donde se llevó a cabo la intervención fue sede de prácticas profesionales, siendo este el DIF Xochimilco-Muyuguarda. Específicamente en el Área de Rehabilitación en el servicio de Psicología. El DIF tiene dirección -Av. Plan Muyuguarda s/n esq. Alahueltao, Col. Barrio 18, Delegación Xochimilco Tel.15-09-25-04.

El área de rehabilitación está integrada por una coordinadora, una trabajadora social, un médico, una psicóloga, una terapeuta de lenguaje y dos terapeutas físicas.

Población

La población que acude al Unidad Básica de Rehabilitación Xochimilco son personas con alguna discapacidad, ya sea de tipo permanente o transitoria, de carácter motor, visual, auditivo o mental. Con edades comprendidas entre el los cero y sesenta años o más. En general son personas de un estatus socioeconómico bajo-medio, que cuentan con servicio médico por parte del centro de salud, IMSS o ISSSTE.

Participantes

La intervención se llevó a cabo con tres niños, cuyas edades se encuentran en un rango de 6 y 9 años de edad, que no han desarrollado las habilidades necesarias para la lectura inicial. Han sido diagnosticados con discapacidad intelectual. Acuden a la Unidad Básica de Rehabilitación Xochimilco a los servicios de Psicología y Lenguaje.

Por ética se hará uso de alias para referirse a cada participante, con el objetivo de resguardar la identidad de los mismos.

Participante 1. Jaime. Es hijo único, de 9 años, vive con su mamá, sabe seguir indicaciones y tiene el lenguaje desarrollado. Por otra parte le cuesta trabajo interactuar con sus compañeros. Acude a escuela especial, CAM y cursa el cuarto año de primaria.

Se encuentra diagnosticado con discapacidad intelectual por el INR, el cual refiere que el participante no ha desarrollado las habilidades de lectoescritura y matemáticas básicas, además de presentar dificultades para socializar con sus pares o mayores en distintos ámbitos. Reconoce su nombre siempre y cuando sea escrito por él o su mamá, cuando alguien más lo escribe muestra dificultad para comprender lo escrito; desconoce las letras del alfabeto así como su correspondencia con sus fonemas.

Participante 2. Roberto. Tiene 7 años, un hermano, vive con su mamá, sigue indicaciones, tiene lenguaje desarrollado, aunque se distrae con facilidad. Es un niño que le gusta interactuar con sus compañeros una vez que los conoce. Acude a escuela regular, cursa el primer año de primaria.

El participante fue referido a la UBR Xochimilco por el INR para ser atendido en lenguaje y aprendizaje, ya que no ha desarrollado la lectoescritura en ningún nivel, del mismo modo se refiere las dificultades que muestra para poner atención cuando se le enseña y/o explica algo.

Desconoce cómo se escribe su nombre, no reconoce grafemas ni fonemas, cuenta con un vocabulario limitado.

Participante 3. Carlos. Es el hijo de en medio, de tres hermanos, tiene 6 años de edad, vive con sus papás, sigue indicaciones con facilidad, siempre y cuando comprenda los términos. Se relaciona con facilidad con sus compañeros. Acude a escuela regular y recibe apoyo de USAER. Cursa el primer año de primaria.

En el INR se le diagnosticó con discapacidad intelectual, ya que presenta retraso cognitivo, el cual influye en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, lenguaje, retraso psicomotriz y autocuidado. Se encuentra en el proceso de aprendizaje del alfabeto y vocales, así como la formulación de su nombre y fortalecimiento de motricidad fina; aunque muestra un retraso en el lenguaje se da a entender.

Método

La intervención se desarrolló alrededor de tres etapas, las cuales fueron, aplicación de un Pretest, Intervención Psicopedagógica y aplicación de un Posttest

Se analizaron los datos obtenidos a través de la comparación de los resultados iniciales y finales de cada participante.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron:

- Prueba FACILITO, Evaluación de Precurrentes Instrumentales para la Adquisición de la Lectoescritura.
- Revisión de expedientes
- Observaciones durante las sesiones del taller: conducta, dificultades y avances.
- Hoja y lápiz

A partir de la importancia que tiene la instalación de las habilidades básicas de lectoescritura en primer grado de primaria, surgió la necesidad de iniciar una investigación, que posteriormente daría origen a la elaboración del presente instrumento, FACILITO.

Para verificar el sustento teórico se realizó una contrastación empírica en la que participaron 30 alumnos de primer grado de Primaria, perteneciente al Sistema Estatal de Jalisco, México durante el ciclo escolar 1988-1989. Sus edades oscilaban entre los 5 y 6 años; participaron 14 niños y 16 niñas.

La prueba FACILITO, Evaluación de Precurrentes Instrumentales para la Adquisición de la Lectoescritura. Se evaluaron 7 escalas:

- Articulación de palabras
- Imitación vocal
- Discriminación visual:
 - Discriminación visual de tamaño
 - Discriminación visual de forma
 - Discriminación visual de ubicación
 - Discriminación visual de conjuntos
 - Discriminación visual de elementos de conjunto

- Expresión oral:
 - Denominación de objetos
 - Descripción de situaciones
 - Narración de secuencias
- Expresión gráfica:
 - Ilustración de objetos
 - Ilustración de situaciones
 - Ilustración de secuencias
- Trazo de líneas
- Imitación gráfica de secuencias de líneas

Así mismo evalúa comportamientos instrumentales generales y factores disposicionales.

1. Centrar la atención en la estimulación relevante: corresponde a la orientación postular total del niño hacia el aplicador o el material, según sea el caso.
2. Seguir instrucciones: se evalúa la conformidad entre la instrucción y el comportamiento del niño.
3. Velocidad para trabajar: grado de rapidez o lentitud con la que el niño ejecuta las acciones requeridas.
4. Agudeza sensorial: agudeza visual y auditiva, así como su estado energético y emocional.

Para comprender en mayor medida la relación que se establece entre las escalas de FACILITO y la adquisición de la lectura, ver figuras 9 y 10.

Figuras 9 y 10, Relación entre los componentes de la lectura y los precurrentes de Facilito.

Obtenidos de (Fuentes N T. , 2002).

Figura 9. Relación entre los componentes de la lectura textual y los comportamientos instrumentales precurrentes	
Componente de la lectura textual	Comportamiento instrumental precurrente
1. Correspondencia a) Correspondencia global b) Correspondencia de las letras - Omisión o adición - Sustitución por sonido - Sustitución por forma - Sustitución por ubicación c) Correspondencia de las palabras - Omisión, adición o sustitución 2. Fluidez - Fluidez 3. Velocidad - Velocidad	→ Expresión oral → Discriminación visual → Discriminación visual de elementos de conjunto → Articulación de palabras → Discriminación visual de forma → Discriminación visual de ubicación → Discriminación visual de conjuntos → Discriminación visual de elementos de conjunto → Correspondencia en la lectura → Discriminación visual de elementos de conjunto → Discriminación visual de conjuntos → Discriminación visual → Expresión oral → Fluidez en la lectura → Correspondencia en la lectura

Figura 10. Relación entre la Comprensión de la lectura y los comportamientos instrumentales precurrentes	
Componente de la comprensión de la lectura	Comportamiento instrumental precurrente
-corrección	→ Correspondencia en la lectura → Fluidez en la lectura → Expresión oral → Expresión gráfica

Procedimiento

A partir de la demanda realizada por parte de la coordinadora y la psicóloga de la UBR Xochimilco (intervenir con niños que no han desarrollado las habilidades necesarias para adquirir la lectura inicial). Se prosiguió a realizar una intervención con tres niños.

- Diagnóstico

En esta etapa se realizó un diagnóstico inicial a cada participante a través de la aplicación de la prueba FACILITO, Evaluación de Precursores Instrumentales para la Adquisición de la Lectoescritura; La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos partes, la cual se realizó de manera individual.


- Intervención

A partir del diagnóstico se prosiguió a realizar una intervención, a partir del diseño de un Taller formativo en el área de lectura, ya que los tres participantes coincidían en la falta de desarrollo de esta habilidad.

Para la realización del taller se tomó en cuenta las necesidades de los participantes, así como las escalas de la prueba Facilito de (Fuentes, 2002), además de incluir dinámicas propuestas por el libro Juegos Didácticos Activos (Bryant, 2014), actividades y materiales propuestos en los libros Exploración del Nivel Lingüístico de Edad Escolar (Nieto, 2005) y Registro Fonológico Inducido (Monfort & Juarez, 2014).

El taller se encontró conformado por 47 sesiones distribuidas en 20 bloques; en el primer bloque conformado por 4 sesiones se abordó el trabajo con vocales y abecedario, en los diecinueve restantes se retomaron las sílabas conformadas por las diferentes consonantes del alfabeto. En las distintas sesiones se trabajaron diferentes tareas de carácter visual, auditivo y motriz. A continuación se puede visualizar una descripción breve de lo realizado (ver figura 11).

Figura 11, Planeación Taller - Aprendizaje de la Lectura Inicial

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD AJUSCO LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA CICLO ESCOLAR 2015-II A 2016 PLANEACIÓN						
PROYECTO: Taller - Aprendizaje de la Lectura Inicial				TEMÁTICA: Lectoescritura		
LUGAR: Unidad Básica de Rehabilitación Xochimilco		FECHA DE INICIO: Viernes 2 de octubre del 2015		HORARIO: 9:00 – 11:00 horas		Total de Sesiones: 47
IMPARTIDA POR: Jiménez Hernández Esmeralda				NO. DE ASISTENTES:		
OBJETIVO GENERAL: El objetivo de esta intervención es lograr que los niños conozcan y aprendan las letras, así como lograr decodificar palabras y frases cortas de la vida cotidiana.						
Sesión	TEMA	OBJETIVO	TÉCNICAS Y/O PROCEDIMIENTOS	MATERIALES	EVALUACIÓN	TIEMPO
1	Introducción	Presentación del Taller a los padres de familia. Promover la integración del grupo.	Dinámica de bienvenida y presentación individual.			30 min.
2-4	“Conociendo las Vocales” “conociendo a las consonantes”	Se busca que los alumnos comprendan e identifiquen las vocales, (a, e, i, o, u) así como las consonantes que conforman nuestro sistema alfabético.	Presentación general de las 5 vocales, relacionándolas con imágenes Estimulación de la grafía por medio del coloreado.	Tarjetas de las vocales y consonantes, Imágenes, Colores, Letras en foami.	Se estará evaluando durante todo el proceso, mediante identificación-discriminación visual y auditiva de las vocales y consonantes, ya que a través de la relación grafema-fonema, será más fácil que los niños identifiquen que letra suena de determinada forma.	1 hora 30 minutos Cada sesión
5-19	Juego comunicativo M,S,T,L,R	Se busca que los alumnos comprendan e identifiquen	Completar palabras, Relación de columnas,	Cinta adhesiva, Colores, Cuaderno,	Ordenamiento de palabras, Unión de columnas,	
20-30	Juego					

	comunicativo P,N,C,D,V	cada una de las consonantes, combinándolas con las vocales, antes vistas, esto es con el fin de ir conformando palabras conjuntamente con la lectura de estas mismas.	Asociación significante- significado, Juegos didácticos activos, Ordenamiento de palabras.	Cuetos, Goma, Lápiz, Papel bond, Plumones, Tarjetas.	Asociación, Escritura, Identificación y Unión de silabas	2 horas cada sesión
31-38	Juego comunicativo F,B,J,Ñ					
39-44	Juego comunicativo G,H,CH,LL,Q					
45-47	Juego comunicativo Y,K,Z,X,W					

Posteriormente se encuentran desarrolladas cada una de las sesiones previamente mencionadas dentro de la planeación (figura 11), cabe mencionar que los objetivos redactados hacen referencia a los participantes.

Bloque:	1	Sesión:	1	Tema:	I Presentación del taller II Conociendo vocales
Tipo de actividad:	a) Dinámica “A mí me gusta comer...” b) Charla con material tangible c) Identificación de vocales en nombres				

Objetivos:

- I. Dar a conocer a los padres de familia los objetivos del taller, resolver dudas y fomentar la integración de los participantes.
- II. Conocer las vocales tanto mayúsculas como minúsculas.
- III. Trabajar la identificación de las vocales

Desarrollo de la sesión

Se inició con la presentación del taller a los padres de familia, seguida de una dinámica para la integración de los miembros que participarían en el grupo.

El primer tema a trabajar fue el conocimiento de las vocales y el abecedario. La primera actividad a desarrollar fue explicarle a los participantes cuáles eran las vocales que existen, (a,e,i,o,u) tanto en su forma minúscula como mayúscula, con ayuda de figuras de foami. Una vez terminada la explicación se continuó con una segunda actividad, en la cual se tenía que identificar las vocales en sus nombres, si alguno no contenía la vocal indicada, se les asignada un nuevo nombre.

Bloque:	1	Sesión:	2	Tema:	I Conociendo vocales II Conociendo el Abc
Tipo de actividad:		a) Coloreado de vocales b) Unión de puntos (láminas de grafías punteadas) c) Explicación “Como está conformado el abecedario” d) Preguntas y respuestas- (verbales o físicas)			

Objetivos:

- I. Practicar las vocales, a través de la realización de sus grafías.
- II. Presentar el abecedario a los niños a través de la relación de imágenes, nombres y letras.
- III. Realizar una retroalimentación moderador-participante

Desarrollo de la sesión

En esta sesión se continuó con el trabajo de las vocales; se les proporcionó una imagen de cada vocal, cada participante tenía que colorearlas. Una vez terminando se les entregaba una nueva plantilla, pero de forma punteada, en la cual tenían que unir los puntos para hacer visible la vocal que se ocultaba. (Esto se realizó con las cinco vocales).

Una vez concluida esta actividad se prosiguió con la presentación del ABC, con asistencia de un cartel que se complementaba con imágenes de animales; se les dio los nombres de aquellos animales que desconocían por ejemplo Walaby. Junto con la explicación se les preguntó a los participantes las letras de manera ordenada y salteada, de forma individual y grupal; los niños debían responder según la indicación realizada, ya fuera verbalmente o acercándose al cartel y seleccionar la letra solicitada.

Bloque:	1	Sesión:	3	Tema:	Fuga y encuentro de vocales
Tipo de actividad:	a) Completar palabras b) Selección de vocales faltantes				

Objetivo: Reforzar la identificación y selección de las vocales en palabras y oraciones.

Desarrollo de la sesión

En una tercera sesión se trabajó la actividad de completar palabras con las vocales faltantes, apoyándolos con algunos ensayos en el pizarrón. Por ejemplo: “¿qué es esto?, (árbol) una vez que los niños respondieran que era, se escribía el nombre en el pizarrón, y los niños colocaban en su hoja las vocales faltantes”.

Otra actividad desarrollada, fue el seleccionar en la copia proporcionada la letra con la que empezara el nombre del dibujo; por decir la imagen de una escalera, con que letra inicia su nombre, con la e. la de la mesa con la m.

Bloque:	1	Sesión:	4	Tema:	Grafemas-fonemas Abc
Tipo de actividad:	a) Visualización del video “abecedario” b) Discriminación auditiva e identificación de grafemas y fonemas				

Objetivo: Comprender que cada grafema tiene y corresponde a un fonema, esto es cada letra tiene un sonido. Permitiendo trabajar la discriminación e identificación de los mismos.

Desarrollo de la sesión

Se trabajó la relación grafema-fonema, puesto que ya se habían visto las letras, era momento de asignarles un sonido. Esto se realizó con apoyo de un video del abecedario, donde no solo se presentaba la imagen sino también el sonido que representaba. Se continuó con juegos de discriminación auditiva, donde se les pedía a los niños que escogieran la tarjeta que representaba cierto sonido; por ejemplo, ¿qué letra suena /s/? (a f s), la respuesta era la s.

Bloque:	2	Sesión:	5, 6 y 7	Tema:	Silabas con M
Tipo de actividad:	a) Explicación “Como se crean las silabas ma, me, mi, mo, mu” y “Que sonido originan” b) Presentación de vocabulario c) Relación de columnas d) Lotería e) Identificación de silabas f) Remarcado y copia de palabras				

Objetivos:

- I. Conocer cómo se conforman las silabas.
- II. Identificar y discriminar las silabas ma, me, mi, mo, mu dentro de distintas palabras.
- III. Favorecer la escritura en los participantes a través de la copia y el remarcado.

Desarrollo de la sesión

Se trabajó en un inicio con una explicación sobre la conformación de estas silabas, ya que se originan a partir de las vocales y la letra m, dando como resultado, ma, me, mi, mo, mu. Junto con el sonido que se emite cuando las leemos. Una vez concluida esta parte se prosiguió con una presentación de vocabulario; seguido de actividades de relación de columnas: silaba—imagen e imagen—palabra; juego de lotería; identificación de la silaba en distintas palabras, en el inicio, en medio y al final. Así como remarcado y copiado de palabras, de fácil acceso.

Bloque:	3	Sesión:	8, 9 y 10	Tema:	Silabas con S
Tipo de actividad:	a) Explicación “Como se crean las silabas sa, se, si, so, su” y “Que sonido originan” b) Trazo de silabas con sopa, confeti y/o papel. c) Identificación de silabas d) Completar palabras e) Ponerle nombre a los dibujos f) Relación silaba-imagen				

--	--

Objetivo: Trabajar con los participantes el trazo y la pronunciación de las silabas sa, se, si, so, su mediante el uso de materiales tangibles.

Desarrollo de la sesión

Con estas silabas, se inició por la explicación correspondiente, sobre el origen de las silabas, sa, se, si, so, su. Y su sonido, que iba de la mano con la pronunciación. Una vez hecho esto, se continuó con el trazo de estas silabas, con ayuda de materiales como sopa, papel y confeti, con el objetivo de que los niños conocieran su forma. Después de ello se llevaron a cabo actividades de identificación de silabas, completar palabras, ponerles nombre a los dibujos, relación de silabas con imágenes, donde se tenía que identificar con que silaba iniciaba el nombre del objeto, tanto de manera verbal como en papel.

Bloque:	4	Sesión:	11, 12 y 13	Tema:	Silabas con T
Tipo de actividad:	<ul style="list-style-type: none"> a) Repaso de la conformación de las silabas ta, te, ti, to, tu b) Extracción del vocabulario de los participantes c) Escritura de nombres de objetos d) Identificación de objetos que cuentan con alguna silaba de T e) Copia de palabras y unión de imágenes correspondientes 				

Objetivos:

- I. Reconocer el vocabulario con el que cuentan los participantes referentes a palabras con las silabas de T.
- II. Identificar palabras en las cuales se encuentren las silabas ta, te, ti, to o tu.
- III. Relacionar las palabras previamente identificadas con alguna silaba de t con la imagen que le corresponda.

Desarrollo de la sesión

Se comenzó por la explicación del origen de las silabas a trabajar, se les pregunto a los niños que palabras comenzaban con tal silaba o sonido, a lo que los niños con trabajo respondieron unas cuantas palabras, una vez hecho esto, se les presentó una serie de imágenes, donde se encontraban tanto aquellas que contenían las silabas de la t como aquellas otras que pertenecían a otra letra, la actividad era escribir el nombre de los objetos, como los participantes lo indicaban, después de ello se les preguntaba ¿Cuáles de estos objetos tienen la silaba “ta”? ¿Cuáles de estos objetos tienen la silaba “ti”? y así sucesivamente. Después de ello los niños tenían que copiar la palabra y buscar el recorte que le correspondía.

Bloque:	5	Sesión:	14, 15 y 15	Tema:	Silabas con L
Tipo de actividad:	a) Coloreado y recorte de imágenes b) Lectura en voz alta c) Discriminación auditiva y visual de imágenes y palabras				

Objetivos:

- I. Elaborar un memorama en el cual los participantes deberán colorear y recortar imágenes cuyo nombre involucran las silabas la, le, li, lo, lu.
- II. Relacionar las palabras leídas con su imagen correspondiente.

Desarrollo de la sesión

Se continuó con la explicación inicial, se realizó un memorama con ayuda de los participantes, donde cada uno tenía que colorear una serie de imágenes y a su vez recortarlas, después se colocaban en la mesa; yo les asignaba unas tarjetas con palabras, las cuales entre todos ayudábamos a leer en voz alta, si x tenía la palabra luna, tenía que buscar entre las imágenes la imagen de la luna, si escogía la correcta él se la quedaba, sino (después de dos oportunidades) se les preguntaba al resto de los niños si alguna ya la había encontrado, si era así la tomábamos y se quedaba fuera.

Otra actividad a desarrollar fue el invertir la actividad, ahora el objetivo era encontrar la palabra donde decía el nombre de tal imagen, los niños se tardaron pero consiguieron resultado, en todo momento se les brindó motivación, para evitar el estrés que pudieran llegar a presentar.

Bloque:	6	Sesión:	17, 18 y 19	Tema:	Silabas con R
Tipo de actividad:	a) Abstracción del vocabulario del cuento El burro rabito b) Segmentación de palabras c) Relación de columnas d) Copia y dictado				

Objetivo: Reafirmar y consolidar el grafema R y los fonemas /r/ y /rr/ con ayuda del cuento “EL BURRO RABITO”.

Desarrollo de la sesión

Durante esta y el resto de las sesiones se dio una breve explicación sobre la conformación de las, silabas, como fue pasando el tiempo, los niños ya sabían cómo se habían formado y; era ya más asunto de reafirmar su sonido y su pronunciación.

Trabajamos vocabulario con R y RR, a partir de palabras del cuento “EL BURRO RABITO”. Relacionando las palabras con su pronunciación segmentada y las imágenes del cuento.

Se trabajó con un vocabulario, donde se llevaron actividades como las anteriores, de identificación, discriminación, copiado y relación de columnas; una vez terminadas estas actividades.

Bloque:	7	Sesión:	20	Tema:	Recuento
Tipo de actividad:	a) Segmentación de palabras b) Reconocimiento de silabas				

Objetivo: Realizar un repaso general de las silabas con M, S, T, L y R mediante la segmentación de distintas palabras que las contengan.

Desarrollo de la sesión

En la sesión número 20, se llevó a cabo una actividad global, donde se seleccionaron cinco palabras al azar de cada bloque de silabas vistas, con ellas se trabajó la segmentación, en la cual el niño tenía que dividir la palabra en silabas por ejemplo mesa – /me/sa/; rata - /ra/ta; semáforo - /se/ma/fo/ro/; aunque los niños desconocieran ciertas silabas, se buscaba que fueran conociendo y comprendiendo que era una silaba, y que una palabra estaba conformada por una serie de esta, por ende se hizo uso del contar.

Bloque:	8	Sesión:	21 y 22	Tema:	Silabas con P
Tipo de actividad:		a) Presentación de vocabulario b) Realización de memorama y lotería c) Escritura de palabras con P d) Relación de palabras: discriminación auditiva → discriminación visual e) Creación de un dibujo del cuento “El pirata Policarpo”			

Objetivos:

- I. Trabajar la discriminación auditiva, visual y lectura textual a partir de relación de palabras con las silabas de P.
- II. Trabajar la atención de los participantes a través del desarrollo de un dibujo de la lectura del cuento EL PIRATA POLICARPO.

Desarrollo de la sesión

Al trabajar las silabas de P, se trabajó por dos sesiones, ya que esta letra se les facilitó, en comparación con las anteriores. Se inició por la explicación de formación de las silabas, que fue más un repaso, los niños ya habían entendido que la silaba estaba conformada por la letra que se iba a trabajar esa sesión y las vocales. Se continuó con la presentación de vocabulario, con el cual se realizó un memorama y una lotería.

También se incitó a los alumnos a escribir palabras que contenían esta silaba como pala, pico, pomada, capa, pino, pez, pirata...etc. Por otra parte se trabajó la discriminación visual y auditiva, donde se les presentó a los sujetos una serie de palabras, se les dio su forma oral y ellos tenían que seleccionar la palabra que se les solicitaba, por ejemplo: papa, mapa, tapa;

cabe mencionar que se escogieron palabras que contuvieran silabas que ya se habían trabajado. Finalmente se concluyó con un cuento, “EL PIRATA POLICARPO”, se les leyó el cuento a los niños y ellos tenían que realizar un dibujo de lo que habían entendido.

Bloque:	9	Sesión:	23 y 24	Tema:	Silabas con N
Tipo de actividad:	a) Identificación de silabas b) Lectura textual c) Relaciones significante-significado				

Objetivo: Identificar las silabas pertenecientes a la letra N por medio del vocabulario que se encuentra en el cuento EL ENANO NACHO, además de relacionarlo con su imagen.

Desarrollo de la sesión

En estas sesiones se inició con el cuento de “EL ENANO NACHO”, con el cual se continuo trabajando, se les otorgó a los sujetos una serie de tarjetas donde se encontraban personajes, objetos o nombres que aparecían en el cuento, la instrucción era el iluminar las tarjetas asignadas, e identificar las silabas de N.

Por otra parte en láminas de ilustraciones, el participante debía de colorear las que contenían una silaba en específico, para ello en el pizarrón se hizo la anotación del nombre del dibujo.

Bloque:	10	Sesión:	25 y 26	Tema:	Silabas con C
Tipo de actividad:	a) Identificación del grafema C b) Búsqueda de vocabulario c) Practica de rimas				

Objetivos:

Que los participantes:

- I. Identificar el grafema C dentro de distintos grafemas.
- II. Comprender que el grafema C corresponde a dos fonemas /k/ y /s/, obteniendo las silabas ca, co, cu y ce, ci,

- III. Identificar el vocabulario con el que se estará trabajando, así como desarrollar relaciones significante-significado.
- IV. Adquirir mayor agilidad en el lenguaje oral y escrito

Desarrollo de la sesión

Se inició por la identificación del grafema - c – dentro de una sopa de grafemas. A continuación se les pidió a los alumnos que dijeran el nombre de los objetos presentados, una vez concluida esta fase, los sujetos deberán colocar la imagen correspondiente en el recuadro que le pertenece. Para ello se hizo uso de una planilla. Se finalizó con un ejercicio de lenguaje, el cual se llevó a cabo con una rima

Bloque:	11	Sesión:	27 y 28	Tema:	Silabas con D
Tipo de actividad:	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de palabras con silabas con D b) Copia en el pizarrón c) Bingo de dinosaurios 				

Objetivos:

- I. Discriminar las silabas da, de, di, do, du, dentro de un párrafo.
- II. Propiciar la lectura textual de palabras y oraciones cortas.

Desarrollo de la sesión

Se les entrego a cada sujeto un fragmento del cuento “EL DINOSAURIO DANILO”, en el cual tenían que encontrar las silabas da, de, di, do, du. Una vez identificadas las palabras que tenían las silabas se anotaban en el pizarrón, donde ya se encontraba una serie de imágenes, los niños tenían que relacionar la imagen con la palabra que le correspondiera, si es que estaba.

Después de ello, se jugó bingo de dinosaurios, en cual estaba compuesto por dibujos y palabras. En la pizarra se colocaba la tarjeta que se solicitaba, con el fin de que los participantes pudieran identificarla en su plantilla.

Bloque:	12	Sesión:	29 y 30	Tema:	Silabas con V
Tipo de actividad:	a) Pronunciación b) Construcción de oraciones c) Dinámica con el juego de twister				

Objetivos:

- I. Propiciar la pronunciación del fonema /b/ con vocabulario con grafema V, en los participantes.
- II. Inducir a los participantes a la construcción de oraciones con el grafema V
- III. Favorecer la convivencia entre padres e hijos.

Desarrollo de la sesión

Se trabajó con relación de columnas, pronunciación del fonema y de vocabulario, se construyeron oraciones a partir de este. Se realizó un juego de twister donde participaron padres e hijos.

Bloque:	13	Sesión:	31 y 32	Tema:	Silabas con F
Tipo de actividad:	a) Búsqueda y reconocimiento de iguales (palabras) b) Identificación de silabas faltantes c) Completar palabras				

Objetivo:

- I. Incitar a los participantes en el reconocimiento de iguales.
- II. Establecer las silabas que hacen falta a las palabras solicitadas, permitiendo completarlas.

Desarrollo de la sesión

Iniciamos con la presentación del fonema, representándolo con su grafema correspondiente; después de esto, realizamos una actividad en la cual los niños tenían que encontrar entre distintas silabas y palabras la opción que le tocara. En la mesa se encontraban revueltas estas

palabras, los niños tenían que tomar un papel de la esfera y buscar su par. Una segunda actividad fue el completar palabras con las silabas faltantes.

Bloque:	14	Sesión:	33 y 34	Tema:	Silabas con B
Tipo de actividad:	a) Explicación con ejemplificación b) Domino de imágenes c) Domino textual				

Objetivo:

- I. Brindar a los participantes una explicación sobre el presente grafema puesto que corresponde de igual manera al fonema /b/
- II. Mantener una bidireccionalidad entre los fonemas-grafemas y el vocabulario

Desarrollo de la sesión

Comencé esta sesión por explicarles que el fonema /b/ puede corresponder a dos grafemas, v – b, enseguida se laboró con vocabulario, hay que recordar que se mantuvo la relación entre palabra e imagen. Se participó en un juego de domino, hubo dos versiones, el primero estaba compuesto por imágenes mientras que el segundo por palabras. Una vez que los niños comprendieron el juego con el domino de imágenes, se transitó al de palabras.

Bloque:	15	Sesión:	35 y 36	Tema:	Silabas con J
Tipo de actividad:	a) Unión de silabas b) Relación de columnas				

Objetivo:

Los participantes deberán

- I. Crear palabras a partir de la unión de silabas
- II. Relacionar las palabras con su significado (en imagen)

Desarrollo de la sesión

Breve explicación de la formación de las sílabas, así como su sonido comprendió la primera parte, terminada esta actividad, se prosiguió con la unión de sílabas para la formación de palabras, a partir de las cuales se realizó relación de columnas, entre la sílaba predominante y la imagen del objeto.

Bloque:	16	Sesión:	37 y 38	Tema:	Sílabas con Ñ
Tipo de actividad:	a) Planillas de vocabulario b) Relaciones significante-significado				

Objetivo: Diferenciar los grafemas y fonemas de ñ y n

Desarrollo de la sesión

En esta sesión se alargó la explicación inicial del grafema-fonema, pues se llegaron a confundir los niños, en las letras N y Ñ, al trabajar con el fonema que les corresponde fue más sencillo diferenciarlas en la pronunciación de palabras. Por ejemplo piña, pañal, moño...

Para ello se hizo uso de planillas de vocabulario, ya que al pronunciar las palabras se identificó el significante, y al relacionarlos con su forma material le otorgamos su significado.

Bloque:	17	Sesión:	39, 40 y 41	Tema:	Sílabas con G
Tipo de actividad:	a) Relación de columnas b) Explicación verbal c) Dictado d) Identificación de sílabas e) Discriminación auditiva				

Objetivo: Distinguir los distintos fonemas que se crean a partir de las sílabas del grafema G.

Desarrollo de la sesión

En estas sesiones se trabajó las sílabas Ga Go Gu, Ge y Gi por una parte y por otra Gue Gui; ya que estas involucran una tercera letra. Las primeras fueron abordadas a través de planillas de vocabulario, en estas sesiones se mantuvo la dinámica de relación de columnas, y

explicación a base del lenguaje verbal, para que los niños distinguieran como sonaban las palabras y poder escribirlas, para comprobar que me daba a entender, se llevó a cabo un pequeño dictado, e identificación de la silaba en el pizarrón, según lo que escucharan.

Bloque:	18	Sesión:	42	Tema:	Silabas con H
Tipo de actividad:	a) Explicación verbal y visual b) Lista de vocabulario c) Relación significado-significante				

Objetivo:

Brindar una explicación a los participantes sobre:

- I. El papel del grafema H, ya que este en específico no cuenta con un fonema.
- II. La manera en la cual se lee cuando se encuentra la presencia de H

Desarrollo de la sesión

Se les explica a los niños, el papel de la letra h dentro del alfabeto, pues esta aunque no emite un fonema, por ortografía existen palabras que la llevan. Mencionamos que como la h no tiene un sonido por tanto es muda, y en el momento que se lee fonéticamente se inicia con la segunda letra si es que la h está en un inicio, por ejemplo hielo se leería i-e-lo, helado - e-la-do. Por tanto se trabajó solamente con vocabulario (significante- significado).

Bloque:	19	Sesión:	43 y 44	Tema:	Silabas con Q
Tipo de actividad:	a) Visualización del video “Silabas que qui - El Mono Sílabo”. b) Realización de palabras				

Objetivo:

- I. Comprender que el fonema /k/ corresponde de igual manera a las silabas que y qui.
- II. Consolidar este conocimiento a través de la realización de palabras y ejemplos donde se hace uso de estas silabas.

Desarrollo de la sesión

Dentro de estas sesiones se trabajó con las sílabas Que y Qui, pertenecientes al fonema /k/, se inició con el video “Sílabas que qui - El Mono Sílabo”. Después de ello se realizaron ejercicios de papel y lápiz para ejemplificar lo visto en el video.

Bloque:	20	Sesión:	45, 46 y 47	Tema:	Sílabas con Y K Z X W
Tipo de actividad:	a) Discurso informativo				

Objetivo: Reconocer que se pueden crear sílabas con las consonantes Y, K, Z, X, W, y que estas llegan o no a tener relación con los fonemas antes vistos; puesto que algunas otras sílabas a la hora de leerlas se crea un nuevo sonido.

Desarrollo de la sesión

En estas sesiones se trabajó con las sílabas que se llegan a formar con las consonantes Y, K,Z,X,W. en estas tareas se hizo uso de planillas de vocabulario, fueron de carácter informativas, solamente para tener conocimiento de que se pueden formar palabras con estas.

- Evaluación

La evaluación se llevó a cabo a través de una segunda aplicación de la prueba FACILITO a los participantes. Para analizar los datos se llevó a cabo una comparación de resultados y un análisis de los logros de cada participante.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Prueba Facilito (Evaluación de Precurrentes Instrumentales para la Adquisición de la Lectoescritura).

Participante 1. Jaime

Escalas	Puntaje inicial %	Puntaje final %	Diferencia
I. Articulación de palabras	96.5	100	3.5
II. Imitación vocal	80	100	20
III. Discriminación visual			
1. Tamaño	0	100	100
2. Forma	60	100	40
3. Ubicación	100	100	0
4. Conjuntos	80	100	20
5. Elementos de conjunto	60	80	20
IV. Expresión oral			
1. Denominación de objetos	90	100	10
2. Descripción de situaciones	80	100	20
3. Narración de secuencias	100	100	0
V. Expresión grafica			
1. Ilustración de objetos	100	100	0
2. Ilustración de situaciones	66.7	66.7	0
3. Ilustración de secuencias	75	75	0
VI. Trazo de líneas			
1. Líneas rectas	95.8	79.7	-16.1
2. Líneas curvas	63.3	83.3	20

VII. Imitación gráfica de secuencias de líneas			
1. Copia de secuencia	40	80	40
2. Copia de secuencia con espacios intermedios	0	20	20

Tabla 1. Resultados de Jaime en la prueba FACILITO

Participante 1: Jaime

En la tabla 1 se encuentran los resultados, iniciales y finales, obtenidos en la prueba FACILITO de Jaime; como se puede observar el participante obtuvo un puntaje de 100% en las escalas de discriminación visual de ubicación, expresión oral en narración de secuencias e ilustración de objetos de expresión gráfica.

En el caso de la escala de articulación de palabras, se obtuvo que en un inicio el participante mostraba omisión y sustitución de fonemas, siendo concretamente los fonemas /n/ & /r/ en la posición antes de consonante y al final. Al término de la intervención se logró que el participante mejorara totalmente su pronunciación de dichos fonemas.

En cuanto a imitación vocal, escala compuesta por una serie de enunciados de distinto número de palabras, le costó trabajo recordar los dos últimos enunciados, que estaban compuestos por un número mayor de palabras, por ejemplo: *“las paletas de limón son muy sabrosas”* el participante rescato *-paletas de limón sabrosas-*. En la segunda aplicación el participante consiguió imitar el total de oraciones.

Al trabajar con la discriminación visual de componentes de letras (tamaño), el participante mostró dificultad para identificar las letras iguales al reactivo solicitado, identificaba la mayor y la menor, pero no la igual; Por lo que se tuvo que aplicar la misma escala en la modalidad de figuras, afirmando la dificultad al encontrar el igual del reactivo.

El trabajar ejercicios de discriminación visual permitió que el participante mejorara su puntaje en la prueba, así como la identificación de los grafemas dentro de los distintos textos.

En el caso del resto de sub escalas de discriminación visual de componentes de letras (forma, ubicación y elementos de conjunto), realizó las tareas con mayor facilidad, obteniendo así un puntaje mayor.

La escala de expresión oral compuesta por las tareas de denominación de objetos evalúa vocabulario, en la cual se observó que el participante cuenta con distinto vocabulario que se encuentra en casa, en la escuela y en algunos otros contextos. Por otra parte se trabajó con la descripción de situaciones en diferentes contextos, ya que esta tarea es una habilidad que se trabajó dentro de la aplicación de la prueba; en la cual me pude percatar que el participante se enfrentó al desconocimiento de algunas situaciones, por ejemplo, el leer con algún familiar debido a que no es una actividad cotidiana dentro de su contexto.

Respecto a la ilustración de situaciones y secuencias, en la primera la instrucción dada hace referencia a la realización de un dibujo de la situación dada, en la segunda la tarea a realizar era de igual manera dibujar, pero en este caso una secuencia, por ejemplo: a) situación: una niña escribiendo un cuento; b) secuencia: niño y perro interactuando con pelota y periódico.

A través de la realización de estas tareas, se pudo observar que uno de los factores que llegó a influir en las respuestas del participante fue la familiaridad con las situaciones planteadas, ya que el participante contestaba con mayor asertividad y seguridad a aquello que conocía o había visto o practicado, en comparación a lo que desconocía. Lo anterior no estableció que el participante no pudiera realizar las ilustraciones, sino la necesidad de una explicación previa donde se enmarcaron preguntas como ¿Qué es eso?, ¿Para qué sirve? O ¿Qué puede hacer?...

En las últimas escalas, trazo de líneas e imitación gráfica de secuencias de líneas, se encontró que en un inicio al trazar líneas rectas tuvo un puntaje del 95.8% mientras que al final un 79.9%, en lugar de obtener un mayor puntaje, obtuvo uno menor, lo que me llamó la atención, puedo inferir que se debió a que el participante realizó en la segunda aplicación la tarea con mayor rapidez, la consideró más fácil y no puso atención a las características de las líneas, pues al no cumplirlas no puede obtener el puntaje total, a diferencia de la realización de líneas curvas, ya que en un inicio el participante mostró dificultad para realizarlas, pero en la segunda aplicación, aunque se tardó un tiempo mayor en este reactivo cumplió con las características de las líneas a reproducir, logrando una elevación en su puntaje.

Del mismo modo en la copia de secuencias de líneas, la instrucción corresponde a dos tareas 1) copiado de una serie de líneas en un orden establecido 2) copiado de una serie de líneas con espacios preestablecidos. El participante logró copiar una serie de tres componentes en el orden establecido no obstante el reproducirlas con los espacios pertinentes no lo consiguió, ya que al realizar las copias, no dejó espacios entre una imagen y otra.

Participante 1 Observación	Descripción
Inicial	<p>El niño llega con desconfianza al taller, desconoce cómo se escribe su nombre, no interactúa con sus compañeros y habla en tono muy bajo. Su mamá expresa que no es capaz de escribir por sí solo. Por otra parte sabe seguir indicaciones y respeta jerarquías.</p> <p>En cuanto a la aplicación del Pretest, se mostró tranquilo y participativo. Aunque se mostró intranquilo por la realización de unos ejercicios, siendo estos expresión gráfica e imitación gráfica de secuencias de líneas. El niño expresaba <i>“yo no sé” “esta difícil”</i></p>
Intermedia	<p>Ha creado una buena relación con sus compañeros, participa con mayor facilidad. La identificación de las vocales se le facilitó, sin embargo en cuanto al resto de las letras se llega a confundir en el momento de realizar un dictado.</p> <p>Le cuesta trabajo la distinción de algunos grafemas, por ejemplo /n/ vs /ñ/ El trabajo por sílabas se le facilita en gran medida cuando va acompañado por material extra, como es el caso de los videos.</p>
Final	<p>Al llegar a las últimas sesiones, ha mejorado en los dictados, puesto que si no identifica la p por su nombre, se le da un ejemplo de palabra, paleta, identificando la letra solicitada con mayor facilidad.</p> <p>Inicia por leer palabras cortas, por ejemplo: mamá, papá, cama, sol, lata, vaca, mesa, cámara.</p> <p>En cuanto a la aplicación del Postest, lo realizó de manera tranquila, puso mayor atención que en el Pretest y realizó preguntas en cuanto a las indicaciones dadas.</p> <p>Por otra parte cabe resaltar el puntaje que obtuvo en la subescala de líneas rectas, pues fue menor al del Pretest, sin embargo su puntaje en líneas curvas aumento. A partir de lo observado infero que dichos resultados estuvieron permeados por la actitud que mostro el participante en la realización de los reactivos. En el Pretest la tarea de líneas rectas no le costó el mismo esfuerzo que en la realización de las líneas curvas por lo</p>

	<p>que al momento de aplicar el Postest puso mayor esfuerzo en las líneas curvas, descuidando así las características que debería de cumplir en el primer reactivo para obtener el mismo o mayor puntaje.</p> <p>Otra de las subescalas con un cambio significativo fue la de tamaño de la escala de Discriminación visual, fue en esta donde el participante paso de un puntaje de 0 en el Pretest a un puntaje de 100 en el Postest. Este cambio fue propiciado a partir de ejercicios de identificación de pares, ya que concretamente la dificultad que el niño tenía era el identificar figuras iguales.</p>
--	---

Figura 12. Descripción de la observación de Jaime

Participante 2. Roberto

Escalas		Puntaje inicial %	Puntaje final %	Diferencia
I.	Articulación de palabras	95.3	96.9	1.6
II.	Imitación vocal	100	100	0
III.	Discriminación visual			
1.	Tamaño	80	100	20
2.	Forma	100	100	0
3.	Ubicación	60	100	40
4.	Conjuntos	80	100	20
5.	Elementos de conjunto	60	80	20
IV.	Expresión oral			
1.	Denominación de objetos	100	100	0
2.	Descripción de situaciones	80	100	20
3.	Narración de secuencias	66.7	100	33.3
V.	Expresión grafica			

1. Ilustración de objetos	20	80	60
2. Ilustración de situaciones	66.7	66.7	0
3. Ilustración de secuencias	0	25	25
VI. Trazo de líneas			
1. Líneas rectas	16.7	83.3	66.6
2. Líneas curvas	13.3	56.7	43.4
VII. Imitación gráfica de secuencias de líneas			
1. Copia de secuencia	60	80	20
2. Copia de secuencia con espacios intermedios	0	20	20

Tabla 2. Resultados de Roberto en la prueba FACILITO

Participante 2: Roberto

En la tabla 2 se encuentran los resultados, iniciales y finales, obtenidos en la prueba FACILITO de Roberto; como se puede observar en la primera aplicación el participante obtuvo un puntaje de 100% en las escalas de Imitación vocal, discriminación visual de forma y expresión oral en denominación de objetos.

En el caso de la primera escala, articulación de palabras, el participante obtuvo un puntaje alto en la primera aplicación, aunque mostró omisión y sustitución de fonemas, teniendo errores en los fonemas /k/ antes de consonante, /d/ al final y antes de vocales, /l/ antes de consonante, /r/ antes de consonante y /rr/ después de consonante. Al final se corrigió la articulación de los fonemas /d/ y /l/.

En segundo lugar se encuentran las tareas de discriminación visual, tamaño, ubicación, conjuntos y elementos de conjunto, en esta área el participante mostró dificultades para identificar la posición de una letra dentro de una serie, específicamente se confundía con letras

parecidas como es el caso de la b, d, p y q, pues no distinguía su derecha y su izquierda; al igual que la identificación de conjuntos dentro de series más complejas, donde el participante tenía que identificar un conjunto de figuras en una secuencia. En la segunda aplicación el participante cubrió el 100% de los reactivos en estas tareas.

En cuanto a expresión oral, en la descripción de situaciones y narración de secuencias el participante obtuvo puntajes bajos, teniendo similitudes en los reactivos donde el participante 1 mostro dificultades, por ejemplo el caso del reactivo *“una niña y una mujer viendo o leyendo un libro”*, en este caso el niño solo dijo que era una niña y su mamá.

En la escala número 5 correspondiente a expresión gráfica, compuesta por las tareas de ilustración de objetos, situaciones y secuencias, el participante obtuvo puntajes bajos, ya que dentro de los objetos a dibujar solo pudo plasmar la pelota, en cuanto a las situaciones cubrió dos rubros de tres y finalmente en secuencias no dibujó nada, refiriendo que no sabía dibujar, al animarlo realizó trazos que no cubrían las características del elemento a dibujar. Sin embargo, al llevar a cabo la evaluación se observó la consolidación en gran medida de dichas habilidades en el participante, reflejando así un aumento en sus puntajes, con excepción de la tarea de ilustración de secuencias donde mantuvo el mismo puntaje.

Dentro de las escalas 6 y 7, trazo de líneas e imitación grafica de secuencias de líneas, el participante mostró que tenía complicaciones para la realización de líneas rectas y curvas, así como la ejecución de secuencias con y sin espacios. Al realizar la segunda aplicación del instrumento, como se puede observar en la gráfica 2, el participante obtuvo puntajes más altos que los iniciales, distinguiéndose cambios favorables en estas tareas.

Participante 2 Observación	Descripción
Inicial	<p>El niño llega entusiasmado al taller, muestra seguridad, escribe su nombre sin embargo desconoce el nombre de las letras que lo componen, sigue indicaciones con algunas dificultades en cuanto al lenguaje con el cual se le expresen estas. Se incorpora con el resto de sus compañeros.</p> <p>En cuanto a la aplicación del Pretest, se mostró un poco intranquilo y con poca atención a las indicaciones dadas, ya que decía comentarios como: decir ya, que más, ya vamos a acabar...</p>

Intermedia	<p>Ha adquirido mayor vocabulario, lleva a cabo las tareas solicitadas, se distrae en ocasiones, por lo que se le incita a participar con mayor frecuencia.</p> <p>Ha llegado al reconocimiento de las letras que componen su nombre, así como a la realización de otras palabras, las cuales también llega a leer, por medio del silabeo.</p> <p>Cuando se trabaja por silabas, el niño las dice en orden memorístico, pues cuando se le preguntan salteadas se llega a equivocar al momento de responder. Si inicio por preguntar ¿la s y la a suenan? El niño responde sa, se, si... sin que yo se lo solicite.</p>
Final	<p>El niño ha adquirido la confianza por preguntar todo aquello que desconoce, desde que es esa palabra, que dibujo es, como se lee o que dice ahí hasta el escribir palabras solicitadas por sí solo, si se les da la indicación de escribir el nombre de los objetos que estén viendo, y por ejemplo esta la imagen de una calabaza, el pregunta cómo se llama eso, yo respondo y el inicia a escribir su nombre, en caso de que desconozca alguna silaba pregunta cala_ ¿qué sigue?, yo respondo ba, entonces lo escribe; sin embargo existe la posibilidad de que no recuerda cómo se escribe ba, entonces se prosigue a dictar letra por letra.</p> <p>Finalmente en la aplicación del Postest, se mostró más tranquilo, con una atención mayor, realizando un notable esfuerzo en la realización de la tarea de imitación grafica de secuencias de líneas; por otra parte las subescalas con mayores cambios fueron Ubicación dentro de la escala tres, Discriminación visual; e ilustración de objetos, de la escala Expresión Grafica</p>

Figura 13. Descripción de la observación de Roberto

Participante 3. Carlos

Escalas	Puntaje inicial %	Puntaje final %	Diferencia
I. Articulación de palabras	62.5	96.8	34.3
II. Imitación vocal	40	80	40
III. Discriminación visual			
1. Tamaño	20	80	60
2. Forma	40	100	60
3. Ubicación	20	80	60

4.	Conjuntos	80	100	20
5.	Elementos de conjunto	40	60	20
IV. Expresión oral				
1.	Denominación de objetos	80	95	15
2.	Descripción de situaciones	80	100	20
3.	Narración de secuencias	66.7	100	33.3
V. Expresión grafica				40
1.	Ilustración de objetos	20	60	
2.	Ilustración de situaciones	0	33.3	33.3
3.	Ilustración de secuencias	0	25	25
VI. Trazo de líneas				
1.	Líneas rectas	4.2	16.7	12.5
2.	Líneas curvas	0	3.3	3.3
VII. Imitación grafica de secuencias de líneas				
1.	Copia de secuencia	60	80	20
2.	Copia de secuencia con espacios intermedios	0	20	20

Tabla 3. Resultados de Carlos en la prueba FACILITO

Participante 3: Carlos



En la tabla 3 se encuentran los resultados, iniciales y finales, obtenidos en la prueba FACILITO de Carlos; como se puede observar el participante en un inicio obtuvo como

puntaje más alto el 80% en las escalas de discriminación visual en conjuntos, expresión oral en denominación de objetos y descripción de situaciones. Puntaje que se vio afectado de manera positiva en la segunda aplicación del instrumento.

En cuanto a la articulación de palabras el participante mostró omisión y sustitución de fonemas, siendo estos principalmente /r/ inicial, después de consonante, entre vocales, y antes de consonante; /l/ inicial, después de consonante, entre vocales, antes de consonante; /k/ antes y después de consonantes; /n/ antes de consonante; /g/ entre vocales y; /f/ antes de consonante. Al término de la intervención, el participante mejoró la articulación de varios fonemas sin embargo aún el participante llega a cometer errores en los fonemas /k/ antes de consonante (*eléctrico*), y /d/ final (*bonda*). Por otra parte en la imitación vocal el participante en un inicio concretó un total de 4 oraciones, las cuales estuvieron conformadas por un máximo de cuatro palabras (*la mariposa es azul*) consideradas como cortas, sin embargo después de la intervención obtuvo un total de 8 oraciones correctas, imitando como oración más larga “*el tambor chico está en el suelo*”.

Mientras que en las tareas de discriminación visual de componentes de letras, específicamente en el área de tamaño obtuvo un puntaje bajo, por lo que se le aplicó la misma tarea en figuras, mostrando que la dificultad se encontraba en la identificación de iguales puesto que la instrucción era el señalar una estrella igual, más grande, más pequeña a la que se le estaba señalando al participante, según fuera el caso; el participante cometía error al seleccionar la figura igual al reactivo con el que se estaba trabajando.

En el área de forma de igual manera se procedió a aplicar el reactivo en figuras, obteniendo como puntaje cero, permitiendo observar que el participante tenía dificultad para rescatar características iguales en dos objetos dentro de una serie, puesto que la instrucción era: “De estas letras, señálame la que es igual a esta” y se tenía que responder la pregunta ¿En qué se parecen las dos letras? Con el objetivo de seleccionar la letra solicitada y justificar su respuesta, por ejemplo G y G en qué se parecen, una respuesta era: tiene un ganchito y una curva y otro ganchito, proceso que el participante no completó, ya que selecciono letras diferentes, de igual manera en la misma tarea pero en figuras no dio respuestas válidas para el instrumento.

Finalmente las áreas de ubicación y elementos de conjunto fueron aplicadas al igual que las anteriores en figuras obteniendo puntajes altos en la primera área, permitiendo ver que el participante no había consolidado direccionalidad en cuanto a derecha e izquierda pero si arriba y abajo. En cuanto a la identificación de formas u objetos el participante se llegó a confundir, pues al no encontrar las figuras en la misma posición que se le mostraba no las reconocía, por ejemplo si se le pidió encontrar triángulos iguales a este  dentro de una imagen concreta pero se encuentran algunos girados como en este caso  el participante no lo tomaba en cuenta.

En la tarea narración de secuencias, perteneciente a expresión oral el participante obtuvo un puntaje moderado, pues solo tuvo un error dentro de los reactivos.

Otra de las tareas a realizar fueron las pertenecientes a expresión gráfica, donde se encontró el atraso en el desarrollo de la realización de ilustraciones, pues solo llegó a plasmar un reactivo, mientras que en la ilustración de situaciones y secuencias no realizó ninguna.

Finalmente en la realización de trazo de líneas rectas y curvas obtuvo puntajes muy bajos asimismo en la imitación gráfica de secuencias de líneas con espacios intermedios, en el caso de la copia de secuencia obtuvo el 60% en un inicio, concluyendo en un 80%.

Participante 3 Observación	Descripción
Inicial	<p>El niño presenta dificultad para quedarse al taller sin la presencia de su mamá, muestra dificultad en la realización de grafías. Sigue indicaciones cortas; en cuanto a lenguaje exterioriza mala articulación de fonemas.</p> <p>Cuando se le aplica el Pretest está un poco inquieto, ya que se distraía con mayor facilidad, volteaba constantemente a la ventana y no ponía atención a las instrucciones que se le daban.</p>
Intermedia	<p>Pone atención a las sesiones, realiza sus actividades según indicaciones, ha aprendido a escribir su nombre, realiza las grafías de manera que se entienden. En ocasiones se llega a distraer con sus compañeros, y quiere iniciar a jugar durante las sesiones del taller, cuando se le llama la atención o se le recuerda que tienen que terminar su trabajo, regresa a sus actividades.</p>

	<p>Por otra parte aunque realiza el copiado de las grafías, los dictados aun le cuestan trabajo realizarlos, ya que muestra confusión con los nombres por ejemplo s y c, por ende es necesario requerir a la expresión de los fonemas correspondientes.</p>
Final	<p>Son menores las confusiones que tienen al momento de realizar las grafías, por lo que ha mejorado su decodificación, se continuo reforzando la relación fonema grafema y la lectura de palabras y oraciones cortas.</p> <p>En cuanto a la aplicación del Postest, se mostró con mayor entusiasmo y atención a las instrucciones que se le daban. Además mejoro los puntajes obtenidos en la escala uno, Articulación de palabras, en las subescalas de la escala tres, Discriminación visual; y escala cinco, Expresión gráfica, lo cual refleja el trabajo realizado en cuanto al reconocimiento de los grafemas, decodificación y relaciones significado-significantes.</p>

Figura 14. Descripción de la observación de Carlos

CONCLUSIONES

Al realizar la intervención psicopedagógica se buscó en los participantes el desarrollo de las bases para el aprendizaje de la lectura inicial, a través de la conciencia fonológica, ya que los participantes mostraban problemas en esta habilidad. Por otra parte, al revisar los expedientes pertenecientes a cada uno de los participantes, se encontró que los niños en distintas ocasiones estaban expuestos a comentarios hirientes hacia su persona, siendo causa de burlas y/o rechazo, afectando su desarrollo en distintas áreas, principalmente el área educativa.

A partir del análisis de datos se puede afirmar que después de la intervención que se llevó a cabo se lograron los objetivos propuestos en esta intervención como aquellas tareas que enmarcan a la psicopedagogía siendo el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos (Henaó, Ramírez, & Ramírez, 2006).

Se pudieron observar cambios en todas las escalas, algunos fueron leves, otros significativos y unos más de 100 %. A partir de las observaciones también se puede decir que los participantes mostraron cambios en sus actitudes, en conocimientos y en habilidades, así como en su desenvolvimiento y seguridad en clase. En cada participante se notaron cambios después de la intervención. Por ejemplo en el caso de Jaime, el participante en un inicio no sabía escribir su nombre, desconocía el abecedario y no sabía leer en su manera más simple, sin embargo en este momento conoce el abecedario, está por consolidar la relación grafema-fonema, forma silabas y descodifica oraciones cortas, además de mejorar su rendimiento académico, su lenguaje y su participación en sus diferentes contextos.

En el caso de Roberto, en un inicio no participaba porque se burlaban de él, por el hecho de que no había desarrollado totalmente estas habilidades, tal vez por la poca preparación que tenía su mamá y el no saber cómo ayudarlo, sin embargo en el transcurso del taller la madre de familia se acercó a querer aprender cómo ayudarlo, a cómo fomentar esa confianza en su hijo y en sí misma. Finalmente se encuentra Carlos, que ante la frustración por no entender las cosas (lo que él pensaba) no se esforzaba lo suficiente, además de que no solamente dependía de las dificultades que presentaba sino también del desconocimiento por parte de su profesor, puesto que en este caso particularmente detecté que su desconocimiento o poca comprensión de los aprendizajes a trabajar dependía mucho del vocabulario que se utilizaba; el niño tenía pocas relaciones de significado y significante, pues había podido ver una abeja en caricaturas

o algún medio pero no se le había explicado qué era, lo que hace que se enfrente a un problema cuando se le pide en el salón de clases -escribe abeja-, ya que él no sabe que es una abeja, sin embargo se le enseña que es la abeja la puede llegar a reconocer, y así asignarle un significado a través de un nombre.

En el marco teórico quedó planteado que la conciencia fonológica (C.F), entendida en su forma más simple como la comprensión de que el lenguaje está compuesto por distintas unidades, como lo son las palabras, silabas, grafemas y fonemas y que a su vez se pueden establecer relaciones entre sí, como la relación grafema-fonema y fonema-grafema. Es un proceso fundamental en el aprendizaje de la lectura ya que desde la psicología cognitiva se defiende que detrás de la decodificación, que es el primer pasó en la lectura, esta tanto el reconocimiento de letras como la C.F, por ende es necesario desarrollar estas habilidades.

Dentro de los logros generales que comparten los tres participantes están los siguientes:

- ❖ Conocimiento de vocales y el ABC
- ❖ Identificación visual de las silabas de las letras m. s. t. l. r. p. n. ñ. d. b. v...
- ❖ Identificación de los fonemas simples /s/ /k/ /m/ /p/ /l/ /t/ /n/ /r/ /g/ /j/
- ❖ Los participantes son capaces de escribir palabras (monosílabas y bisílabas) a partir de que se le dicten, por ejemplo: mamá, papá, sol, puma, cama, sopa, ropa, pañal, pino, sapo, luna, lana. Y a su vez descodificarlas, algunos participantes de manera individual, y algunos otros acompañados.
- ❖ Pueden copiar oraciones del pizarrón por ejemplo: “El pirata tiene una pata de palo”
- ❖ Desarrollaron y fortalecieron la socialización con sus pares, con sus mayores y menores.
- ❖ Fortalecieron su trabajo en terapia de lenguaje y en su rendimiento escolar.
- ❖ Los padres de familia reconstruyeron sus metas a alcanzar en cuanto a sus hijos.

Desde mi experiencia como responsable del taller puedo afirmar que el programa ha tenido éxito, pues ha habido cambios favorables en los niños, en un inicio llegaron como

participantes que no conocían las vocales, las consonantes y que no habían desarrollado la conciencia de la relación existente entre los grafemas y sus fonemas; además de que los padres de familia consideraban remota la posibilidad de alcanzar estos objetivos. Sin embargo actualmente los niños son capaces de realizar estas tareas y han comprendido que si unimos una consonante con una vocal emitimos una forma sonora determinada.

Por otra parte se puede hacer mención de los beneficios que se pueden obtener del uso de materiales didácticos, del trabajo colaborativo y del seguimiento individual, ya que permite y facilita la integración entre alumnos y entre alumno-moderador. Así mismo como el permitir que los alumnos aprendan de manera significativa. En el caso de las personas que padecen discapacidad intelectual, sufren un retraso en el desarrollo de estas habilidades como en otras, lo que demanda desarrollar propuestas que se adapten a las demandas de los participantes, por ello a partir de la experiencia apoyo la idea de que el utilizar materiales tangibles, significativos y representativos para los participantes, influirá en el aprendizaje de diferentes contenidos que se desee enseñar, es necesario que no solamente se implementen trabajos ya establecidos, puesto que conforme transcurre el tiempo, surgen nuevas necesidades y herramientas; se conforman o se establecen formas de vida diferentes, cada persona vive de acuerdo a sus recursos, a sus intereses y a lo que desean alcanzar, esto involucra las características propias de la familia y de los integrantes de esta, esto y otras variantes demanda desarrollar propuestas personalizadas según los objetivos que se deseen cumplir, o desarrollar las adaptaciones pertinentes según el ambiente que rodee el contexto del participante y el lugar donde se realice la intervención; esto fue lo que se hizo al desarrollar esta propuesta de intervención.

Finalmente se puede rescatar el papel de los psicólogos educativos como agentes de cambio, asesoramiento y como precursores de nuevos proyectos de intervención. De esta forma se recuperan las habilidades y destrezas que se adquieren durante la licenciatura, pues las enseñanzas de los maestros permean de nuevos conocimientos al nuevo psicólogo en formación, sin embargo al enfrentarse a la realidad, descubres las deficiencias con las que cuentas, estos permite que sigas preparándote y hacer una autorreflexión de las fortalezas y debilidades que se pueden presentar a nivel teórico como practico. El papel del psicólogo educativo aun no permea totalmente a la sociedad mexicana, pues aún existe un gran

desconocimiento de su perfil, por ello es necesario que las nuevas generaciones y las anteriores sigan en busca de ese reconocimiento a su labor profesional.

Por último se realiza una invitación a conformar y llevar a acabo propuestas como la planteada en este trabajo para el mejoramiento de distintos problemas de aprendizaje, como la adquisición de la lectura, escritura y matemáticas, en poblaciones diferentes, con o sin discapacidad, pues como se vio reflejado, una intervención en grupo trae consigo grandes beneficios como el desarrollar la parte cognitiva como social del sujeto.

Concretamente en el escenario en el que se realizó esta intervención los beneficios adquiridos fueron: atención a la demanda del servicio de psicología; trabajo conjunto entre el servicio de Terapia de lenguaje y psicología; el abordaje de una de las principales demandas de atención, la adquisición de la lectura, repercutiendo como ganancias en tiempo y atención a los derechohabientes.

REFERENCIAS

- AAMR. (2002). *Retraso Mental, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyos* (10 ed.). Estados Unidos de Norteamérica: American Association on Mental Retardation.
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *IIPSI*, 13(2), 249-261.
- Belmar, S., & et al. (2012-2013). *Nacidos para leer*. Obtenido de Guía para fomentar la lectura en niños y niñas desde 0 hasta los 4 años: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/guia-educadoras-y-agentes-educativos-04anos.-Mineduc-Integra-Junji-2012.pdf>
- Bravo, L. (2002). *La Conciencia Fonológica como una Zona de Desarrollo Proximo para el Aprendizaje Inicial de la Lectura*. SciELO.
- Bryant J, C. (2014). *Juegos Didácticos Activos*. Córdoba: Brujas.
- Carvente F, E. (2004). *Orientación Pedagógica dirigida a padres de familia para favorecer la educación sexual de los niños y las niñas de 3 a 4 años, del CADI "Rosario Castellanos", DIF-DF*. México, DF: UPN.
- CDMX. (29 de Enero de 2015). *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. México: Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia. Obtenido de DIF-DF: http://www.dif.df.gob.mx/dif/_anexos/3.pdf
- Céspedes, B. (2010). *Comparación de la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años de la IE 84 del Callao*. Lima-Peru: Escuela de Postgrado Universidad San Ignacio De Loyola.

- CONAFE. (2010). *Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Obtenido de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-intelectual.pdf>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De la Cruz, A. (2010). *Niveles de conciencia fonológica en estudiantes de primer grado de instituciones educativas publicas Pachacútec*. Tesis , Lima.
- Fuentes N, M. (2005). *Repertorios Precurrentes de la Comprensión Lectora Reconstructiva*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Fuentes N, T. (2002). *FACILITO: EVALUACIÓN DE PRECURRENTES INSTRUMENTALES PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA. Segunda Edición* . México: El Manual Moderno .
- Golder, C., & Gaonac’h, D. (2002). *LEER Y COMPRENDER psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Henao, G., Ramírez, L., & Ramírez, C. (2006). Qué es la Intervención Psicopedagógica: Definición, Principios y Componentes. *El Ágora USB*, 6(2), 215-226. Obtenido de <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/nro2/index.htm>
- Jiménez G, J., & Garcia M, E. (2009). *Modelo explicativo de las relaciones entre lectura y escritura en población escolar de habla hispana*. Universidad de la Laguna.
- Jiménez G, J., & Ortiz G, M. (2000). *CONCIENCIA FONOLÓGICA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA: TEORÍA, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN*. España: Síntesis.

- Leal, F., & Suro, J. (2012). LAS TAREAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN PREESCOLAR: Una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 729-757.
- Lozano, L. (1993). El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal. *Infancia y Aprendizaje*, 111-126.
- Mata, F., & Gallego, J. M. (2007). HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA: UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. *Bordón*, 1(59), 153-166.
- Meneses, A., Garzón, M., & Macias, J. (2012). Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12(2), 65-79.
- Monfort, M., & Juarez S, A. (2014). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial .
- Nieto H, M. (2005). *Exploración del Nivel Lingüístico de Edad Escolar*. México : Editores Mendez .
- Outón, P. (2000). *TAREAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN ESCOLARES DISLÉXICOS*. Valencia: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez N, F. (2009). *Modelo Explicativo de las Relaciones entre Lectura y Escritura en Población Escolar de Habla Hispana*. Universidad de la Lengua.
- SEP. (2010). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de <http://www.gob.mx/SEP>

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*. Obtenido de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. (Octubre de 2015). *Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal*. Obtenido de DIF-DF: <http://www.dif.df.gob.mx/dif>

UNESCO. (2015). *Educación Inclusiva*. Obtenido de Personas con discapacidad: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>

Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental 2002. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34 (1)(205), 1-19.

Vieiro, P., & Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. España: Pearson.