



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA NIÑAS DE 2º AÑO DE
PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN
LECTOESCRITURA**

I N F O R M E D E P R Á C T I C A S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A:

G O N Z Á L E Z G O N Z Á L E Z C L A U D I A I V E T T

DIRECTORA DEL INFORME:

L I C . I R M A G R A C I E L A C A S T A Ñ E D A R A M Í R E Z

REVISORA DEL INFORME:

D R A . I L E A N A S E D A S A N T A N A



**Facultad
de Psicología**

MÉXICO, D. F.

Junio de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

H. Jurado:

Lic. José Luis Ávila Calderón

Lic. Fernando Mata Rosas

Dra. Ileana Seda Santana

Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez

Lic. María Hortensia García Vigil

AGRADECIMIENTOS

A mi directora:

Por todo el tiempo dedicado a mi proyecto, por todos aquellos conocimientos y aportaciones transmitidas, por el profesionalismo y dedicación con que apoyó la realización de este propósito.

A mi revisora y sinodales:

A quienes agradezco el tiempo dedicado a este informe y al profesionalismo con que contribuyeron mediante observaciones y sugerencias la mejora del mismo.

A mis abuelos paternos:

A quienes jamás encontraré la forma de agradecer el cariño, comprensión y apoyo brindados.

A mi mamá:

Gracias... es lo único que acierto a decir por todo el apoyo que me has brindado en el transcurso de mi vida, por toda tu ayuda que ha hecho más ligero mi camino, por las palabras de aliento escuchadas en los momentos difíciles, por todas las cosas... Por la vida misma y por ayudarme a lograr uno de mis más caros anhelos quiero agradecerte todo el amor, paciencia y comprensión para conmigo.

A mi papá, hermanos, sobrino y novio:

Quienes son parte fundamental en mi vida y a quienes agradezco ser parte de ella.

A mis amigos:

Con quienes he compartido momentos de alegría, tristeza, éxitos y fracasos. Gracias.

ÍNDICE

| | |
|---|--------|
| Introducción | Pág. 6 |
| 1. Antecedentes | |
| 1.1 Desarrollo. Niñez intermedia | Pág.11 |
| 1.2 Lectoescritura | Pág.17 |
| 1.3 Procesos implicados en la lectura..... | Pág.18 |
| Procesos perceptivos..... | Pág.18 |
| Procesos léxicos..... | Pág.19 |
| Procesos sintácticos..... | Pág.20 |
| Procesos semánticos..... | Pág.20 |
| 1.4 Procesos implicados en la escritura..... | Pág.20 |
| Ruta fonológica..... | Pág.22 |
| Ruta ortográfica..... | Pág.22 |
| 1. 5 Métodos de enseñanza de la lectoescritura..... | Pág.22 |
| Métodos de orientación sintética..... | Pág.23 |
| Métodos de orientación analítica..... | Pág.24 |
| Métodos mixtos | Pág.24 |
| 1. 6.Métodos de lectura asistida..... | Pág.25 |
| Método alfabético modificado..... | Pág.25 |
| Método impresión neurológica | Pág.25 |

| | |
|--|---------------|
| Análisis Glass ----- | Pág.25 |
| 1.7 Enfoques multisensoriales ----- | Pág.26 |
| 1.8 Experiencias similares----- | Pág. 31 |
| 2. Programa de intervención ----- | Pág.36 |
| Objetivos ----- | Pág.36 |
| Población----- | Pág.38 |
| Escenario ----- | Pág.40 |
| Instrumentos----- | Pág. 40 |
| Procedimiento----- | Pág.42 |
| Materiales ----- | Pág.49 |
| 3. Resultados----- | Pág.50 |
| 4. Discusión----- | Pág.66 |
| 5. Referencias----- | Pág.75 |
| 6. Anexos----- | Pág.80 |

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es un proceso que inicia formalmente al inicio de la educación primaria. El aprendizaje de la lectura y de la escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, que en la lectura se da entre la información del texto, información que en primera aproximación es de tipo visual y, por tanto, implica al sistema perceptivo visual, y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para desentrañar el mensaje escrito o para producirlos en el caso de la escritura. Pasada la fase inicial de *aprender a leer y a escribir*, la lectoescritura funcional implica *leer y escribir para aprender*, actividades que, a su vez, contribuyen al desarrollo de estas habilidades.

De este modo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura no constituye un fin en sí mismo sino que es el instrumento que va a permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y también le va a proporcionar la llave de acceso a otros aprendizajes.

Considerando lo anterior, es importante mencionar que los alumnos pueden llegar a presentar dificultades de aprendizaje de estas áreas Craig (2001, p. 303) menciona “que las dificultades de aprendizaje, comprenden la existencia de obstáculos para adquirir algunas habilidades académicas... El niño puede tener una capacidad intelectual general promedio o por arriba del promedio, pero mostrar un desempeño muy deficiente en un área determinada, como la lectura y escritura”.

De tal manera, se ha observado que la lectura es una de las dificultades centrales de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Los motivos pueden estar asociados a que involucra procesos cognitivos muy complejos. Sin embargo Craig (2001, p. 304) alude “que el estudio de los problemas de aprendizaje constituye un verdadero enigma: abundan las opiniones de expertos sobre sus causas, síntomas y tratamientos. Si es que hay un consenso es que

están asociados a uno o varios procesos mentales básicos” como podrían ser (atención, memoria, percepción visual o auditiva, etc.).

Por otro lado, Harris y Sipay (1980; cit en Mercer, 1991), opinan que hay entre un 10 a un 15 por ciento de alumnos de escuelas públicas con trastornos de aprendizaje y Kaluger y Kolson consideran que entre el 85 y el 90 por ciento de los niños con trastornos de aprendizaje tienen problemas de lectura.

Aunado a lo anterior, muchas autoridades creen que es la principal causa del fracaso escolar (Brabner, 1969; Carnine & Silbert, 1979; Kaluger & Kolson, 1978; en Mercer, 1991).

De esta manera, Álvarez, González-Pineda y Nuñez (1998; cit en García, 2001), consideran que las dificultades en el aprendizaje de las funciones verbales escritas, lectura y escritura, son un criterio básico en la consideración de los problemas de aprendizaje de un alumno. Esta consideración determinará el tipo de adaptaciones curriculares pertinentes y las medidas precisas de intervención psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad.

Asimismo, Dockrell y McShane (1997, p. 96) mencionan “que las dificultades de lectura y escritura obstaculizan el proceso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que son vías de acceso a una amplia gama de información. En efecto, no aprender a leer y escribir en los primeros años escolares deja al niño fuera de gran parte de los aspectos restantes del currículo escolar. Por ejemplo la presentación de problemas de aritmética tiene lugar en gran medida a través del medio escrito. Si un niño tiene problemas de lectura, es muy probable que ello dificulte su progreso aritmético. Las dificultades de lectura también afectarán negativamente a la adquisición de conocimientos más allá del currículo”.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es importante mencionar “que el niño que no puede aprender a leer y escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, esta sujeto también a presiones del medio ambiente que lo

hacen sentirse en desventaja. El niño que lee con dificultad puede tener problemas en la adquisición de conocimientos generales, puesto que éstos se transmiten a través de la lectura y escritura” (Ayala y Paredes, 1993, p. 1).

Justificación y Objetivos Generales

Tomando en cuenta que la lectoescritura es una de las principales áreas en donde los alumnos presentan mayores dificultades de aprendizaje dentro de las instituciones académicas de educación primaria y considerando que es un medio primordial para el buen desempeño académico de los alumnos, en el presente programa de intervención se considera la importancia de elaborar y aplicar un programa para la enseñanza de la lectoescritura en niñas institucionalizadas de 2° año de primaria, que presentan dificultades de aprendizaje en estas áreas. La relevancia de trabajar con esta población radica en que pertenece a un grupo de la sociedad muy vulnerable, que si no adquieren las bases necesarias para desarrollar la lectoescritura, puede desencadenar un fracaso escolar total, de esta manera, considerando que la población referida, se encontraba cursando un nivel educativo donde se puede empezar a detectar la presencia de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de manera temprana, nos permitió realizar un programa de intervención oportuno, que pretendió dotar a las niñas de elementos para que logran la adquisición de la lectoescritura a través de un modelo multisensorial. Con el objetivo de dar las bases para que las niñas posteriormente, puedan lograr un rendimiento académico adecuado, que les permita enfrentarse sin problemas a las distintas áreas del currículo escolar. De esta manera, se les proporcionan elementos para impulsarlas a seguir con sus estudios de manera satisfactoria, que les permita enfrentarse a la sociedad sin obstáculos y los cuales puedan en un futuro proporcionarles mejores niveles de vida, así como mejores formas de convivencia y relación con sus semejantes. Por otro lado, la manera en que se contribuyó al escenario, fue apoyando con un servicio con el que no cuenta la institución como tal, es decir, cuenta con el departamento de psicología, pero dentro de este departamento, no se realiza el apoyo

psicoeducativo que requieren estas niñas, de esta manera, este tipo de intervenciones contribuye a que los alumnos con dificultades de aprendizaje dentro de esta institución, adquieran las bases mínimas para cursar con éxito el programa de enseñanza primaria, a partir de la adquisición de habilidades de lectura y escritura.

Para el logro de este programa de intervención, el presente trabajo esta conformado por tres capítulos. En el primer capítulo se hace una revisión de los antecedentes contextuales de la etapa de desarrollo en la que se encontraba la población durante el proceso de intervención, asimismo, se expone la literatura más relevante sobre los antecedentes teóricos relacionados a la lectoescritura. En el segundo capítulo, se presenta el programa de intervención, en donde se describen los objetivos del programa, la población, el escenario, instrumentos, las fases que se realizaron para llevarlo a cabo y los materiales que se utilizaron en este proceso. Finalmente, en el tercer capítulo se exponen los resultados obtenidos, se hace un análisis de los mismos y se presentan las conclusiones y discusión a las que se llegó después de la aplicación de este programa de intervención.

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

La institución donde se desarrolló el presente programa de intervención fue en el internado para niñas No.1 Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega de la Secretaria de educación Pública (SEP); ubicado en la Delegación Benito Juárez. Esta institución se inauguró el 10 de septiembre de 1935, por el secretario de educación, el Lic. Gonzalo Vázquez Vela bajo el nombre de Internado N° 1 “Hijos del Ejército”, brindando sus servicios para los hijos e hijas de los soldados de la revolución.

A partir del año de 1943, el servicio se brinda sólo para niñas ampliando su radio de acción a la población en general y dando prioridad a aquella de escasos recursos económicos.

Esta institución es dependiente de la Secretaria de Educación Pública, ofrece mediante becas, servicios educativos, de adiestramiento y asistenciales; incluye hospedaje, alimentación, medicina general, odontología y trabajo social.

Actualmente, se encuentran inscritas aproximadamente 300 niñas, que cursan desde el 1º hasta el 6º grado de primaria. La inscripción y reinscripción de las alumnas, se realiza a través de un proceso en el cual son evaluadas en los aspectos psicológicos, médicos y socioeconómicos. Además es necesaria la visita domiciliaria, la cual da una visión de la situación donde se desenvuelve la familia, para poder determinar si la alumna requiere o no el servicio del internado (www.geocities.com/internadouno, 2007).

De esta manera, la institución se encarga de ofrecer educación básica, solo a nivel primaria, por lo cual, la edad de la población que asiste a esta institución oscila entre los seis y doce años de edad y por lo tanto, se puede decir, que la mayoría de estas niñas se encuentra dentro de la etapa de desarrollo de la niñez intermedia e inicios del desarrollo adolescente.

1.1 Desarrollo

Niñez intermedia

“El término desarrollo se refiere a los cambios en el tiempo de estructura, pensamiento o conducta del individuo debidos a influencias biológicas y ambientales. Por lo común se trata de cambios progresivos y acumulativos, de los que resultan una organización y funciones crecientes” (Craig, 1997, p. 5).

“Dado el largo periodo de inmadurez por el que pasan los seres humanos, los cambios que se van produciendo en el tiempo, a los que denominamos desarrollo, tienen una importancia fundamental, mucho mayor que en otras especies animales. El desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso del ser humano este nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. Hay, sin duda, disposiciones internas que se van actualizando, pero la interacción entre los factores internos y las influencias exteriores es muy estrecha. Algunos aspectos de la conducta están muy determinados genéticamente, como el desarrollo de las capacidades motoras, mientras que otros se deben primordialmente a factores ambientales y a influencias externas, pero probablemente cualquier conducta es producto de ambas cosas, sin que pueda hablarse de un solo factor. La interacción entre factores externos e internos es tan estrecha que resulta de todo punto inútil, tratar de separar los dos tipos de influencias que producen el desarrollo” (Delval, 1994, p. 21-22).

Papalia (2004, p.14) menciona “que los estudiosos del desarrollo se interesan en los procesos universales del desarrollo, pero también desean conocer las diferencias individuales, lo mismo acerca de las influencias en el desarrollo que de su resultado. La gente difiere en sexo, estatura, peso y estructura corporal; en los factores constitucionales como la salud y el nivel de energía; en la inteligencia y en las características de personalidad y las

reacciones emocionales. También difieren los contextos de sus vidas y los estilos de vida; los hogares, comunidades y sociedades en que viven, las relaciones que tienen, los tipos de escuelas a las que asisten y la forma en que pasan el tiempo libre”.

“Al tratar de entender las semejanzas y diferencias en el desarrollo, es necesario considerar las características heredadas que dan a cada persona un inicio especial en la vida. También es necesario considerar los diversos factores ambientales o de la experiencia, que afectan a la gente, en especial contextos tan importantes como la familia, el vecindario, la posición socioeconómica, el origen étnico y la cultura. Es necesario contemplar las influencias que afectan a muchas o a la mayoría de las personas en cierta edad o cierto momento en la historia, y también las que afectan sólo a ciertos individuos” (Papalia, 2005, p. 15).

Asimismo, es importante considerar que aunque los científicos del desarrollo hablan por separado acerca del desarrollo físico, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial. Estos dominios están entrelazados y se afectan unos con otros a lo largo de la vida, es por esto, que cada uno de estos dominios, resulta importante durante todo el ciclo vital del ser humano.

Por ejemplo, el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud forman parte del desarrollo físico y pueden influir en otros dominios del desarrollo (Papalia, 2005).

El cambio y la estabilidad en habilidades mentales como el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento, resolución de problemas, juicio y la creatividad, constituyen el desarrollo cognoscitivo. Sus avances están cercanamente relacionados con el crecimiento físico y emocional.

El cambio y la estabilidad en las emociones, la personalidad y las relaciones sociales constituyen en conjunto el desarrollo psicosocial, y éste puede afectar el funcionamiento cognoscitivo y físico (Papalia, 2005).

Aunque se considere por separado el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial, una persona es más que un manojito de partes aisladas. El desarrollo es un proceso unificado (Papalia, 2005).

El desarrollo, y en general, la vida del ser humano se desenvuelve a través de sucesivas etapas que tienen características muy especiales. No se puede decir exactamente cuándo comienza y cuándo termina cada etapa, debido a que en el desarrollo, influyen diversos factores individuales, sociales y culturales. Por eso se dice, que cada ser humano, tiene su propio ritmo de desarrollo. Sin embargo, conocer sobre las etapas ya establecidas del desarrollo humano, puede ayudarnos a entender mejor al niño, evitar situaciones que le puedan afectar el resto de su vida; además, permite determinar cuándo un individuo está avanzado o retrasado en determinada área y en relación con sus semejantes lo que resulta útil, por ejemplo, para abordar problemáticas, realizando una detección y programas de intervención tempranas.

El concepto de una división del ciclo de la vida en periodos es una construcción social: una idea acerca de la naturaleza de la realidad que tiene amplia aceptación entre los miembros de una sociedad en un momento particular, con base en percepciones subjetivas o suposiciones compartidas. No hay momento objetivamente definible en que el niño se convierta en adulto o en que una persona joven se vuelva anciana. Cada niño es una persona única con su propio temperamento, estilo de aprendizaje, familia de origen y patrón y tiempo de crecimiento. Sin embargo, hay secuencias universales y predecibles en el desarrollo humano.

Para facilitar el estudio del desarrollo, el ciclo vital suele dividirse en tres grandes periodos: infantil, adolescente y adulto. El primero y el último se subdividen además en subetapas. El desarrollo infantil incluye el periodo prenatal (de la concepción al nacimiento), la infancia (los dos primeros años), la niñez temprana (de los tres a los cinco años), y la niñez intermedia (de los seis a los once años), el desarrollo adolescente (de los doce a los diecinueve años), el desarrollo adulto que incluye la juventud (los veinte y los treinta), la edad madura (los cuarenta y los cincuenta) y la vejez (de los sesenta en adelante) (Rice, 1997).

De acuerdo a lo anterior y considerando la edad de la población con la que se trabajó el presente programa de intervención, la etapa del desarrollo en la cual nos vamos a enfocar es la niñez intermedia.

La etapa de niñez intermedia, se sitúa entre los 6 y 11 años. Corresponde al ingreso del niño a la escuela, acontecimiento que significa la convivencia con seres de su misma edad.

Rice (1997, p. 7) menciona “que durante la niñez intermedia, los niños hacen avances notables en su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética; para comprender su mundo y para pensar de manera lógica. El logro académico adquiere una importancia vital, lo mismo que un ajuste exitoso con los padres. Tanto el desarrollo psicosocial como el moral proceden a una tasa rápida. La calidad de las relaciones familiares sigue ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social”.

El niño al entrar en la escuela, continúa con el desarrollo de sus funciones cognoscitivas, afectivas y sociales.

Dentro de las funciones cognoscitivas: El niño sigue desarrollando la percepción, la memoria, razonamiento, etc...y de acuerdo con Piaget, “alrededor de los siete años, los niños entran en la etapa de las operaciones concretas y se encuentran en posibilidades de realizar operaciones mentales para resolver

problemas concretos (reales). En esta etapa, los niños piensan ya en forma lógica, puesto que pueden considerar diversos aspectos de una situación. Sin embargo, aún se limitan a pensar en situaciones reales relacionadas con el aquí y el ahora” (Papalia, 2005, p. 359).

Los niños que se encuentran en esta etapa de las operaciones concretas realizan diversas tareas en un nivel mucho más elevado que cuando se hallan en la etapa preoperacional, tienen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, la causalidad, la conservación y los números.

Asimismo, durante esta etapa, las capacidades de lenguaje siguen desarrollándose. Se considera que en esta etapa de la vida, los niños están en mejores posibilidades de entender e interpretar la comunicación oral y escrita y de expresarse mediante estos medios.

De igual modo, se producen también cambios en el vocabulario y la gramática de los niños. Además, la lectura adquiere una mayor importancia en su desarrollo lingüístico (Santrock, 2003).

Dentro de las funciones afectivas: el niño sale del ambiente familiar para ir a otro ambiente donde es un número más en la masa; en el cual sigue desarrollando el sentimiento del deber, respeto al derecho ajeno, amor propio, estima de sí, etc.

Y finalmente, dentro de las funciones sociales: La escuela contribuye a extender las relaciones sociales que son más incidentes sobre la personalidad. El niño aprende a no exteriorizar todo, es decir, el niño es capaz de tomar decisiones, de lo que quiere o no expresar. Los niños a esta edad son tremendamente imitativos, de aquí que necesiten el buen ejemplo de sus padres, se vuelven más objetivos y son capaces de ver la realidad tal como es y adquieren un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales.

Una vez descritas las características que presentan los niños en la etapa de niñez intermedia, es importante mencionar que el desarrollo es uno de los principales factores que van a facilitar o en su caso a obstaculizar el buen desempeño de los niños en diversas áreas, incluyendo aquellas áreas de aprendizaje como el caso de la lectoescritura, que es un proceso que se inicia formalmente a principios de la niñez intermedia y por lo tanto, es en esta etapa de desarrollo donde se pueden detectar de manera temprana los problemas de aprendizaje en lectura y escritura, realizando que una detección e intervención oportunas.

1.2. Lectoescritura

“El aprendizaje de la lectoescritura inicia en los niños y niñas mucho antes de ingresar a la escuela primaria. Lo inician sin más apoyo que su propia inteligencia y los apoyos contextuales causales que encuentran en la interacción cotidiana con los demás. Del grado con que éstos funcionen como ambientes alfabetizadores dependerá la importancia de su avance” (Jacobo, J; Velásquez, P; Martínez, T; Mendoza, A y Verdugo, A, 2002, p. 161).

De este modo, en lo que respecta a la lectura y escritura de manera convencional Defior (1996, p. 41), dice “que escribir y leer son actividades que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita)”.

Los aprendizajes simbólicos como la lectura y la escritura, involucran procesos cognitivos muy complejos. La lectura, constituye una actividad cognitiva que consiste en extraer significados de símbolos visuales. La experiencia vivida e interiorizada por el individuo lector (iniciado o experto) le permite convertir los símbolos impresos en significados, por medio de varios procesos cognitivos. Las letras y las palabras impresas son interiorizadas a partir de adquisiciones cognitivas básicas que en muchos niños con dificultades de aprendizaje se encuentran frágilmente consolidadas y estructuradas. Cuando leemos, es necesario, antes que nada, percibir, almacenar y recordar las configuraciones de las letras, palabras y frases, y después relacionarlas con los respectivos equivalentes auditivos, proceso cognitivo con el cual se obtiene la adquisición de significado. Tal significado es el resultado de las relaciones de contenido interiorizadas por medio de experiencias psicológicamente representadas y retenidas (Fonseca, 2004).

De esta manera Dockrell y McShane (1997, p. 95), mencionan “que la lectura consiste en un conjunto de habilidades complejas, entre las que se incluyen reconocer palabras impresas, determinar el significado de las palabras, de los sintagmas y coordinar ese significado con el tema general del texto. Ello requiere procesos que operan en diferentes niveles de presentación, incluyendo letras, palabras, sintagmas, oraciones y unidades más amplias del texto”

1.3 Procesos implicados en la lectura

Cuetos (1990; cit en Ramos, 1999), admite que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

A través de los *procesos perceptivos* extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica, que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva si no existiese otra clase de memoria que nos permita atribuir un significado a los rasgos visuales que se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa o memoria a corto plazo, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Se ha venido demostrando cada vez más que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos (Rodríguez Jorrín, 1987). Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. La explicación más plausible a las dificultades de inversión no son atribuibles a dificultades perceptivas sino a dificultades en la toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

Los *procesos léxicos* o de reconocimiento de palabras, por su parte, nos permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada *ruta léxica* o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada *ruta fonológica*, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias.

Por otro lado, la ruta fonológica nos sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta nos permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y, mediante la integración de los mismos, acceder a su significado. Por tanto, el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos). Es la etapa más difícil puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas). En segundo lugar debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, al comienzo de esta etapa, se producen muchos errores de sustitución de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”).

A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes) y, a base de verlas una y otra

vez, las va memorizando y se va formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonidos.

Asimismo los *procesos sintácticos* nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí.

Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los *procesos semánticos o de comprensión de textos*. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito. En general, se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos alumnos, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora.

1.4 Procesos psicológicos implicados en la Escritura

Los procesos de escritura han recibido una atención relativamente reciente si se compara con la que se ha dedicado a la lectura que interesó a los investigadores desde los inicios de la psicología como disciplina científica (Brown y Ellis ,1994; cit en Defior, 1996, p. 143).

“Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Así, bajo el término genérico de escritura podemos distinguir los procesos de producción de palabras aisladas o procesos léxicos, que se consideran de bajo nivel y los procesos de producción de un texto con intención comunicativa o composición, que implican un nivel de complejidad superior y que incluyen a los primeros. La capacidad para traducir las palabras orales a su representación escrita es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar el dominio de la escritura, cuya meta final es conseguir la habilidad para trasladar las ideas en un texto coherente que, en general, va destinado a otras personas o audiencia” (Defior, 1996, p. 143).

Defior (1996, p. 146-147) menciona “que así como la lectura se distingue entre procesos de decodificación y procesos de comprensión, en la escritura, de modo paralelo, se puede diferenciar entre codificación de palabras mediante signos escritos y composición de textos. Otra posible clasificación es la que separa la escritura productiva de la reproductiva (copia y dictado), ya que no involucran los mismos procesos”.

De este modo, también es importante mencionar que existen dos tipos de sistemas de escritura: el alfabético y el ideográfico. En los sistemas de escritura alfabético (por ejemplo, español, inglés, italiano, ruso, francés...) cada letra le corresponde de forma invariable una serie limitada de fonemas (sonidos). Los niños que aprenden a leer a través de este sistema, tienen que aprender necesariamente las reglas de conversión grafema-fonema) (Jiménez, 1995).

En los sistemas alfabéticos, cuando se escriben palabras aisladas se trata de convertir una cadena fonológica en los grafemas que la presentan. Generalmente, se parte del significado que se quiere expresar (excepto si las palabras son dictadas) y se elige la palabra que representa ese concepto; a partir de ese momento intervienen los mecanismos específicos de escritura para

obtener la forma ortográfica correspondiente. La investigación en este campo ha puesto de relieve que, al igual que en la lectura, existen dos rutas posibles, la fonológica y la ortográfica (Defior, 1996).

La *vía fonológica*, llamada también indirecta o no léxica, utiliza los mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema-grafema (RCGF) para obtener la palabra escrita. El uso de esta vía implica la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir, la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes.

La *vía ortográfica*, directa, visual o léxica, recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad. Esta ruta resulta necesaria para escribir palabras que contienen sonidos que se pueden representar por más de un grafema y palabras homófonas.

Asimismo se puede decir que al igual que la lectura, los procesos de escritura de palabras tienen que automatizarse para poder alcanzar el dominio de la escritura en su forma más compleja, la composición de un texto.

1.5 Métodos de enseñanza de la lectoescritura

La mayoría de las personas dedicadas al campo de las dificultades de aprendizaje, lo mismo que a otras áreas afines, emplean modelos con el propósito de lograr sus metas en tres áreas básicas investigación, evaluación y tratamiento (Myers, 1985).

La adopción de cualquier método, procedimiento y técnicas aplicadas a una población determinada exige la necesidad de conocer previamente sus características, así como los objetivos que deberán alcanzar (Pérez, 1991).

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos (Ferreiro ,1992).

De este modo, han existido un sin número de métodos, los cuales han sufrido muchas modificaciones a través del tiempo y cuyo objeto es enseñar a leer y escribir a los alumnos. Entre los diversos métodos que se han empleado se ha tratado de encontrar aquellos que le permitan al alumno leer y escribir con mayor eficacia (Ayala y Paredes, 1993).

Entre los métodos comunes para enseñar a leer y a escribir a los alumnos se encuentran: el método sintético, el método analítico y el denominado método mixto.

“En los *métodos de orientación sintética* se ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para ese método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo” (Ferreiro, 1992, p. 18).

Los autores que defienden este tipo de instrucción sostienen el argumento de que las unidades de aprendizaje deben ser los elementos más simples (letras y sílabas), porque ello puede favorecer el uso de unidades de procesamiento de nivel superior (Joula y col., 1979; Laberge, 1979; Venezquy y Massaro, 1979; cit en Jiménez, 1995).

Ejemplos de Métodos Sintéticos

- a) Método alfabético o de deletreo
- b) Método fonético
- c) Método silábico
- d) Método psicofonético

Por otro lado los *métodos de orientación analítica*, reciben este nombre por el hecho de predominar en ellos el análisis; después de iniciar el proceso usando el conocimiento de palabras, frases u oraciones, como expresiones con sentido completo se dividen en sus elementos, sílabas, letras o palabras.

Ejemplos de Métodos Analíticos

- a) Método global
- b) Método de la palabra
- c) Método de la frase
- d) Método de la oración
- e) Método de cuentos

Por otra parte los *métodos mixtos* utilizan simultáneamente ambos procesos de análisis, bien sea partiendo de los elementos más simples, bien de las estructuras más complejas (Flores, 1994).

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que quizá por primera vez en la educación, se empieza a entender mejor el concepto de “llenar las necesidades individuales de los niños”. Este avance se deriva en gran parte de los estudios realizados con niños que presentan diversos tipos de impedimentos, los cuales se han llevado a cabo en varias áreas de la educación especial. A través de investigaciones sobre cómo enseñar a los niños con retraso mental, a los que sufren trastornos emocionales, problemas visuales, problemas auditivos, dislexias genéticas y privaciones culturales, se ha aprendido acerca de los procesos del aprendizaje y como resultado, se está logrando un mayor conocimiento de cómo aprenden los niños de manera general (Tarnopol 1976).

Existen diversos métodos para enseñar a leer a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, no existen métodos que tengan éxito con todos los estudiantes de este tipo (Bond y otros, 1979; Harris, 1980; Lipa, 1983; Wiederholt, 1982). Por tanto, el maestro responsable debe diagnosticar, de manera cuidadosa a los estudiantes, y también realizar todos los esfuerzos posibles a fin de seleccionar el enfoque que satisfaga mejor las necesidades específicas de cada estudiante, debe mantener registros exactos de manera

que, si no está logrando algún progreso, el enfoque pueda modificarse o se seleccione otro (Gearheart, 1987).

1.6 Métodos de lectura asistida

Mercer (1991, p. 168) menciona “que dichos métodos están diseñados para estudiantes que tienen problemas graves de lectura por ejemplo no lectores o estudiantes que están atrasados un año con respecto a sus compañeros. Los métodos tratados son: método alfabético modificado, método de impresión neurológica y el método de análisis Glass”.

Algunos programas de lectura para principiantes usan un alfabeto especial, basado en las asociaciones símbolo-sonido. Existen dos *métodos de alfabeto modificado*:

El método de enseñanza inicial. Dicho método se propuso para simplificar los comienzos de la lectura. Se vale de un alfabeto modificado, que asegura una relación importante entre sonido y símbolo.

En el método de Sistema de marcas diacríticas se añaden marcas fonéticas a las letras del alfabeto tradicional. Casi todas las palabras que el niño ve están marcadas de acuerdo al sistema de marcas diacríticas. A medida que el niño progresa en las habilidades de la lectura, el uso de las marcas disminuye.

Método impresión neurológica. Dicho método se desarrollo para enseñar a los niños con graves problemas de lectura. El método consiste en una lectura oral, aun ritmo rápido, por parte del estudiante y del profesor. Está basado en la teoría de que el estudiante puede aprender al escuchar su propia voz y la voz de alguien más, que leen el mismo material.

El método de Análisis Glass es un procedimiento para enseñar a leer, que se sirve de racimos de letras como estrategia decodificadora. Los racimos de letras consisten en dos o más letras dentro de una palabra, que representan un

sonido. A través de un entrenamiento auditivo y visual intenso, se enseña al estudiante a percibir pautas de racimos de letras específicas, que están relacionadas con sonidos particulares.

1.7 Enfoques multisensoriales

“Multisensorial significa el uso deliberado de tres o más canales sensoriales en la enseñanza del proceso de aprendizaje. La razón para utilizar los sentidos en el proceso de enseñanza del aprendizaje es obvia, ya que sólo se recibe nueva información mediante éstos. Por tanto, el aprendizaje multisensorial podría significar aprender empleando dos o más de los sentidos; sin embargo, casi siempre el término describe, en la práctica, el aprendizaje en el cual se utilizan tres o más sentidos” (Gearheart, 1987, p. 167).

Se considera, que dicho método se basa en la premisa de que algunos niños aprenden mejor cuando el contenido se presenta en varias formas, frecuentemente mediante la estimulación a través del movimiento y el tacto, además de utilizar la estimulación visual y auditiva. Los programas multisensoriales que ponen igual énfasis al trazo, la audición, la escritura y la vista se conocen como VACT (visual, auditivo, cenestésico y táctil) (Mercer, 1991).

De esta manera, se supone que el niño aprende recibiendo información a través de sus sentidos y que casi todo lo que el niño aprende puede ser introducido y reforzado a través de estos. Así, por ejemplo, cinco principales modalidades sensoriales pueden usarse simultáneamente para enseñar a leer, deletrear, escribir y hacer operaciones aritméticas. Estas modalidades son la visual, la auditiva, la bucal, la táctil y la cenestésica. La enseñanza de estos métodos, esta basada en un diagnóstico más elaborado y se utilizan nuevas técnicas de enseñanza (Tarnopol 1976).

Aunado a lo anterior, Gross (2004, p. 232) indica “que a menudo, los niños con problemas de lectoescritura tienen que poner los cinco sentidos cuando aprenden a leer, en el mundo de las dificultades específicas de aprendizaje, los maestros, tradicionalmente, se habían fijado mucho de un conjunto de enfoques prefabricados, denominados *multisensoriales*. En estos enfoques, las relaciones entre sonidos y símbolos y las palabras de aspecto irregular se enseña en un orden prefijado, y el aprendizaje consiste en ver una palabra o letra, decirla, oírla, hablarla y muy importante sentirla ya sea al trazarla o al escribirla”.

Entre los métodos y procedimientos didácticos dedicados a la enseñanza especial de la lectura están los de Gillingham y Stillman (1970). Hegge, Kirk y Kira (1970) y Fernald (1943). En general, son métodos que tienen una orientación de modalidad, esto es, los procedimientos que emplean son de tipo auditivo, visual o marcadamente multisensorial (Myers, 1985).

Retomando lo anterior, se considera que uno de los principales problemas en la enseñanza, es que muchos educadores piensan que el aprendizaje ocurre principalmente mediante los sentidos de la vista y del oído, es por esto, que la mayor parte de las actividades académicas de aprendizaje enfatizan los canales visual y auditivo. En el enfoque multisensorial, las modalidades táctiles y cenestésicas se usan en forma directa a fin de aumentar el aprendizaje (por ejemplo, de la lectura), no para desarrollar el tipo de requisito de las habilidades del aprendizaje que son el énfasis primordial de gran parte del trabajo perceptomotor. El aprendizaje táctil y cenestésico involucra receptores que responden a la estimulación casi o en, la superficie del cuerpo (exteroceptores) y aquéllos que reaccionan a la estimulación dentro de articulaciones, músculos, tendones, ligamentos y los demás (propioceptores). Específicamente, el enfoque VACT involucra la recepción visual y auditiva; táctil, mediante las yemas de los dedos y cenestésica, por las articulaciones, músculos, tendones y ligamentos de los brazos y del hombro, así como de los músculos y articulaciones de mandíbula y boca (Gearheart 1987).

Este proceso es tan complejo aún no está bien entendido, pero se sabe que los mensajes sensoriales enviados en forma de impulsos, llegan al cerebro de manera casi instantánea y se interpretan junto con otra información sensorial recibida al mismo tiempo. Muchas especialistas llaman a este proceso dirigido al cerebro "integración". La integración es el proceso de organizar información para su interpretación y la acción, y la intención de los enfoques VACT es proporcionar, de manera simultánea, tal información por los ojos, oídos y dedos, así como músculos, tendones y articulaciones (Ferreiro, 1992).

Una vez elegido el o los modelos que se pretenden emplear para la enseñanza de la lectura y escritura es necesario considerar algunos principios psicopedagógicos para guiar la enseñanza de niños con dificultades de aprendizaje.

Lieberman (1982; cit en Gearheart, 1987, p. 218-219) sugiere los siguientes principios en la enseñanza:

- ✓ Los estudiantes se motivan más cuando las actividades son significativas.
- ✓ Hay más probabilidad de que los estudiantes aprendan en formatos y modos de presentación variados.
- ✓ Con frecuencia, los estudiantes aprenden de manera más eficaz, si tienen un modelo que observar e imitar. La modelación incluye diversas demostraciones multisensoriales.
- ✓ Hay más probabilidad de que los estudiantes aprendan si lo hacen en forma activa; esto es, si participan en actividades diseñadas para alcanzar los diversos objetivos. Para ser aprendiz activo, el alumno tiene que comprender que hacer y por qué. La retención del material se logra con más facilidad si se da a los estudiantes varias oportunidades para aplicar y utilizar la habilidad recientemente adquirida.
- ✓ Los alumnos aprenden con más facilidad si las condiciones de trabajo son agradables.

- ✓ Los estudiantes deben tener suficiente entrada de información (enseñanza), para proporcionar salida de ésta.

Al planear un programa para un estudiante, los maestros deben considerar las habilidades básicas en el aprendizaje que se supone están intactas y operacionalmente normales con el objeto de que cualquiera de los enfoques en la lectura estandarizados sean eficaces (Gearheart, 1987, p. 222).

“Al parecer, los maestros que intentan, de manera consciente, aplicar estas sugerencias en sus estrategias de enseñanza diaria, están mejor preparados para enfrentarse con las necesidades de sus lectores con dificultades. Estos principios se aplican a pesar de las metodologías específicas utilizadas. Existen muchas metodologías específicas para los maestros; sin embargo, al menos en parte, por la naturaleza diversa de las incapacidades para el aprendizaje, ninguna de éstas ha demostrado ser efectiva para todos los estudiantes (Durkin, 1981; Wiederholt, 1982). Ya que los especialistas no se han puesto de acuerdo sobre cómo enseñar a los estudiantes regulares a leer, parece ridículo indicar que existe un enfoque específico que, por lo general, es eficaz para enseñar a leer a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, pueden utilizarse lineamientos, una buena comprensión de las habilidades y capacidades básicas requeridas en la lectura, así como algún conocimiento de los enfoques que pueden usarse para enseñar a leer, permitirán una planeación significativa para determinados estudiantes” (Gearheart, 1987, p. 219).

Con base en lo anterior, también se debe considerar que:

- ✓ No existe ningún “método rígido” único, para usarse con niños con dificultades de aprendizaje, que no están aprendiendo por el enfoque utilizado en el salón de clases como la población general de niños.
- ✓ Si es posible, debe implementarse algún tipo de reacondicionamiento positivo: los pioneros en el campo de las incapacidades para el aprendizaje, como Fernald y Gillingham, reconocieron el valor del

reacondicionamiento positivo, el cual permanece en la actualidad, este esfuerzo es importante para favorecer al niño de que está bien a fin de aumentar el autoconcepto hasta el punto de que se acerque a la tarea de aprender con la confianza aumentada y, por tanto, acrecentar al máximo sus oportunidades de éxito.

- ✓ El tiempo y esfuerzo educativo deben aumentarse al máximo de manera cuidadosa; los maestros tienen que ocuparse de la ayuda orientada hacia las tareas.

Es esencial tener información completa y exacta de las capacidades e incapacidades en el aprendizaje: un plan educativo apropiado para el niño con incapacidad para aprender debe basarse en la información reciente, completa y exacta. Esta información se utiliza a fin de determinar qué áreas requieren los máximos esfuerzos terapéuticos y qué habilidades sólidas pueden usarse como avenidas para atacar las incapacidades. Una sola herramienta es insuficiente a fin de determinar las capacidades o incapacidades. La investigación completa y exacta requiere una investigación completa de todos los factores causales posibles, de la recopilación de información histórica exacta y una actitud objetiva de aquellos que interpretan tales datos.

De esta manera, Mercer (1991, p. 160) señala “que se debe considerar que no hay un único enfoque que tenga éxito en la enseñanza de la lectura para todos los niños. En cierto sentido, ningún enfoque es infalible. El maestro es un factor muy importante para conseguir el éxito de un determinado enfoque, ya que debe saber cuándo modificarlo, combinarlo con otros o cambiar de enfoque según las necesidades del alumno...asimismo, dice que “existen muchos enfoques para enseñar a los estudiantes con dificultades en la lectura. Aunque la investigación indica que es mejor enseñar la lectura a través de la instrucción directa, ninguno de los enfoques directos (básico fónico, lingüístico) ha destacado. Cada enfoque tiene éxito con un tipo de alumnos, debido a que cada estudiante con dificultades de lectura es único, se necesita una combinación de enfoques, para llegar a cubrir las necesidades de dichos estudiantes (p. 172).

1.8 Experiencias similares

Con base en los modelos anteriormente descritos, se han realizado algunas investigaciones. A continuación, se presentan algunos estudios e intervenciones, donde los profesionales han abordado e investigado problemas análogos, al del presente programa de intervención.

Estudios

Acosta en 1975, menciona en su tesis *“El método Global y sus limitaciones en la enseñanza de la lectura”* los siguientes estudios:

Winch (1925 cit en Acosta, 1975) llevó a cabo un número de experimentos con niños de primer grado. Había dos grupos de niños: los enseñados por el método fonético y los enseñados por el método de la palabra, después de dos meses se les dieron a los niños cuatro pruebas siendo los resultados del grupo fonético superiores a los del grupo de la palabra.

Por su parte, Garrison y Minnie Taylor Heard (1931; cit en Acosta, 1975) escribieron un “estudio experimental del valor de la fonética” experimentaron con 100 niños de primer y segundo grado de primaria, la mitad tenía fónicos y la otra no tenía ninguno. En la aplicación de una serie de pruebas finales reportaron en los resultados que el grupo de fónicos tuvo un puntaje ligeramente superior al de los no fónicos, y además éstos reportaban un mejor deletreo.

Por otro lado Bond y Dyksra (1967; cit en Ramírez, 2004) realizaron una recopilación de diferentes autores que hicieron investigaciones con el método fonético. De acuerdo a estas recopilaciones se presenta una síntesis de lo que observaron:

En 1940, Tiffin y Mckinnis realizaron un estudio para determinar qué relaciones existen entre la habilidad fonética y la habilidad en la lectura,

sometieron a prueba a 155 alumnos de quinto, sexto, séptimo y octavo grado con el examen de Iowa de lectura en silencio y el examen de lectura New Stanford. Una prueba individual de fonética usando palabras sin sentido. Los investigadores concluyeron que la habilidad fonética está significativamente relacionada con la habilidad en lectura, y que un programa de lectura debería incluir directa o indirectamente la enseñanza de los principios de la fonética.

En 1953, Mc Dowell comparó cinco escuelas que aplicaban un sistema fonético y cinco escuelas que aplicaban un sistema de lectura básica, donde la fonética era enseñada como parte de las habilidades de emplear las palabras. Usando parejas relacionadas. Mc Dowell examinó a niños utilizando el examen de lectura en silencio Iowa, el grupo de logros metropolitanos. En el examen de Iowa, el grupo básico obtuvo mejores resultados en todos los aspectos excepto en la lectura directa y orden alfabético. La diferencia significativa favoreció al grupo en significado de palabras y en el procedimiento de resultados de lectura. Diferencias significativas favorecieron al grupo de fonética en orden alfabético.

Rudisil en 1957, investigó las interrelaciones entre el conocimiento de fonética, los logros en la lectura, en la ortografía y edad mental, se encontró que el conocimiento de la fonética proporciona una contribución substancial en la mejora de la lectura.

En ese mismo año un estudio comparativo realizado por Sparks y Fay concluyeron, que al final del primer grado, el método claves fonéticas en la lectura, produjeron mejores resultados en cuanto a comprensión y vocabulario que un programa de lectura básica. Al finalizar el segundo grado el método fonético dejó solamente mejores resultados en comprensión.

Después de recopilar y revisar estas investigaciones Bond y Dykstra concluyeron que la superioridad de un solo método de enseñanza de lectura y escritura, parece indeterminado, ya que esto depende del contenido del método y los resultados obtenidos (Ramírez, 2004).

Intervenciones

En 1980, Enríquez diseñó un programa de lectoescritura para niños con problemas de aprendizaje, su objetivo fue elaborar y aplicar los programas iniciales para el aprendizaje de la lectoescritura y demostrar su eficacia. Este programa se aplicó a un grupo pequeño de 16 niños de ambos sexos que tenían como referente haber fracasado uno o más años el primer grado de primaria. En la aplicación del programa, Enríquez enfatizó el reconocimiento visual y auditivo y la reproducción visual y auditiva. Los resultados demostraron claramente la efectividad de los programas elaborados, lográndose que los niños repetidores con dos o más años en primero, dominaran los programas de lectura, que tenían un alto grado de transferencia.

Figuroa en 1994, aplicó un programa de intervención a 14 niños de primer año de primaria, siguiendo el procedimiento didáctico llamado Sintético-Fonético. El método sintético lo define como el método que se refiere a reunir las letras para formar sílabas, y reunir después éstas para formar palabras, partiendo de la enseñanza de lo más pequeño (letras) para terminar con lo más grande o compuesto (palabras y enunciados). Asimismo, al método fonético lo define como el procedimiento de la enseñanza de las letras por su sonido y no por el nombre.

Los resultados obtenidos por Figuroa (1994), le permiten afirmar que el procedimiento que llevó a cabo fue efectivo para el tratamiento de los problemas específicos de aprendizaje en el área de lectura, debido, a que en todos los casos, se observó un incremento en la ejecución de ésta, tanto en las evaluaciones intermedias, como en las medidas antes y después del procedimiento, encontrándose diferencias significativas entre las medidas pre y post de la evaluación con respecto a la aplicación de la parte de lectura del instrumento IDEA.

Asimismo, Rocha en 1995, desarrolló una propuesta basada en la aproximación constructivista para el tratamiento de niños que se encontraban cursando los dos primeros años de la educación primaria y que presentaban problemas académicos en el área de la lectoescritura y matemáticas. Este programa se aplicó a 24 niños que cursaban el segundo año de primaria, cuya edad oscilaba entre 6 y 8 años de edad y cuyo nivel socioeconómico era de medio a medio bajo. Asimismo, el programa se aplicó con un grupo experimental y un grupo control. Para la aplicación del programa de lectoescritura Rocha siguió el método global de análisis estructural. Los resultados que obtuvo dentro del área de lectoescritura indicaron que no se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico en los resultados. Sin embargo, hubo cierta tendencia hacia el progreso del grupo experimental en comparación al grupo control, quienes tuvieron un retroceso más que un avance.

Ramírez en 2004, aplicó un programa de iniciación a la lectura, basado en la enseñanza de las letras por medio de sonidos. El programa se aplicó con tres grupos: el primer grupo estuvo conformado por diez niños de tres años de edad y el programa se aplicó durante un lapso de tiempo de tres años, el segundo grupo estuvo conformado por seis niños de cinco años de edad y el programa se aplicó durante lapso de tiempo de un año y el último grupo estuvo integrado por 6 niños de seis años de edad en el cual no se aplicó el programa (grupo control). Los resultados encontrados por Ramírez indican que no se encontraron diferencias entre el grupo que tomó tres años el método y el que lo tomó solo un año, pero si se encontraron diferencias con los que ingresaron a primero (grupo control). Por tal motivo, Ramírez retoma el papel que tiene la enseñanza del método fonético en la educación para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Finalmente en 2006, Villeda elaboró y aplicó un programa de intervención para niñas institucionalizadas de segundo año de primaria con dificultades de aprendizaje en lectoescritura. El programa se realizó con cuatro niñas de entre siete y ocho años de edad, de nivel socioeconómico bajo y que presentaban

bajo rendimiento académico. Para la aplicación de este programa, Villeda se basó en el método multisensorial y en los enfoques cognitivo y conductual. Los resultados obtenidos por Villeda indican una mejora en las habilidades de lectura y escritura de las cuatro niñas que participaron en su programa, observándose una mejora considerable en la ejecución de toma de dictado.

Retomando estos estudios e intervenciones y considerando que los métodos tradicionales no han demostrado ser efectivos para todos los estudiantes, se decidió adoptar una aproximación multisensorial aunada con el método sintético fonético, para elaborar el presente programa de intervención, ya que, que en los resultados obtenidos dentro de los estudios similares, en donde se utilizó el método fonético, se logró observar mejores resultados durante el proceso de adquisición de la lectoescritura, de igual manera el método multisensorial se decidió utilizar, debido, a que es un método de lectura asistida que ha recibido reconocimiento y apoyo de las autoridades en terapia de lectura y educación especial durante mucho tiempo. Por tal motivo, se esperaba que el trabajo conjunto de ambos métodos proporcionara mejores resultados en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Una vez detectadas las necesidades educativas de las niñas y de haber consultado la literatura más relevante correspondiente a las dificultades de aprendizaje en lectoescritura, se planeó el programa de intervención.

A continuación se desglosa y describe el programa de intervención, en el cual se les dotó a las niñas de elementos, para que logran la adquisición de la lectoescritura. Asimismo, se hace una descripción de las características de la población con la que se trabajó, así como el escenario, instrumentos, materiales y formas de evaluación que se emplearon a lo largo del programa.

OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Las niñas reconocerán la relación grafema-fonema de las 5 vocales del abecedario.
2. Las niñas serán capaces de escribir las cinco vocales del abecedario.
3. Reconocerán cada una de las consonantes del alfabeto en unión con las 5 vocales y su relación grafema-fonema.
4. Las niñas serán capaces de tomar dictado de sílabas.
5. Serán capaces de leer monosílabas con sentido.
6. Serán capaces de tomar dictado de monosílabas con sentido.
7. Podrán leer palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas).
8. Podrán tomar dictado de palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas).
9. Serán capaces de leer enunciados que contengan de 3- 6 elementos.
10. Serán capaces de escribir enunciados que contengan de 3- 6 elementos.

11. Podrán leer correctamente un texto de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura.
12. Podrán escribir correctamente un texto de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura.

POBLACIÓN

En el programa participaron cinco niñas de entre ocho y diez años de edad, con un nivel socioeconómico bajo, que cursaban el segundo año de primaria en los grupos “A” y “B” dentro del internado # 1 de la SEP, quienes fueron canalizadas por sus profesoras de grupo, por presentar bajo rendimiento académico y problemas para desempeñarse adecuadamente en las áreas de lectura y escritura.

Es importante mencionar, que esta población estuvo dividida en dos grupos. El primer grupo estuvo conformado por dos niñas (niña 4 y 5), con las cuales se inició el programa de intervención a partir del primer objetivo específico, correspondiente a la enseñanza de las vocales del alfabeto y su relación grafema-fonema de cada una, debido a que en la prueba informal se detectó que estas niñas aún no conocían todas las vocales. El segundo grupo, estuvo conformado por tres niñas (niña 1,2 y 3), con las cuales se inició el programa de intervención a partir del segundo objetivo específico, correspondiente a la enseñanza de las consonantes del alfabeto y su relación grafema-fonema de cada una, debido a que en la evaluación informal se detectó que estas niñas ya conocían las vocales.

Descripción de cada una de las niñas

La niña 1 tenía diez años de edad y se encontraba cursando el segundo año de primaria. Vivía con su papá, hermana y tíos en casa de su abuela paterna. Era una niña muy sociable e inquieta, en su historia de desarrollo no se encuentran alteraciones de salud y de su desarrollo en general. Ella fue canalizada a valoración psicológica, después de que su profesora de grupo reportó no había adquirido la lectoescritura y que era una niña que se distraía con gran facilidad.

La niña 2 tenía de diez años de edad y se encontraba cursando el segundo año de primaria. Vivía con su papá, hermana y tíos en casa de su

abuela paterna. Era una niña sociable y no había presentado alteraciones dentro de sus antecedentes de salud y de su desarrollo en general. Ella fue canalizada a valoración psicológica, después de que su profesora reportó que solo trabajaba bajo presión, no cumplía con tareas y había detectado que unía las palabras al leer y escribir.

La niña 3 tenía ocho años de edad y se encontraba cursando el segundo año de primaria. Vivía con ambos padres y hermanos. Era una niña tímida y poco sociable, en su historia de desarrollo no se encuentran alteraciones de salud y de su desarrollo en general. Ella fue canalizada a valoración psicológica, después de que su profesora de grupo reportó que presentaba problemas de lenguaje y le costaba trabajo tomar dictado.

La niña 4 tenía ocho años de edad y se encontraba cursando el segundo año de primaria. Vivía con su mamá, hermanos y la pareja de la madre. Era una niña un poco inquieta y distraída; en su historia de desarrollo no se encuentran alteraciones de salud y de su desarrollo en general. Ella fue canalizada a valoración psicológica, después de que su profesora de grupo reportó que la niña presentaba problemas de atención y que no había adquirido la lectoescritura.

La niña 5 tenía ocho años de edad y se encontraba cursando el segundo año de primaria. Vivía con ambos padres y hermanos. Era una niña un poco tímida y distraída en su historia de desarrollo no se encuentran alteraciones de salud y de su desarrollo en general. Ella fue canalizada a valoración psicológica, después de que su profesora de grupo reportó que no había adquirido la lectoescritura, que no sabía deletrear y no era capaz de tomar dictado.

ESCENARIO

El programa de intervención se llevó a cabo en el internado para niñas No. 1 Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega de la Secretaria de Educación Pública (SEP); ubicado en la Delegación Benito Juárez.

El espacio en el que tuvo lugar el programa de intervención, fue en el aula de manualidades de dicho internado. El salón es amplio, mide ocho mts. de largo por siete mts. de ancho, esta conformado por siete filas de mesabancos para dos personas, cuenta con un pintarrón y un escritorio al frente, carece de ventanales que permitan ver hacia el exterior, en el techo hay lámparas que permiten una adecuada iluminación y en la parte superior de la pared izquierda hay ventanillas que permiten una adecuada ventilación. El salón esta aislado del tráfico y del ruido externo.

INSTRUMENTOS

A continuación, se hace una breve descripción de los instrumentos empleados en el presente programa de intervención.

Inventario de ejecución Académica (IDEA) para primer año de primaria, de las autoras Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996) (ver anexo 3).

“El IDEA es una prueba de escrutinio desarrollada en México...Tiene por objetivo la evaluación de habilidades académicas básicas en las áreas de Escritura, Lectura y Matemáticas, así como sus deficiencias de acuerdo con la evaluación psicoeducativa...El nivel de las habilidades se determina a partir del grado de dificultad de los reactivos, y las deficiencias se establecen con base en el análisis del tipo de errores que se comete” (Eguía, 2003, p. 68-69).

Es importante mencionar, que el IDEA evalúa solo las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas enseñadas a partir del primer año escolar hasta el tercer grado de educación primaria y únicamente cuenta con tres cuadernillos de evaluación. La información que proporciona el IDEA resulta de mayor utilidad dependiendo de las condiciones escolares del niño a quien se aplica. Cuando se trata de niños provenientes del sistema educativo público, debe utilizarse el material correspondiente al ciclo escolar que el niño ya completó. De tal manera, el IDEA no puede ser aplicado a los alumnos que cursan el primer año de educación primaria, porque aún no cuentan con los elementos básicos para ser sometidos a la ejecución de esta prueba, por tal motivo, si el alumno esta cursando el segundo año de primaria se le aplicará el protocolo correspondiente al año escolar anterior que el alumno ya ha concluido y que ya es capaz de resolver de manera satisfactoria o de lo contrario los errores que cometa serán un indicador de las debilidades en las áreas de lectura, escritura y matemáticas del estudiante, y en las cuales, posteriormente se le puede brindar apoyo psicoeducativo. Es importante mencionar, que de acuerdo con las autoras del instrumento, si el niño proviene del sistema educativo privado y ha concluido con el nivel pre-primaria, entonces si se podrá utilizar al inicio de cada grado escolar, el material correspondiente a dicho grado.

Prueba informal de evaluación

Pretest- Posttest para evaluar de forma específica de la correspondencia grafema-fonema de las letras del alfabeto y sílabas (ver anexo 5).

Se considera una prueba informal de evaluación, debido a que fue diseñada por la autora del presente programa de intervención, con la finalidad de indagar más en las necesidades específicas de las niñas en la relación grafema-fonema de las letras del alfabeto y sílabas, pero nunca fue sometida a un proceso de estandarización y validación.

FASES

La realización del presente trabajo se ejecutó a través de 6 fases, las cuales se realizaron en diferentes fechas con el fin de tener un plan de trabajo establecido. Este método permitió la supervisión de cada una de las actividades y metas a conseguir (ver anexo 1).

ACTIVIDADES

Las actividades que se realizaron durante cada una de las fases son las siguientes:

Fase 1: Revisión teórica. En esta fase, se realizó una revisión bibliográfica con relación a las dificultades de aprendizaje, dentro de la cual, se estudió los enfoques que las abordan, así como los distintos métodos de intervención mediante diversos enfoques teóricos como son el modelo médico, conductual, cognitivo, multisensorial, ambiental, entre otros, los cuales se revisaron a través de seminarios para la discusión de los temas.

Fase 2: Capacitación para la evaluación. Debido a que las dificultades de aprendizaje deben ser identificadas y evaluadas de manera sistemática y confiable, se recibió capacitación para la aplicación del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) para el primer año, a través de un seminario vivencial en el que se aprendió a aplicar y calificar el inventario, por medio de la autoaplicación y la aplicación entre las participantes del grupo.

Paralelamente, se recibió capacitación para realizar la entrevista a las niñas. Esta capacitación se dio a través de la revisión del protocolo de entrevista a niños-niñas con problemas de aprendizaje, de la Facultad de Psicología.

Fase 3: Proceso de evaluación. Para identificar las necesidades académicas de las niñas con las que se trabajó, se realizó una evaluación a través de las siguientes actividades:

3.1. Entrevista a las niñas. Se recibió una capacitación para llevar a cabo la entrevista con las niñas. La entrevista se realizó con cada una de las niñas de forma individual durante 1 sesión de aproximadamente 25 minutos, estableciendo primero el rapport con las niñas a través de un diálogo cordial, abierto y flexible, posteriormente, se les preguntó acerca de su dinámica familiar, su situación escolar actual, sus relaciones interpersonales, sus preferencias (dulces, comida, juguetes, etc.), además, se les preguntó acerca de aquellos aspectos escolares sobre los que desean recibir ayuda por parte de la psicóloga (ver anexo 2).

3.2. Entrevista a la maestra. Durante esta fase, se entrevistó a las profesoras del grupo 2º “A” y 2º “B”, se les realizaron preguntas concretas para obtener información acerca del por qué habían reportado a las alumnas al departamento de psicología, además, se les preguntó sobre la situación académica actual de las niñas, así como los aspectos académicos, sobre los que consideraran necesario que las niñas canalizadas recibieran apoyo psicopedagógico.

3.3. Revisión de expedientes. Se realizó una revisión de los expedientes que se encontraban dentro de la institución, de cada una de las niñas canalizadas; con la finalidad de obtener mayor información con respecto a los padres y al ámbito social de las niñas. La información obtenida se empleó para enriquecer el proceso de evaluación y se elaboró un nuevo expediente para cada una de las niñas, en el cual se incluyó la entrevista y la lista de cotejo de gustos e intereses de las niñas (ver anexo 2), las evaluaciones iniciales y finales, así como la información obtenida de la revisión del expediente escolar.

3.4. Aplicación de instrumentos de evaluación. Se aplicó el Inventario de ejecución académica (IDEA) para el primer grado, de manera individual con cada una de las niñas, en un máximo de 2 sesiones de 60 minutos cada una (ver anexo 3). También, se aplicó el pretest informal de evaluación, para detectar de manera específica la correspondencia grafema-fonema de las letras del alfabeto y de algunas sílabas, el cual fue aplicado en una sesión de 40 minutos aproximadamente (ver anexo 5).

3.5. Calificación y diagnóstico del IDEA. Se calificó los resultados del IDEA de cada una de las aplicaciones, de acuerdo a los lineamientos establecidos en el manual del inventario, y se realizaron las gráficas de los porcentajes obtenidos por cada niña en las áreas de matemáticas, lectura y escritura respectivamente; a partir de esto se elaboró el diagnóstico de las niñas y se realizó el informe de evaluación de cada una de ellas (ver anexo 4).

3.6. Entrega de resultados. Se entregó a la directora del programa, los resultados y el diagnóstico obtenido en la evaluación por cada una de las niñas. Posteriormente, se hizo la presentación de los resultados a la directora y profesores del Internado, durante una de las juntas de consejo técnico, en donde también se entregó un informe por escrito.

Fase 4: Elaboración del programa de intervención. Con base a las necesidades académicas detectadas en las niñas se realizó una búsqueda bibliográfica referente a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Posteriormente, se llevó a cabo un seminario para la elaboración del programa de intervención, y paralelamente se realizó el programa con el cual se fundamentó teóricamente y metodológicamente la intervención, así como las estrategias a utilizar. Asimismo, se estableció el objetivo general y los objetivos específicos, y se elaboraron las cartas descriptivas (ver anexo 6) con las actividades que se llevaron a cabo para alcanzar los objetivos planteados.

Fase 5: Aplicación del programa. La aplicación del programa de intervención se realizó a través de las actividades especificadas en cada una de las cartas descriptivas (ver anexo 6). El programa se llevó a cabo en 16 sesiones que tuvieron una duración de una hora aproximadamente, las sesiones se realizaron dos días a la semana, es decir, a cada niña se le dedicó dos horas a la semana de trabajo. La dinámica que se siguió, fue en grupos pequeños de dos y tres niñas respectivamente. Durante las sesiones, se reforzaron las respuestas correctas mediante reforzadores sociales como “muy bien”, “vamos”, “tú puedes”, entre otros. Asimismo, se enfatizó el papel activo de las niñas, permitiendo que ellas manipularan el material y sugirieran las palabras y oraciones que ellas deseaban aprender a leer y escribir. En lo que respecta al área emocional, antes de iniciar la sesión de trabajo, se dedicaba un tiempo de aproximadamente 5 minutos a las niñas, para que comentaran como se sentían, como habían estado y si querían platicar o comentar algo que les hubiera ocurrido o consideraran importante para ellas en ese momento. Esto se realizó con el propósito, de hacer sentir bien a las niñas y para que dejaran sus inquietudes a un lado durante la sesión, promoviendo que el ambiente de trabajo se desarrollara bajo un contexto de mayor confianza. Esta situación fue cambiando a lo largo del programa de intervención, ya que en un principio, a las niñas les costaba trabajo expresarse, posteriormente, eran las propias niñas quienes sin cuestionamiento alguno tomaban la iniciativa de platicar sobre lo que les había ocurrido ó lo que habían realizado a lo largo de la semana. Por otra parte, la forma en que se trabajó el aspecto motivacional fue proporcionando a las niñas al final de cada sesión un incentivo (dulces) acompañado de reforzadores sociales. En algunas ocasiones solo se daba el reforzador social, enfatizando el esfuerzo de las niñas, su participación, su interés, etcétera; lo cual las motivaba a respetar las reglas establecidas y a que su participación fuera más activa.

De este modo, considero importante mencionar, que la manera en que se reforzó a las niñas era indefinida, ya que no se aplicó ningún programa de

reforzamiento específico como economía de fichas u otro, debido a que se consideraba que el esfuerzo que demostraban las niñas por mínimo que fuera era importante y tomando en cuenta que dentro de los grupos existían niñas con mayores dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura, no se menospreciaba su esfuerzo comparado con la ejecución de sus demás compañeras, por el contrario, se intentaba reforzar el esfuerzo que las niñas demostraban en las sesiones, sin importar el número respuestas correctas o aciertos durante los ejercicios como en el dictado.

Otro aspecto importante de recordar, es que se trabajó con dos grupos: grupo uno (niñas 4 y 5) y grupo dos (niñas 1,2 y 3).

Tabla. 1. En la siguiente tabla, se señala con cual objetivo específico se inició el programa de intervención en el grupo uno y en el grupo dos, cuales objetivos fueron cubiertos por cada uno de los grupos y finalmente, hasta que objetivo se logró avanzar en cada grupo.

Tabla. 1

| Objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| Grupo 1 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | x | x | x | x |
| Grupo 2 | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | x | x |

Con el primer grupo, el programa de intervención se inició con la enseñanza de las cinco vocales, correspondientes a los objetivos 1 y 2, debido a que en el pretest informal de evaluación, se detectó que estas niñas aún desconocían algunas vocales (ver carta descriptiva). Con el segundo grupo se decidió dar inicio al programa de intervención, con los objetivos 3 y 4, porque estas niñas ya conocían todas las vocales, pero en el pretest informal, se detectó que aún desconocían algunas consonantes, por tal motivo, se inició al

programa de intervención, con la enseñanza de aquellas consonantes que la mayoría de las niñas desconocían como la F, C, J, H, G, Z, K, W, X, Q, LL y CH, de las cuales se enseñaban tres letras por sesión (ver carta descriptiva).

Una vez que las niñas del primer grupo, lograron alcanzar los dos primeros objetivos específicos del programa, relacionados con la enseñanza de las vocales, la dinámica que se siguió al iniciar el tercer y el cuarto objetivo, relacionados con la enseñanza de las consonantes, fue la misma que se siguió con el segundo grupo de niñas y considerando, que una de las niñas ya conocía algunas de las consonantes del alfabeto, se decidió dar inicio a estos objetivos, enseñando aquellas letras que desconocían ambas niñas.

Cuando se lograron concluir los objetivos 1,2, 3 y 4 por cada uno de los grupos, se dio inicio a los objetivos 5 y 6 del programa de intervención, correspondientes a la enseñanza de monosílabas con sentido (ver carta descriptiva), la dinámica con la cual se trabajó en ambos grupos fue la misma, solo que en distintos tiempos, por las características de los mismos, cabe recordar, que el grupo uno iba un poco más atrasado con respecto a los objetivos que el grupo dos.

Posteriormente, se dio inicio a la enseñanza de los objetivos 7 y 8 del programa de intervención con cada uno de los grupos, estos objetivos correspondían a la enseñanza de palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas), las cuales eran propuestas por las propias niñas (ver carta descriptiva). Es importante comentar, que con el grupo uno el programa de intervención finalizó con estos objetivos, debido a que se dedicó un mayor número de sesiones a los objetivos 3 y 4 correspondientes a la enseñanza de las consonantes y por cuestiones de tiempo, no se pudo avanzar a los siguientes objetivos del programa. En lo que respecta al grupo dos, si se pudo dar inicio a los objetivos 9 y 10 del programa de intervención, correspondientes a

la enseñanza de enunciados cortos de 3-6 elementos (ver carta descriptiva), pero no pudieron concluirse, por cuestiones de tiempo.

Asimismo, cabe señalar que la enseñanza del objetivo general no pudo alcanzarse en ambos grupos, debido a que el tiempo destinado al programa de intervención fue muy corto y no dio tiempo de concluir todas las actividades planeadas para el programa. Sin embargo, la carta descriptiva correspondiente al objetivo general se encuentra dentro de los anexos, aunque, las actividades no pudieron realizarse.

5.1. Evaluaciones parciales. Durante el programa de intervención, se realizaron pequeñas evaluaciones de las actividades vistas en cada sesión a través de ejercicios de dictado y registros observacionales cuantitativos y cualitativos, estos registros se realizaron de forma individual para cada niña.

Fase 6: Evaluación del programa de intervención. Se realizó una evaluación de los efectos del programa en las áreas de lectura y escritura en cada una de las niñas, a través del postest informal de evaluación y del IDEA.

6.1. Aplicación de los instrumentos de evaluación. Se aplicó el pos-test del Inventario de ejecución académica (IDEA) de primer grado, de manera individual con cada una de las niñas, en un máximo de 2 sesiones de 60 minutos cada una. Asimismo, se aplicó el pos-test de la prueba informal, la cual se aplicó en un máximo de 30 minutos aproximadamente por cada niña.

6.2. Análisis de resultados. Se contrastaron los resultados obtenidos por las niñas en la evaluación inicial y final, a través de la comparación de los porcentajes obtenidos en el área de lectura y escritura.

6.3. Elaboración del informe de evaluación. Se realizó un informe detallado de los cambios obtenidos en las habilidades de lectoescritura que poseían las niñas al finalizar la intervención.

6.4. Comunicación de resultados. Se entregó los resultados obtenidos del programa de intervención, mediante un informe final a la coordinadora del programa y a la institución.

MATERIALES Y RECURSOS

Para la realización del presente programa de intervención, se hizo uso de los siguientes materiales:

- Formato de Entrevista para niños-niñas con Dificultades de Aprendizaje. *
- Hoja de cotejo de gustos e interés *
- Inventario de ejecución Académica (IDEA) para primer año de primaria, de las autoras Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996).*
- Pretest- Postest para la evaluación específica de la correspondencia grafema-fonema de vocales y sílabas. *
- Letras de Foamy con volumen
- Letras de lija
- Tarjetas de cada letra del alfabeto plastificadas
- Imágenes representativas de cada letra
- Bloc de hojas rayadas
- Cuadernos de trabajo
- Pizarrón y Gises
- Lápiz y crayones de colores
- Revistas, barra adhesiva y tijeras
- Plastilina
- Paliacate

*Ver anexos

3. RESULTADOS

Para obtener los resultados del presente programa de intervención, las cinco niñas fueron evaluadas al inicio y al final del programa, mediante la aplicación del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A) para el primer año y con la prueba informal que evalúa la correspondencia grafema-fonema de vocales y sílabas, obteniéndose así, las evaluaciones pre y post de ambos instrumentos, los resultados obtenidos de ambas evaluaciones se presentan en gráficas de barras (frecuencia), con el objetivo, de comparar el nivel de aprendizaje dentro del área de lectoescritura al inicio y al final del programa de intervención de cada una de las cinco niñas y de esta manera obtener y visualizar los efectos del mismo y determinar su eficacia.

Los resultados se presentan en dos apartados: el primer apartado corresponde al análisis de datos cuantitativo y el segundo apartado corresponde al análisis de datos de manera cualitativa. Los resultados obtenidos del análisis de datos cuantitativo, nos permitió obtener los porcentajes de ejecución de las cinco niñas en las áreas de lectura y escritura de manera individual, con estos datos se realizó una comparación de la ejecución de las niñas antes y después del programa de intervención y también permitió realizar una comparación de su ejecución con la del resto de sus compañeras. Estos datos pueden ser corroborados con las gráficas que se muestran dentro de este apartado. De igual manera, en el análisis cuantitativo se describe de manera detallada que conocimientos poseían las niñas en el área de lectoescritura antes de que se aplicara el programa de intervención y que avances lograron después de la aplicación del mismo.

Resultados obtenidos de la prueba informal de evaluación

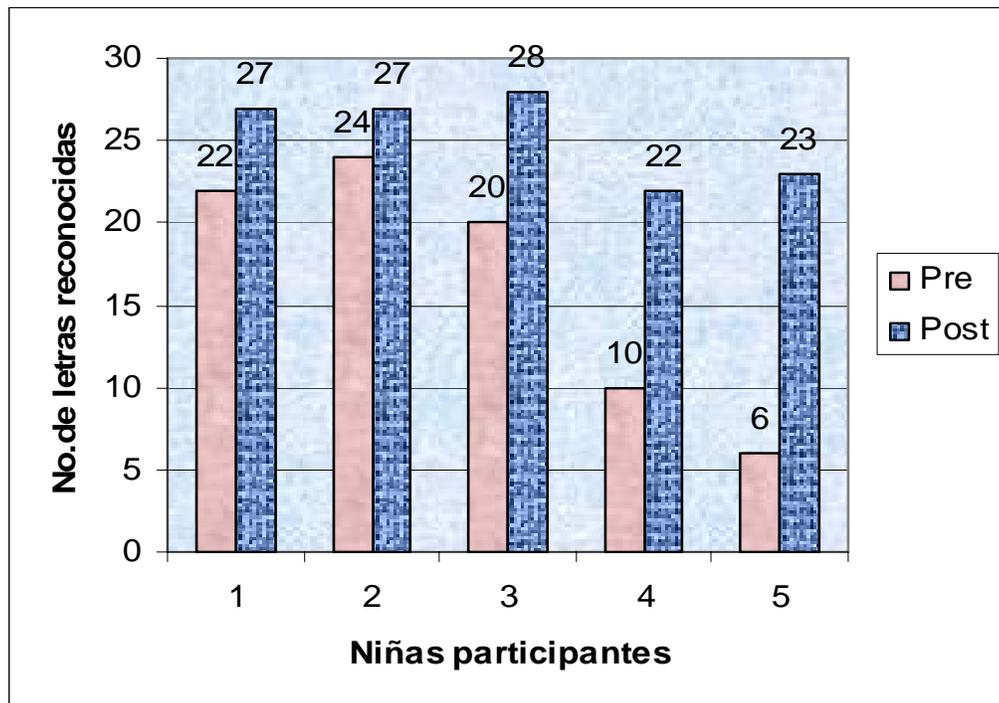


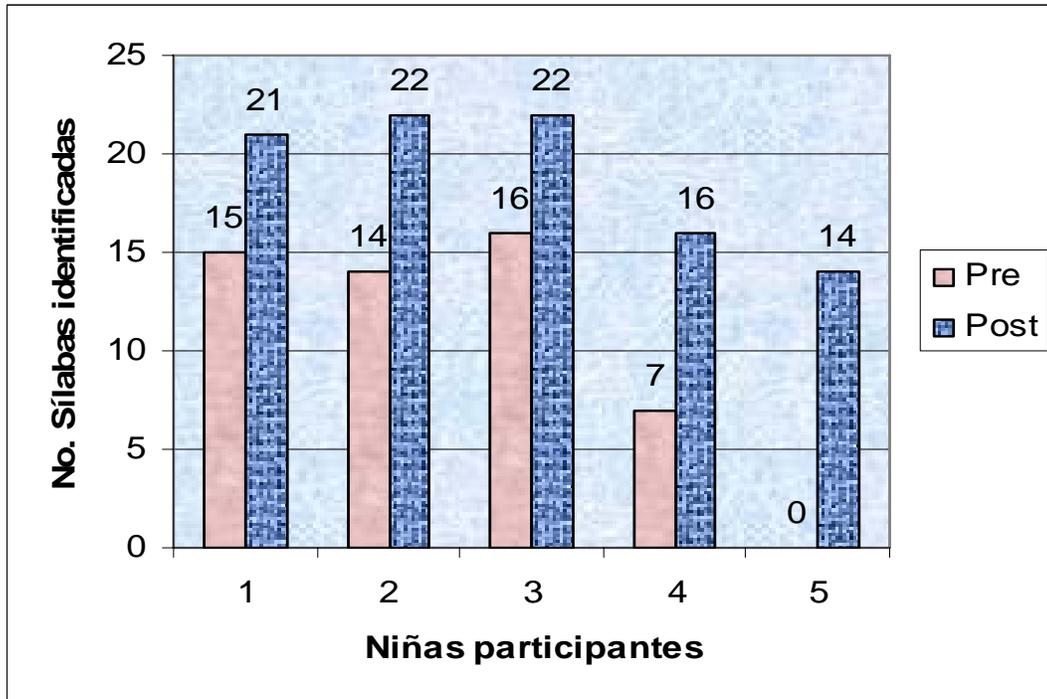
Fig. 1. Comparación del número de letras identificadas por las niñas antes y después de la intervención

En la Fig. 1, se muestra el número de letras identificadas por cada una de las niñas antes y después del programa de intervención, primeramente, se puede observar que la niña 1 al inicio del programa de intervención identificó un número de 22 letras y al finalizar el programa de intervención el número de letras que logró identificar fue de 27, posteriormente, se puede observar que la niña 2 al inicio del programa de intervención identificó un número de 24 letras y al finalizar el programa de intervención el número de letras que logró identificar fue de 27, asimismo, la niña 3 al inicio del programa de intervención identificó un número de 20 letras y al finalizar el programa de intervención el número de letras que logró identificar fue de 28, por su parte, la niña 4 al inicio del programa de intervención identificó un número de 10 letras y al finalizar el programa de intervención el número de letras que logró identificar fue de 22 y finalmente, se

puede observar que la niña 5 al inicio del programa de intervención identificó un número de 6 letras y al finalizar el programa de intervención el número de letras que logró identificar fue de 23.

Al mismo tiempo, se puede ver que al inicio del programa de intervención, el número de letras identificadas por las niñas era de un mínimo de 6 letras y el máximo de 24, y al finalizar el programa de intervención, se distingue que hubo un incremento en el número de las letras identificadas, observándose que el mínimo de letras identificadas por las niñas era de 22 letras y el máximo de 28.

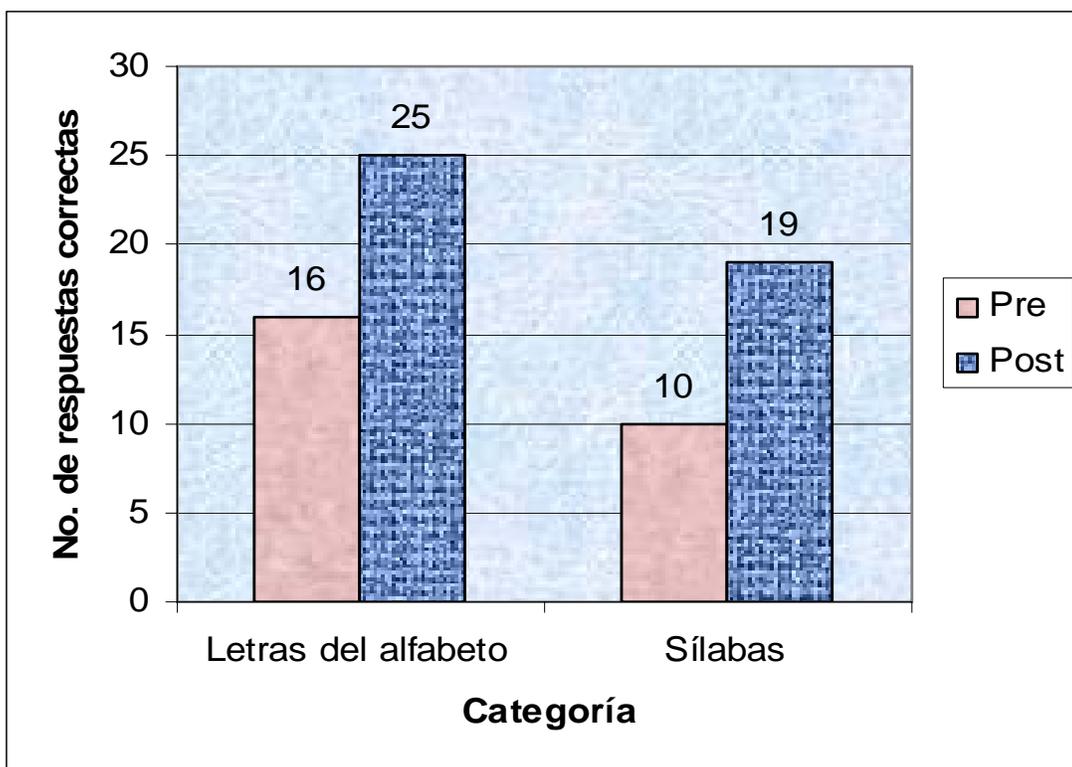
De esta manera, también puede observarse que en el caso de la niña 5 fue en donde se dio un mayor incremento en el número de letras identificadas, ya que al inicio del programa de intervención era la que menor número de letras del alfabeto reconocía en comparación con el resto de sus compañeras.



En la Fig. 2. Comparación del número de sílabas identificadas por las niñas antes y después de la intervención

En la Fig. 2, se muestra el número de sílabas reconocidas por cada una de las niñas antes y después del programa de intervención, primeramente, se puede ver que la niña 1 al inicio del programa de intervención reconocía un número de 15 sílabas y al finalizar el programa de intervención el número de sílabas reconocidas fue de 21, posteriormente, se puede observar que la niña 2 al inicio del programa de intervención reconocía un número de 14 sílabas y al finalizar el programa de intervención el número de sílabas reconocidas fue de 22, asimismo, la niña 3 al inicio del programa de intervención reconocía un número de 16 sílabas y al finalizar el programa de intervención el número de sílabas reconocidas fue de 22, por su parte, la niña 4 al inicio del programa de intervención reconocía un número de 7 sílabas y al finalizar el programa de intervención el número de sílabas reconocidas fue de 16 y finalmente, se puede observar que la niña 5 al inicio del programa de intervención reconocía un número de 0 sílabas y al finalizar el programa de intervención el número de sílabas que logró reconocer fue de 14 .

Igualmente, se puede ver que al inicio del programa de intervención el número de sílabas que reconocían las niñas era de un mínimo de 0 sílabas y el máximo de 16, y al finalizar el programa de intervención se puede distinguir un incremento en el número de las sílabas reconocidas, observándose que el mínimo de sílabas reconocidas por las niñas era 14 sílabas y el máximo 22. De esta manera, también puede observarse que el incremento de sílabas reconocidas por las niñas fue de 0 a 14 sílabas, el cual puede observarse en la niña 5 quien al inicio del programa de intervención, aún no era capaz de reconocer sílabas. De igual modo, puede observarse que el resto de las demás niñas ya reconocían unas cuantas sílabas al inicio del programa de intervención y que al finalizar el programa se incrementó el número de sílabas reconocidas en cada una de ellas.



En la Fig. 3. Comparación del número total de respuestas correctas por ambos grupos antes y después del pretest informal de evaluación.

En la Fig. 3, se muestra el promedio del número de respuestas correctas proporcionadas por las niñas antes y después del programa de intervención obtenidas en el pretest informal de evaluación, observándose que al inicio del programa el promedio de letras del alfabeto reconocidas por las niñas era de 16 letras y al finalizar el programa de intervención era de 25 letras, observándose un incremento de 9 letras dentro de esta categoría. De igual modo, puede observarse que al inicio del programa de intervención el promedio de sílabas reconocidas por las niñas era de 10 sílabas y al finalizar el programa de intervención era de 19 sílabas, observándose así también un incremento de 9 sílabas en esta categoría.

Resultados obtenidos del Inventario De Ejecución Académica (IDEA)

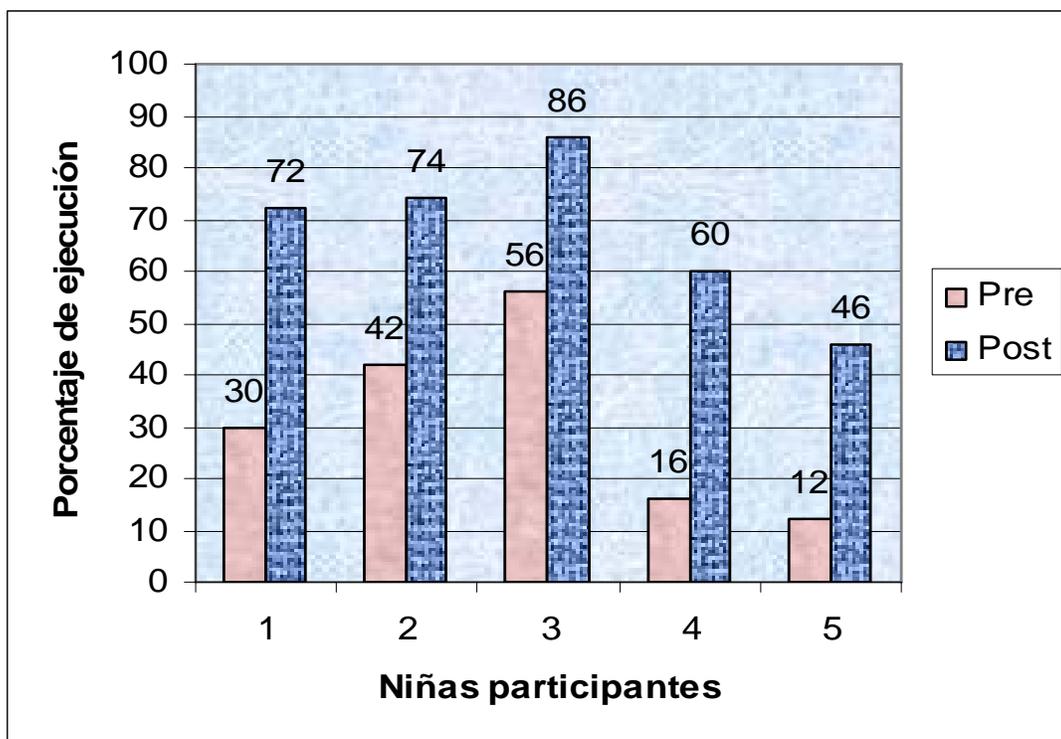


Fig. 4. Comparación del porcentaje de ejecución de lectura en el IDEA por cada niña antes y después de la intervención.

En la Fig. 4, se hace una comparación del porcentaje de ejecución en el área de lectura obtenidas en el IDEA por cada una de las niñas antes y después del programa de intervención, primeramente puede observarse que la ejecución de la niña 1 al inicio del programa de intervención fue de 30% y al finalizar el programa de intervención fue 72%, posteriormente se puede observar que la ejecución de la niña 2 al inicio del programa de intervención fue de 42% y al finalizar el programa de intervención fue de 74%, asimismo, la ejecución de la niña 3 al inicio del programa de intervención fue de 56% y al finalizar el programa de intervención fue de 86%, por su parte la ejecución de la niña 4 al inicio del programa de intervención fue de 16% y al finalizar el programa de intervención fue de 60% y finalmente se puede observar que la ejecución de la

niña 5 al inicio del programa de intervención fue de 12% y al finalizar el programa de intervención fue de 46%.

Del mismo modo, se puede identificar que al inicio del programa de intervención el porcentaje de ejecución en el área de lectura fue de un mínimo de 12% y un máximo de 56%, igualmente se puede observar que al finalizar el programa de intervención el porcentaje de ejecución de las niñas en el área de lectura fue de un mínimo de 46% y un máximo de 86%, notándose que el incremento en la evaluación post en el área de lectura fue de aproximadamente de un 30% a 44%, obteniéndose así un incremento promedio de 35%, el cual se dio en proporción a las evaluaciones iniciales de cada una de las niñas, es decir, las niñas lograron aumentar un 35% aproximadamente a su ejecución inicial.

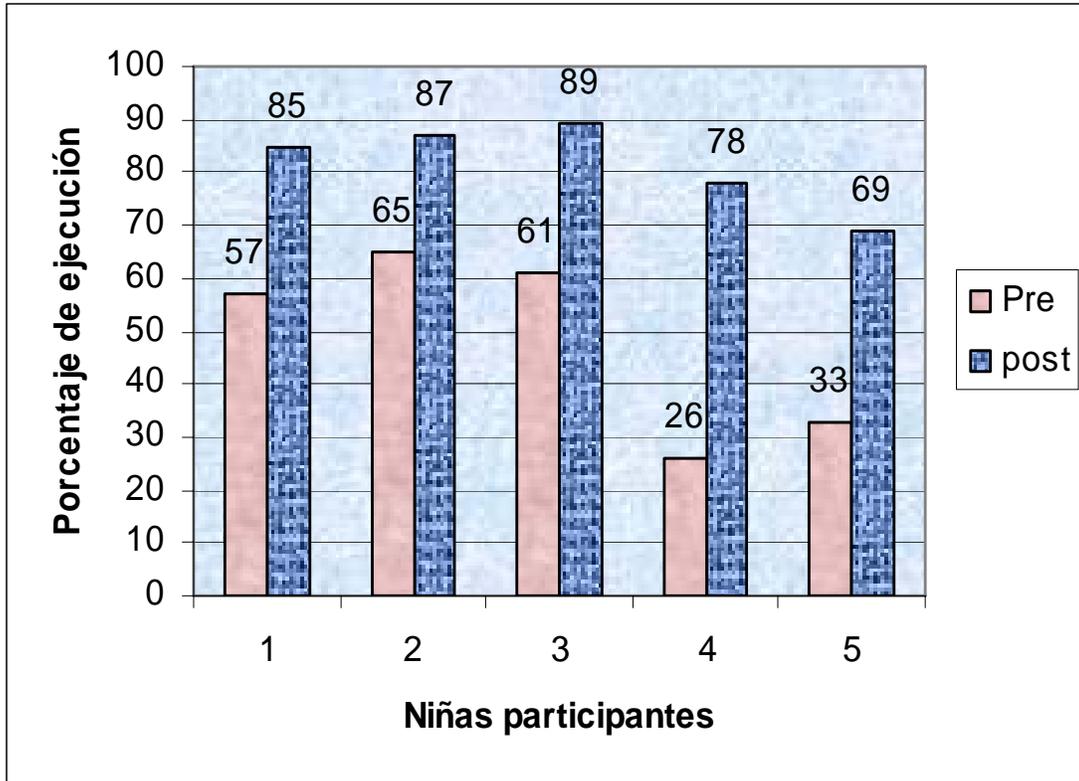


Fig. 5. Comparación del porcentaje de ejecución de escritura en el IDEA por cada niña antes y después de la intervención

En la Fig. 5, se hace una comparación del porcentaje de ejecución en el área de escritura obtenidas en el IDEA por cada una de las niñas antes y después del programa de intervención, primeramente puede observarse que la ejecución de la niña 1 al inicio del programa de intervención fue de 57% y al finalizar el programa de intervención fue 85%, posteriormente se puede observar que la ejecución de la niña 2 al inicio del programa de intervención fue de 65% y al finalizar el programa de intervención fue de 87%, asimismo la ejecución de la niña 3 al inicio del programa de intervención fue de 61% y al finalizar el programa de intervención fue de 89%, por su parte la ejecución de la niña 4 al inicio del programa de intervención fue 26% y al finalizar el programa de intervención fue de 78% y finalmente puede observarse que la ejecución de la niña 5 al inicio del programa de intervención fue de 33% y al finalizar el programa de intervención fue de 69%.

De la misma manera, se puede identificar que al inicio del programa de intervención el porcentaje de ejecución en el área de escritura fue de un mínimo de 26% y un máximo de 65%, del mismo modo, se observa que al finalizar el programa de intervención el porcentaje de ejecución de las niñas en el área de escritura fue de un mínimo de 69% y un máximo de 89%, notándose que el incremento en la evaluación post dentro del área de escritura fue de aproximadamente de un 22% a 52%, obteniéndose así un incremento promedio de 33%, el cual se dio en proporción a las evaluaciones iniciales de cada una de las niñas, es decir, las niñas lograron aumentar un 33% aproximadamente a su ejecución inicial.

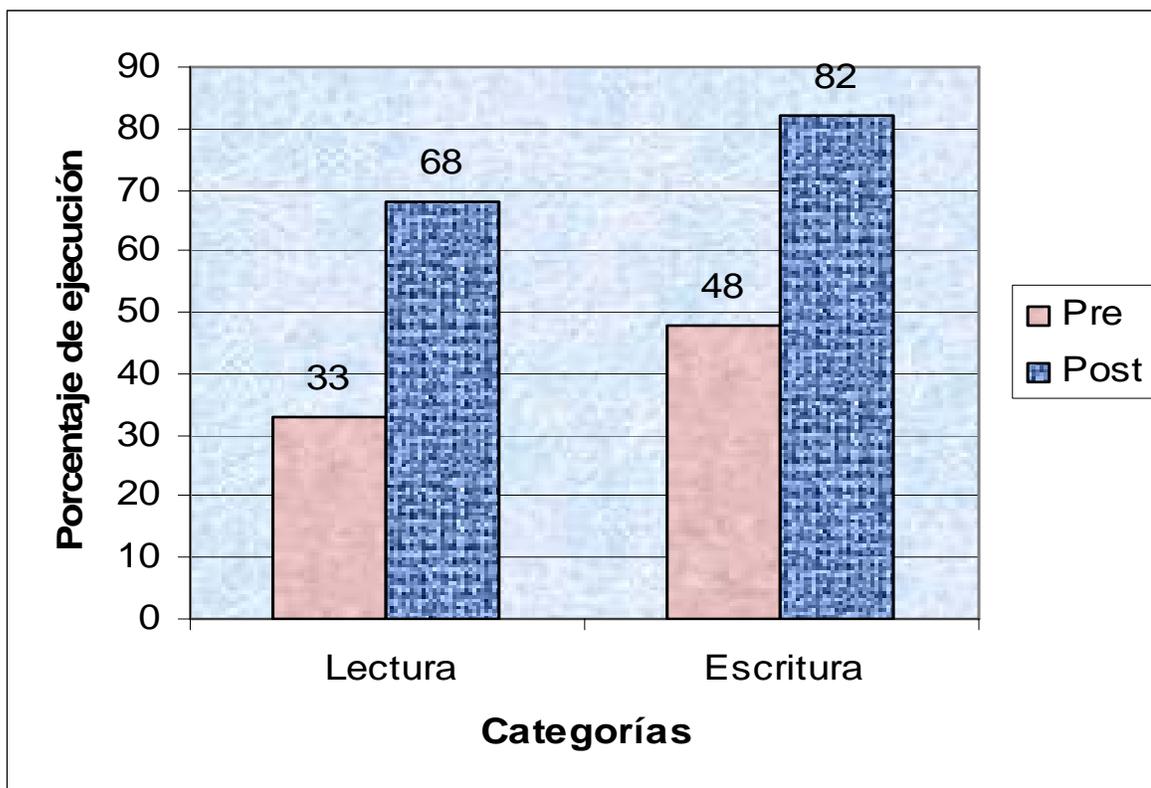


Fig. 6. Comparación de la ejecución total en el IDEA de la población antes y después de la intervención.

En la Fig. 6, se hace la comparación de la ejecución total en las áreas de lectura y escritura obtenidas en el IDEA antes y después del programa de intervención, observándose que al inicio del programa de intervención el promedio en la ejecución de las niñas en el área de lectura era de 33% y al finalizar el programa de intervención fue de un 68%, obteniéndose así, un incremento en la ejecución de las niñas al finalizar el programa de intervención de un 35%. Asimismo, se puede observar que en el área de escritura al inicio del programa de intervención el promedio en la ejecución de las niñas era de 48% y al finalizar el programa de intervención fue de un 82%, observándose un incremento de 34% en la ejecución final de las niñas.

Resultados cualitativos

Anteriormente, se expusieron los resultados cuantitativos obtenidos de las evaluaciones pre y post del programa de intervención de las cinco niñas que participaron en el presente programa. A continuación, se muestran los resultados cualitativos obtenidos a lo largo de la intervención.

Es importante mencionar, que de acuerdo a los resultados obtenidos dentro de las áreas de lectura y escritura en el Inventario De Ejecución Académica (IDEA) de primer año y en la prueba informal de evaluación, se obtuvo que de las cinco niñas evaluadas tres de ellas presentaron dificultades de aprendizaje en lectoescritura y dos de ellas presentaron bajo rendimiento en escritura y dificultades de aprendizaje en lectura. Asimismo, en las evaluaciones que se les realizaron, pudo observarse muy claramente que la niña 5 y la niña 4 eran quienes presentaban un mayor grado de dificultades en las habilidades de lectura y escritura, debido a que en sus evaluaciones, se obtuvo que las dos niñas aún no conocían la gran mayoría de las letras del alfabeto, y por lo tanto, no podían leer ni tomar dictado de palabras cortas como monosílabas, bisílabas y trisílabas, es decir, se encontraban en la fase inicial del proceso de adquisición de la lectoescritura, debido a que aún, no habían consolidado la relación grafema-fonema de todas las letras del alfabeto. De las tres niñas restantes 1, 2 y 3, pudo observarse en sus evaluaciones, que ya identificaban gran mayoría de las letras del alfabeto, pero aún presentaban problemas en la formación de sílabas, estas niñas ya eran capaces de leer algunas palabras cortas monosílabas y bisílabas con las letras m, p, s, t, l, en unión con las cinco vocales, pero todavía no eran capaces de leer y tomar dictado de palabras más largas, que involucraran otras letras del alfabeto, debido a que aún cometían frecuentemente errores específicos como omisión, sustitución e inversión en su lectura, puesto que tendían a confundir algunas letras o las desconocían. Igualmente, se observó que estas niñas también se encontraban en la fase inicial del proceso de adquisición de la lectoescritura, aunque en una etapa un poco más avanzada que el de las niñas 4 y 5, puesto que las niñas 1, 2 y 3, ya

eran capaces de reconocer la relación grafema-fonema de algunas sílabas y podían incluso leer y tomar dictado de algunas palabras monosílabas y bisílabas.

De igual modo, en las evaluaciones iniciales se obtuvo que las dos niñas 4 y 5, que eran quienes presentaban mayores dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura, todavía no reconocían la relación grafema – fonema de todas las vocales, aún no lograban identificar esta relación con la u y la i, por lo mismo, les costaba trabajo formar sílabas con estas vocales, además de que desconocían a la gran mayoría de las consonantes del alfabeto, por lo que en la lectura de palabras cortas, las niñas tendían a inventar lo que se les pedía que leyeran y en el dictado sus representaciones gráficas no correspondían con los fonemas que se les solicitaba. En lo que respecta a las otras tres niñas 1, 2 y 3, ellas ya conocían todas las vocales, pero se encontró que todavía no lograban la relación grafema- fonema de todas las letras del alfabeto, lo cual impedía que las niñas pudieran tomar dictado de algunas palabras y de igual modo que lograran realizar una lectura sin cometer errores específicos, entre las letras del alfabeto que se encontró que las niñas desconocían, se encontraban las letras G, F, C, J, K, CH, Ñ, X, W, Y, Z, LL, H, B y D, las dos últimas letras con frecuencia eran confundidas por las niñas.

Cabe señalar, que estas deficiencias que presentaban las niñas afectaban su proceso de adquisición de la lectoescritura, ya que al no lograr la relación grafema-fonema de las letras y de las sílabas, las niñas tendían a modificar el significado de las palabras, de manera escrita o a través de la lectura, lo cual se podía observar en sus evaluaciones iniciales al identificar errores específicos como omisión (O), sustitución (S), adición (A) y en ocasiones algunas inversiones (I), debido a que las niñas aún no habían logrado consolidar la relación grafema-fonema de todas las letras y de las sílabas.

Estos resultados cualitativos obtenidos de las evaluaciones iniciales del programa de intervención, permitieron hacer una comparación con los resultados alcanzados después de que se efectuó el programa, lográndose así observar avances en cada una de las niñas. Es importante mencionar que las mejoras alcanzadas por cada una de las niñas se dio en proporción al desarrollo inicial de las habilidades de lectura y escritura que poseían o presentaban las niñas al inicio del programa de intervención, es decir, en todas las niñas se logra observar un avance en sus habilidades de lectura y escritura, pero estos logros no se dieron en un mismo nivel, ya que desde el inicio del programa de intervención, hubo niñas que presentaban mayores dificultades que otras, y por lo tanto, el ritmo de trabajo era distinto e incluso los objetivos específicos no se trabajaron a la par, debido a que el ritmo de las niñas era el que determinaba que tan rápido o que tan lento se avanzaba con cada uno de los objetivos, es decir, se respetaba su ritmo de aprendizaje.

Asimismo, en los resultados cualitativos obtenidos de las evaluaciones finales del programa de intervención, se pueden observar los avances logrados en cada una de las niñas, así como sus habilidades en lectura y escritura alcanzadas después del programa de intervención, dentro de los avances que se pudieron observar, se encontró que todas las niñas identificaban la relación grafema –fonema de todas las vocales y de la gran mayoría de las consonantes del alfabeto. De igual modo, se consiguió que las niñas logaran formar sílabas con las consonantes de mayor uso en la lengua española, lo cual permitió que las niñas logaran tomar dictado y leer sílabas con sentido, así como de palabras cortas, como monosílabas, bisílabas y trisílabas, lográndose así, el cuarto objetivo específico del programa de intervención. Es importante mencionar que con las niñas 4 y 5 que eran las que presentaban mayores dificultades en las habilidades de lectura y escritura desde el principio del programa, éste fue el último objetivo que se trabajó con ellas, debido a que se designó un mayor tiempo en trabajar la relación grafema- fonema con las letras del alfabeto y en la formación de sílabas, lo que no permitió por cuestiones de tiempo que se lograra

avanzar a los siguientes objetivos que correspondían a la lectura y escritura de enunciados de 3-6 elementos y textos de 1-4 renglones, por consiguiente no se logró que estas niñas leyeran y tomaran dictado de enunciados cortos.

En lo que respecta a las niñas 1, 2 y 3, si se logró avanzar al siguiente objetivo específico correspondiente a la lectura y escritura de enunciados cortos, obteniéndose así, un mayor avance en el proceso de la lectoescritura con estas niñas, debido a que ellas ya eran capaces tomar dictado y podían leer enunciados de 3-6 elementos, lográndose así, que estas niñas identificaran la relación grafema-fonema de las letras de mayor uso en la lengua española, aunque cabe mencionar, que su lectura aún no era fluida, asimismo, y por cuestiones de tiempo, tampoco logró concluirse el programa de intervención; y no se pudo avanzar al último objetivo, que pretendía que las niñas leyeran y tomaran dictado de textos cortos.

Los avances que se observaron durante el proceso del programa de intervención, pudieron corroborarse con las evaluaciones finales que se les realizó a cada una de las niñas al finalizar el programa, donde se obtuvo que dentro de las categorías de lectura y escritura del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) para el primer año, las niñas 4 y 5 ya eran capaces de tomar dictado de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas, por su parte las niñas 1, 2, 3, ya tomaban dictado de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas, así como de enunciados cortos e incluso ya iniciaban con el dictado de textos. Es importante mencionar, que dentro del dictado de enunciados y de texto que se les realizó a las niñas, se encontraron una gran cantidad de errores de regla entre los cuales se encontraron la Sustitución de Mayúsculas por minúsculas (SMm), Omisión de Acentos (OA), Omisión ortográfica (OO) y sustitución Ortográfica (SO), en este último se observó que las sustituciones que se daban con mayor frecuencia eran la sustitución de J por G, la sustitución de LL por Y, la sustitución de B por V y la sustitución de Z por S. Por otro lado, disminuyeron

los errores específicos y entre los que se presentan predominaron la sustitución (S) y la omisión (O) de letras.

En lo que respecta a la lectura, se encontró que la niña 5, ya era capaz de leer palabras cortas, aunque en ocasiones cometía errores específicos de adición y sustitución, la niña 4, ya lograba tomar dictado de palabras y de enunciados cortos, aunque en ocasiones llegaba a cometer errores específicos tales como Sustitución(S), Adición(A), Omisión(O) e Inversión(I), en lo que respecta a las niñas 1, 2 y 3, lograron leer palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas, así como enunciados e iniciaban con la lectura de textos cortos. Estas niñas, presentaron errores específicos en la toma de dictado, entre los errores que más se encontraron fueron la sustitución(S), omisión(O), Adición(A) e Inversión(I) en este último se encontraron una gran cantidad de errores de inversión entre la letra b y d.

Finalmente, puede decirse que en el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos se observan los avances logrados en el presente programa de intervención, así como los progresos alcanzados en cada una de las niñas dentro del proceso de lectoescritura.

4. DISCUSIÓN

Una vez revisados y analizados los resultados cuantitativos y cualitativos del presente programa de intervención, es importante realizar una discusión de los resultados obtenidos. El presente capítulo está conformado por dos apartados, en el primero se expone las conclusiones a las que nos permitió llegar este programa, las sugerencias que esta experiencia nos permite realizar y las limitaciones que se encontraron durante este proceso. En el segundo apartado se exponen algunas consideraciones personales.

Con base en los resultados obtenidos durante el programa de intervención y a los avances logrados por cada una de las niñas se puede afirmar que el presente programa de intervención logró alcanzar la gran mayoría de sus objetivos específicos.

Es importante mencionar que los cambios logrados en cada una de las niñas se dio con relación a las habilidades de lectura y escritura que poseían al inicio del programa de intervención, hubo niñas que lograron leer palabras cortas monosílabas, bisílabas y trisílabas, lo cual fue un gran avance porque eran niñas que en un principio, aún no lograban la relación grafema –fonema de algunas vocales, por lo cual estos resultados muestran un avance satisfactorio en estas niñas, de igual modo, hubo niñas que lograron leer y tomar dictado de enunciados e iniciaron con la lectura de textos cortos, lo que también se considera un gran logro, debido que en un principio estas niñas no habían adquirido satisfactoriamente la relación grafema fonema de algunas letras del alfabeto y esto obstaculizaba su proceso de adquisición de la lectoescritura.

Considerando los avances logrados por las niñas, es importante señalar que gran parte de los resultados obtenidos en el presente programa de intervención pueden atribuirse a los principios de enseñanza que Lieberman

(1982; cit en Gearheart, 1987) sugiere y que fueron tomados en cuenta en el presente programa, entre estos principios se consideró que:

- ✓ Los estudiantes se motivan más cuando las actividades son significativas.
- ✓ Hay más probabilidad de que los estudiantes aprendan en formatos y modos de presentación variados.
- ✓ Con frecuencia, los estudiantes aprenden de manera más eficaz, si tienen un modelo que observar e imitar. La modelación incluye diversas demostraciones multisensoriales.
- ✓ Hay más probabilidad de que los estudiantes aprendan si lo hacen en forma activa; esto es, si participan en actividades diseñadas para alcanzar los diversos objetivos. Para ser aprendiz activo, el alumno tiene que comprender que hacer y por qué.
- ✓ La retención del material se logra con más facilidad si se da a los estudiantes varias oportunidades para aplicar y utilizar la habilidad recientemente adquirida.
- ✓ Los alumnos aprenden con más facilidad si las condiciones son agradables.
- ✓ Los estudiantes deben tener suficiente entrada de información (enseñanza), para proporcionar salida de ésta.

De igual modo, se considera que los logros obtenidos en este programa, se debieron a los métodos empleados para la enseñanza de la lectura y escritura, ya que, como se había mencionado anteriormente en estudios e intervenciones similares donde se había aplicado el método fonético, se obtuvieron resultados positivos en la enseñanza de la misma, tomando en cuenta estas experiencias, se decidió trabajar de manera conjunta el método fonético con el enfoque multisensorial, el cual, toma muy en cuenta los principios de enseñanza de Lieberman y además, ha recibido el reconocimiento y apoyo de autoridades en terapia de la lectura y educación especial durante mucho tiempo.

Igualmente, es importante señalar que la combinación de ambos enfoques fonético y multisensorial ayudó a favorecer el aprendizaje de lectoescritura de las cinco niñas con las que se trabajó este programa de intervención, dentro de las características de estos enfoques, se puede destacar que el método fonético es de orientación sintética y parte de lo oral. En este método se considera al fonema como la unidad mínima de sonido del habla. Su proceso consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica y siendo de orientación sintética un aspecto clave, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo y el cual les permitió a las niñas partir de elementos mas pequeños como las vocales y sílabas que posteriormente les permitirían llegar a formar palabras y enunciados.

Por otro lado, entre las características del enfoque multisensorial, se debe considerar que existe una mayor probabilidad de que los estudiantes aprendan en formatos y modos de presentación variados, ya que permite la entrada de información mediante distintas vías sensoriales y no limita a los aprendices a utilizar una sola vía sensorial, lo cual ayuda a que la información entre a través de los múltiples sentidos del aprendiz y que esta llegue a ser más significativa al momento de aprenderla y recordarla. Es importante mencionar que no existe un método rígido y único para enseñar a leer a los alumnos con dificultades de aprendizaje, pero si es necesario elegir aquel método que se adapte mejor a las necesidades del niño, es este caso, el enfoque multisensorial engloba una gran gama de entradas de información y por lo tanto es más fácil recordarla.

De esta manera, se podría decir que los estímulos presentados a las niñas (letras del alfabeto) eran percibidos a través de diferentes canales sensoriales como la vista, el oído, el tacto y mediante la vía cenestésica, lo cual, demandaba y lograba captar una mayor atención por parte de las niñas, de este modo, la información percibida por varias vías sensoriales se complementaba entre sí, lo cual, permitía que al momento de procesar esa información fuera más significativa al momento de almacenarla, permitiendo su recuperación con

mayor facilidad. No se puede decir exactamente lo que sucedió dentro de las estructuras mentales de las niñas, lo que sí fue claro observar en este programa de intervención, fueron los avances que las niñas lograron, es decir, lograron identificar la relación grafema- fonema de la mayoría de las letras del alfabeto, lograron formar sílabas y lograron leer y escribir palabras cortas, tampoco se puede decir, que este proceso fue igual en todas las niñas, ya que, algunas necesitaron una mayor dedicación y tiempo en el proceso enseñanza-aprendizaje que otras. De esta forma, cabe destacar que lo relevante de los métodos utilizados, fue que se permitió la entrada de información por varias vías sensoriales, logrando que los estímulos percibidos que tuvieron entrada a los procesos psicológicos de las niñas se complementaran.

Por lo anterior, se puede mencionar que la combinación de ambos enfoques se complementaron y se adaptaron a las necesidades de cada una de las niñas permitiendo la entrada de información mediante sus múltiples sentidos y a su vez fortaleciendo cada uno de estos, lo que permitió que esta entrada de información se diera de una manera más significativa y novedosa para las ellas, además de que el proceso que se siguió les permitió ir avanzando poco a poco, en la adquisición de la lectura y escritura.

Del mismo modo, los avances que se lograron en el área socio-emocional dentro de este programa de intervención, son considerados con la misma importancia que los logros alcanzados por las niñas en el área de lectoescritura, dentro de los cambios que se pudieron observar durante el transcurso de la intervención, fueron un mayor desenvolvimiento y participación de las niñas durante las sesiones de trabajo, ya que, al inicio del programa de intervención a las niñas les costaba trabajo participar e incluso interactuar con el material que se les proporcionaba mostrando un poco de desconfianza e incertidumbre hacia la nueva forma de trabajo, con el transcurso del tiempo, las niñas preguntaban: ¿Qué vamos a ver hoy? ¿Con qué materiales vamos a trabajar? de igual manera, sugerían las letras y palabras que ellas querían aprender a leer y escribir, también, se pudo observar que su participación durante la sesión de

trabajo aumento, ya que, en un inicio cuando se les preguntaba algo ó se les pedía que participaran, lo hacían, pero se les observaba un poco inseguras, esta situación fue decreciendo, posteriormente, las niñas alzaban la mano para participar, pedían tener la palabra, surgiendo ocasiones, donde todas querían participar al mismo tiempo, otro aspecto importante, fue el respeto que se estableció entre las niñas, en un inicio las niñas llegaban a hacer comentarios negativos de sus compañeras como “ella no trabaja” “ la maestra no la quiere porque no sabe leer” este tipo de comentarios las niñas dejaron de hacerlos, debido, a que se enfatizó mucho el respeto por los demás durante las sesiones de trabajo. Todos estos cambios que se lograron dentro del área socio-emocional, son importantes que se resalten y que se consideren como una variante más que contribuyó a que las niñas logran avances importantes en el área de lectoescritura.

Otro aspecto importante, fue que este programa se diseñó a partir de las habilidades con las que contaba la población a la que se intervino, se consideró las habilidades de lectura y escritura que poseían las niñas y partiendo de esto, se elaboró el programa de intervención, esto contribuyó a que las actividades diseñadas para la población estuvieran acorde con las habilidades que ya poseían y que la información no fuera repetitiva y mucho menos sobrepasara sus habilidades en lectura y escritura, es decir, que las niñas no fueran capaces de comprenderla por falta de conocimientos previos. De esta manera, se sugiere que si se desea retomar este programa de intervención como alternativa para intervenir a poblaciones similares, sería necesario que también se evalúe a la nueva población, para detectar sus habilidades y poder realizar las adecuaciones que se consideren necesarias.

Por otra parte, dentro de este programa de intervención, también se deben considerar algunas limitantes. Entre las limitaciones, se debe considerar que este programa no logró concluirse y por lo tanto, no se lograron todos los objetivos, pero si se lograron cambios positivos, ya que los objetivos que se abordaron lograron concluirse de manera satisfactoria.

Dentro de las sugerencias que se recomiendan para mejorar el presente programa de intervención se encuentra en primer lugar designar un mayor número de sesiones a la semana y un tiempo más prolongado al proceso de intervención en general, que permita concluir con todos los objetivos específicos y alcanzar el objetivo general, ya que, el presente programa de intervención no pudo concluirse por falta de tiempo y por lo tanto no se lograron constatar los alcances generales de este programa.

Otro aspecto importante referente a las características del programa de intervención y a los métodos empleados, es el hecho de que este tipo de intervenciones deben trabajarse en grupos muy pequeños e incluso de manera individual, lo cual es una limitante, porque no permite que se trabaje con grupos mas grandes, debido a que las actividades están diseñadas de tal manera que exigen demasiada actividad de ambas partes, tanto del instructor como del aprendiz, y el manejo de estas actividades en grupos grandes, puede generar descontrol en el manejo de las mismas.

Considerando que este tipo de programas se trabaja regularmente fuera del aula escolar, seria conveniente que en futuras intervenciones se les apoyara a los niños dentro del mismo salón de clases, lo que permitiría realizar observaciones del desempeño del niño dentro del mismo y de este modo, se le brindaría el apoyo para aplicar con mayor facilidad lo que esta aprendiendo fuera del aula a la misma.

Finalmente otro aspecto que debe ser tomado en cuenta, es considerar que no existe un método único para enseñar a leer y escribir a los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, pero si se debe considerar que el método que se elija, sea el que mejor se adapte al niño(a) y a sus necesidades.

Consideraciones Personales

Con respecto a mis reflexiones personales, considero que dentro del ámbito escolar, existe una gama de problemáticas en donde la colaboración del psicólogo educativo es fundamental. Una de las problemáticas reales y bastante comunes dentro del aula escolar, son las dificultades en el aprendizaje que llegan a presentar algunos alumnos, las cuales, llegan a obstaculizar su desempeño escolar, por lo cual, la colaboración e intervención del psicólogo educativo es fundamental para la implementación de programas de intervención con el objetivo de que estos niños puedan llegar a lograr un desempeño escolar adecuado. En el caso de las dificultades en lectura y escritura, es importante tratarlas, porque, obstaculizan el proceso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que son vías de acceso a una amplia gama de información y el no aprender a leer y escribir en los primeros años escolares deja al niño fuera de gran parte de los aspectos restantes del currículo escolar. Es por eso que el objetivo a lo largo de este programa de intervención fue que las niñas adquirieran la lectoescritura y que posteriormente logaran un rendimiento académico adecuado, que les permitiera enfrentarse sin problemas a las distintas áreas del currículo escolar. Es importante mencionar que los avances que se lograron fueron muy significativos, sobre todo porque no únicamente se dieron avances en cuestión de aprendizaje, sino también de manera personal, ya que, a lo largo del programa de intervención se logró crear un ambiente de trabajo agradable para todas las niñas, donde todas participaban y se expresaban de manera activa, en este ambiente de trabajo había un gran respeto de todas hacia el esfuerzo de cada una de ellas, lo cual, las motivaba a seguir adelante y a valorar más su trabajo.

También, considero importante mencionar que la formación que debe tener el psicólogo para tratar las dificultades de aprendizaje es muy amplia, en mi caso conté con los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, pero sobre todo, un aspecto muy importante fue la asesoría de mi directora, quién me apoyó y orientó en este proceso nuevo para mí, y el cual fue muy gratificante,

debido a que pude poner en práctica aquellos conocimientos y habilidades que había adquirido a lo largo de la carrera y al mismo tiempo fue adquiriendo otros en la práctica profesional, entre las habilidades que pude ir consolidando se encuentran aquellas como la entrevista, el diagnóstico y una muy importante que es el diseño y la instrumentación de un programa de intervención, que en este caso, debido, a las características de la población, se trabajó con un programa de lectoescritura, que pretendía darle solución inmediata a las necesidades que presentaban las niñas, dentro de este proceso, tuve que enfrentarme a nuevos retos y a ir desarrollando competencias, una de las competencias primordiales durante este trayecto, fue el aprendizaje y crecimiento continuo sobre la temática de dificultades de aprendizaje, donde fue necesario asistir como oyente a coloquios donde se abordó esta temática y algunos otros temas relacionados, también fue necesario estar en constante retroalimentación con mi directora y revisora acerca de los avances de mi proyecto. Otra competencia, que considero que pude desarrollar, fue la tenacidad de enfrentar situaciones nuevas ante las cuales busqué las alternativas que me permitieran alcanzar mis objetivos personales y profesionales, así como los objetivos del programa de intervención, de igual manera, adquirí confianza en mi y en mi trabajo al enfrentar nuevos retos, además aprendí a planear y organizar las actividades fijando prioridades en cuanto a las necesidades de las niñas y finalmente otro aspecto fundamental fue trabajar en equipo con las niñas, logrando establecer buenas relaciones que permitieran un ambiente de trabajo favorable y de confianza.

En particular esta experiencia profesional, me deja satisfecha por mi labor dentro de la misma, en la cual aprendí que son muy importantes los conocimientos que uno ha ido adquiriendo a lo largo de la carrera, pero también aprendí que la disposición es un factor fundamental que nos va abriendo puertas hacia nuevos conocimientos y aprendizajes. Finalmente, considero que mi labor durante este proceso es gratificante en el sentido, en que este aportó beneficios a una población vulnerable de la sociedad, que en este caso, fue una población pequeña, pero que no deja de ser representativa de lo que ocurre muy

frecuentemente dentro de las aulas escolares y a las que se les tiene que empezar a poner una mayor atención, con la finalidad, de brindarle a todos los alumnos, las mismas oportunidades de enfrentarse sin problemas a cualquier área del currículo escolar, lo cual puede lograrse, mediante una detección e intervención tempranas y oportunas.

Afortunadamente cada día se encuentra más información sobre este tipo de problemáticas que nos permite tener fundamentos teóricos y metodológicos firmes, los cuales nos ayudan a ir evolucionando y avanzando cada vez más en pro de las necesidades reales que suceden dentro de las aulas escolares y en las cuales, se encuentran implícitas las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, cuya intervención psicoeducativa debe realizarse de manera oportuna para evitar el rezago de los niños en estas y otras áreas del currículo escolar.

5. REFERENCIAS

- ❑ Acosta, A. M. (1975). *El método Global y sus limitaciones en la enseñanza de la lectura*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ❑ Ayala, B. S. y Paredes, D. H. (1993). *Comparación con el inventario de ejecución académica (IDEA) entre los errores cometidos en la lectura y en la escritura por niños de segundo y tercer grado de primaria que presentan bajo rendimiento académico*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ❑ Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice–Hall Hispanoamericana.
- ❑ Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice–Hall Hispanoamericana.
- ❑ Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: Lectura, escritura, matemáticas*. España: Aljibe.
- ❑ Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España; Siglo veintiuno editores.
- ❑ Dockrell, J. y McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: Un enfoque cognitivo*. España: Temas de educación Paidós.
- ❑ Enríquez, S. (1980). *Programas de lectoescritura para niños con problemas de aprendizaje*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

- ❑ Eugía, M. (2003). Análisis de la lectura en una muestra de niños de primer a tercer grado de primaria: un estudio comparativo. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ❑ Ferreiro, E y Teberosky, A. (1992). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno.
- ❑ Figueroa, A. (1994). *Elaboración, aflicción y evaluación, de un programa de tratamiento individualizado de lectura, para niños con problema de aprendizaje*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México
- ❑ Fonseca, V. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. México: Trillas.
- ❑ Flores, P. M. (1994). *Los métodos de lectura y su aplicación en las reformas mexicanas de 1960 a 1992*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ❑ García, S. J (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: Ariel.
- ❑ Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje: Estrategias educativas*. México: Manual Moderno.
- ❑ Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria: una guía práctica*. Madrid, España: Ministerio de educación y ciencia.

- ❑ Jacobo, J; Velásquez, P; Martínez, T; Mendoza, A y Verdugo, A. (2002). La reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectoescritura: Un programa de intervención pedagógica para niños y niñas preescolares. Carrasco, A; Aranda, C. & Trujillo (comp.). Memorias del VII Congreso Latinoamericano. Desarrollo de la lectura y escritura (pp.161). México, Puebla.
- ❑ Jiménez, G. y Artiles, C. (1995). Cómo prevenir y corregir las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura: Un manual para profesores de preescolar y E.G.B., profesionales de la psicología y educación. Madrid, España: Síntesis.
- ❑ Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2000). Inventario de ejecución académica (IDEA); Manual para el evaluador, México; Facultad de Psicología, UNAM.
- ❑ Mercer, D. C. (1991), *Dificultades de aprendizaje: Trastornos específicos y tratamiento*. España: Ceac.
- ❑ Myers, P y Hammill, D. (1985). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.
- ❑ Papalia, D. (2005). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill.
- ❑ Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México; Mc Graw- Hill.
- ❑ Pérez, R. I. (1991) *Aproximación al análisis de los métodos de lectoescritura en escuelas oficiales*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

- ❑ Ramírez, F. S. (2004) *La iniciación de la lectura por medio de la enseñanza de las letras por sonido en preescolar*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ❑ Ramos, S. J. (1999) *Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras: Procesos, evaluación e intervención*. Recuperado el 16 de febrero de 2006, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316> - 171k
- ❑ Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano*. México; Prentice-Hall Hispanoamericana.
- ❑ Rocha, J. (1995). *La educación constructivista en la solución de problemas académicos en el área de la lectoescritura y las matemáticas*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ❑ Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- ❑ SEP. (s/f). Requisitos de Administración. *Internado No. 1 Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega*. Recuperado el 25 de abril de 2006, en <http://www.geocities.com/internadouno>.
- ❑ Tarnopol, L. (1976). *Dificultades para el aprendizaje: Guía médica y pedagógica*. México: Prensa medica mexicana.

- Villeda, R. (2006). *Programa de intervención para niñas institucionalizadas de 2^a de primaria con dificultades de aprendizaje en lectoescritura*. Informe de prácticas de licenciatura no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexos

ANEXO 1
Fases del procedimiento

| Actividades | 23, 25, 30 | | | 1,13,20,22,27,29 | | | | 4,6,11,13,18,20,25,27 | | | | 3,8,10,15,17,22,24,29 | | | | 6,8 | | | | |
|---|------------|---|---|------------------|------------|---|---|-----------------------|---------|---|---|-----------------------|-----------|---|---|-----|-----------|---|---|---|
| | Agosto | | | | Septiembre | | | | Octubre | | | | Noviembre | | | | Diciembre | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Fase 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión Teórica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Capacitación del Instrumento para la evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Proceso de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrevista a Niñas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrevista a Maestras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión de Expedientes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de instrumentos de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Calificación y Diagnostico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Actividades | 10,12,17,19, 24,26,31 | | | | 2,7,9,14,16 21,23,28 | | | | 2,7,9,14,16 21,23,28,30 | | | | 4,6,25,27 | | | | 2,4,9,11,16, 18,23,25,30 | | | | 1,6,8,13,15,20 22,27,29 | | | |
|--|--------------------------|---|---|---|-------------------------|---|---|---|----------------------------|---|---|---|-----------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------------|---|---|---|
| | Enero | | | | Febrero | | | | Marzo | | | | Abril | | | | Mayo | | | | Junio | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Entrega de Resultados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase 4 Elaboración del Programa de Intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase 5 Aplicación del programa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluaciones Parciales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase 6 Evaluación del Programa de Intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación del pos-test del Instrumento IDEA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis de Resultados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración del Informe de Evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrega de Resultados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO 2

ENTREVISTA NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ENTREVISTADO: _____ FECHA: _____

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del niño (a): _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____

2. Domicilio particular: _____

_____ Tel: _____

3. ¿Quién vive con el niño? Padre _____ Madre _____ Otros: _____

4. En caso de que no vivan ambos padres con el niño, explique la causa:

5. Datos del Padre:

Nombre: _____

¿Qué estudios tiene? _____

Ocupación: _____

_____ Tel: _____

Horarios de trabajo: _____

Ingresos mensuales aproximados: _____

Otros ingresos: _____

6. Datos de la madre:

Nombre: _____

¿Qué estudios tiene? _____

Ocupación: _____

Dirección de oficina o trabajo: _____

_____ Tel: _____

Horarios de trabajo: _____

Ingresos mensuales aproximados: _____

Otros ingresos: _____

7. Otros teléfonos en caso de necesidad: _____

8. ¿Tiene hermanos el niño(a)? _____ **¿Cuántos?** _____

| NOMBRE | EDAD | OCUPACIÓN (Actividad, grado escolar) |
|--------|-------|---|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

9. ¿Hay otras personas que viven en la casa? (especificar):

OBSERVACIONES: _____

II. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

A. ANTECEDENTES FAMILIARES.

1. Existen o existieron enfermedades en la familia (sífilis, diabetes, alcoholismo, drogadicción, etc.).

Materna: _____

Paterna: _____

2. Existen o existieron deficiencias visuales o auditivas en su familia:

Materna: _____

Paterna: _____

3. Existen o existieron deficiencias de lenguaje en la familia:

Materna: _____

Paterna: _____

4. Existen o existieron deficiencias de escritura y/o lectura en la familia:

Materna: _____

Paterna: _____

5. Existen o existieron deficiencias de cálculo en la familia:

Materna: _____

Paterna: _____

6. Alguno de los padres es zurdo: _____

OBSERVACIONES: _____

B. CONDICIONES DEL EMBARZO.

1. ¿Se planeó el nacimiento del niño(a)? NO _____ Sí _____

2. ¿Hubo alguna reacción especial ante la noticia del embarazo (preocupación, rechazo, conflicto, etc.) por parte de:

El padre: _____

La madre: _____

Los hermanos del niño: _____

3. ¿Qué tipo de asistencia profesional tuvo la madre durante el embarazo? (Médica, psicológica, otras). _____

4. ¿Qué número de embarazo fue? _____

5. ¿Hubo pérdidas (abortos) antes de este nacimiento? NO _____ Sí _____

Motivo: _____

6. ¿Tuvo la madre alguna enfermedad o traumatismo durante el embarazo?

NO _____ Sí _____ Especificar: _____

¿A los cuántos meses de embarazo? _____

7. ¿Ingirió la madre algún medicamento durante el embarazo?

NO _____ Sí _____ ¿Cuál? _____

¿A los cuántos meses de embarazo? _____

Motivo: _____

¿Bajo prescripción médica? _____

OBSERVACIONES:

C. CONDICIONES DEL PARTO.

1. ¿Cuál era la edad de la madre al nacer el niño? _____

2. ¿Cuál era la edad del padre al nacer el niño? _____

3. El parto fue:

A término: _____

Prematuro (meses): _____

Causa: _____

Después de término (especificar): _____

Causa: _____

4. Tipo de parto:

Natural: _____

Cesárea: _____ Causa: _____

5. ¿Qué técnicas se utilizaron durante el parto?

Anestesia total: _____ Bloqueo: _____ Fórceps: _____

Otros (especificar): _____

6. ¿Cuál fue la duración aproximada del parto? (Desde que se iniciaron las contracciones hasta el nacimiento): _____

7. ¿Qué tipo de atención tuvo durante el parto?

Profesional: _____ No profesional: _____

8. El parto fue atendido:

A domicilio: _____ En hospital o sanatorio: _____ *Privado:* _____ *Público:* _____

Nombre y dirección del hospital o sanatorio: _____

OBSERVACIONES: _____

D. CONDICIONES PERINATALES.

1. ¿Hubo llanto inmediato del bebé al nacer? _____

2. ¿Cuál fue el peso del niño al nacer? _____

3. Cuando el niño nació, ¿tuvo algún problema (hipoxia, ictericia, etc.)? _____

4. ¿Se observó al nacer alguna malformación congénita? _____

5. ¿Tuvo el bebé algún accidente durante los 3 primeros meses de su vida?
(especificar). _____

Tratamiento: _____

OBSERVACIONES:

III. DESARROLLO GENERAL DEL NIÑO

Aproximadamente a que edad el niño:

1. Sostuvo la cabeza: _____

2. Logró sentarse sin apoyo: _____

3. Presentó conducta de gateo: _____

4. Empezó a caminar sin ayuda: _____

5. Dijo sus primeras palabras: _____

6. Control de esfínteres:

Vesical:

Diurno: _____ Nocturno: _____

Rectal:

Diurno: _____ Nocturno: _____

7. ¿Cuál es el lado dominante del niño? (derecho, izquierdo) _____

8. ¿Qué enfermedades ha padecido el niño desde su nacimiento?

9. ¿Ha tenido algún accidente importante (especificar)? _____

10. ¿En alguna ocasión el niño ha presentado crisis convulsivas?

NO _____ Sí _____

¿Por qué causa?: _____

¿Con qué frecuencia? _____

11. ¿Ha estado hospitalizado en alguna ocasión? NO _____ Sí _____

¿Por intervenciones quirúrgicas?

Motivo: _____ Edad: _____

¿Por alguna otra razón?

Motivo: _____ Edad: _____

12. ¿En alguna ocasión ha sufrido golpes fuertes en la cabeza?

NO _____ Sí _____

Especifique la causa: _____

¿Tuvo pérdida del conocimiento? NO _____ Sí _____ Edad: _____

¿Qué tipo de atención tuvo? _____

13. ¿Ha mostrado retroceso en algún aspecto de su desarrollo? (Ha aprendido algo que después haya dejado de hacer): _____

OBSERVACIONES: _____

IV. ESTADO DE SALUD GENERAL, ACTUAL DEL NIÑO

1. ¿Padece de enfermedades actualmente (especificar cuáles y con qué frecuencia)?: _____

¿Tiene problemas preceptuales?

Visuales: _____ Fecha último examen: _____

Auditivos: _____ Fecha último examen: _____

2. ¿Tiene alguna malformación física en: paladar, lengua, nariz, o posición de los dientes que le ocasionen problemas de habla? (especificar):

3. ¿Presenta algún otro problema físico? (defecto o deficiencia física, sobrepeso, etc.): _____

4. ¿Utiliza aparatos ortopédicos (especificar)? _____

5. ¿Tiene buen apetito? NO _____ Sí _____

Especificar (come cantidad moderada, excesiva, insuficiente): _____

6. ¿Cuántas comidas hace al día? _____

¿Cuántas veces a la semana come?:

Leche: _____ Carne: _____ Fruta: _____

Huevo: _____ Pescado: _____ Verduras: _____

7. ¿Actualmente toma medicamentos? (especificar nombre y dosis): _____

OBSERVACIONES: _____

V. COMPORTAMIENTO DEL NIÑO

1. ¿Cómo es el niño en su manera de ser?

Sociabilidad: _____

Obediencia: _____

Nivel de actividad: _____

Nivel de atención: _____

2. ¿Ha mostrado algún cambio notable e importante en relación a cómo era su comportamiento en el pasado? _____

OBSERVACIONES: _____

VI. DESCRIPCION DEL PROBLEMA

1. ¿Cuál es el o los problemas principales que se reportan?

Académico: _____

Social o conducta: _____

2. ¿Cómo se detectó el problema? (Quién, cuándo): _____

3. ¿Cuál cree que es el origen del problema? _____

4. ¿Cómo ha reaccionado ante el problema?:

Padre: _____

Madre: _____

Hermanos: _____

5. ¿Cuáles son sus expectativas respecto al problema? _____

6. ¿Qué estudios se le han hecho al niño?

Psicológicos: _____

Diagnóstico: _____

Neurológicos: _____

Diagnóstico: _____

7. ¿Qué ayuda o tratamiento ha recibido el niño con respecto a los problemas que se han mencionado? (Educativo, psiquiátrico, farmacológico, curas milagrosas, etc.).

Especificar: _____

VII. HISTORIA ESCOLAR DEL NIÑO

1. ¿A qué edad empezó a asistir a la escuela? _____

2. ¿En cuántas escuelas ha estado? _____

3. ¿En cuáles escuelas ha estado? _____

* Nombre: _____

Grados(S) que cursó en esta escuela: _____

¿Hubo progresos en algún área (especificar)?: _____

Razones por las que dejó la escuela: _____

*Nombre: _____

Grados(S) que cursó en esta escuela: _____

¿Hubo progresos en algún área (especificar)?: _____

Razones por las que dejó la escuela: _____

* Nombre: _____

Grados(S) que cursó en esta escuela: _____

¿Hubo progresos en algún área (especificar)?: _____

Razones por las que dejó la escuela: _____

VIII. SITUACION ACADÈMICA ACTUAL

1. Grado escolar: _____

2. Nombre del (la) maestro(a) del niño: _____

3. ¿Qué sistema de enseñanza utilizan en la escuela? _____

4. ¿Qué progresos se han observado? _____

5. ¿Tiene algún problema en la escuela actual? Especifique: _____

6. ¿Cómo consideran la adaptación del niño a al situación escolar en general?
(excelente, buena, regular, mala, nula): _____

7. ¿Existe comunicación de la escuela con los padres y viceversa? (juntas,
reportes, calificaciones, etc.): _____

OBSERVACIONES: _____

IX. TAREAS

1. ¿Qué días de la semana tiene tareas el niño?

2. ¿Le gusta al niño hacer sus tareas?

3. ¿Cuántas horas, aproximadamente, invierte el niño para hacer su tarea?

4. ¿Cómo hace la tarea? (pone mucho empeño, rápido, sin cuidado, etc.) _____

5. ¿En qué lugar de la casa hace la tarea?

6. ¿Necesita ayuda para hacer la tarea? (se le ayuda o solo se le supervisa). _____

7. ¿Quién ayuda o supervisa al niño en esta actividad?

8. ¿Cuándo califican las tareas en la escuela?

Diariamente _____ Semanalmente _____ Otros _____

OBSERVACIONES _____

X. ACTIVIDADES COTIDIANAS DEL NIÑO

1. Breve descripción de la rutina del niño

2. Breve descripción de la rutina del fin de semana del niño:

3. ¿Qué responsabilidades diarias tiene el niño en la casa?

4. ¿Cumple el niño con sus responsabilidades?

5. Actividades extraescolares y horario en que las realiza (clases de pintura, idiomas, deportes, etc.)

| Actividades | Dirección | Día y hora |
|-------------|-----------|------------|
| <hr/> | <hr/> | <hr/> |

XI. CONSIDERACIONES PARA EL MANEJO DEL NIÑO

1. Preferencias del niño:

Dulces o alimentos: _____

Actividades: _____

Objetos o juguetes: _____

2. Sugerencias para el trato del niño por personas desconocidas para él (tono de voz, actitud energética o complaciente, acercamiento físico) _____

OBSERVACIONES _____

XII. RELACIONES FAMILIARES

1. ¿Cómo es la relación entre los padres? (Cordial, agresiva, tensa, de competencia, etc.): _____

2. ¿Qué actividades realizan juntos? (padres): _____

3. ¿Cómo es la relación?

Madre-niño _____

Padre-niño _____

Hermanos-niño _____

4. Actividades que realiza junto con el niño :

La madre: _____

El padre: _____

Hermanos: _____

5. ¿Cuál es la forma usual de tratar al niño en la casa (energía, permisibilidad, sobreprotección ,exigencia):

La madre _____

El padre _____

Los hermanos _____

6. ¿Quién disciplina al niño? Padre _____ madre _____ Ambos _____

7. ¿Cuales son las medidas disciplinarias que se emplean? regaño, elogios, premios, castigo físico, pláticas, amenazas, etc.)

Madre: _____

Padre: _____

8. ¿Cómo considera el problema del niño? (grave, leve, de fácil o difícil solución, etc.).

Madre: _____

Padre: _____

9. ¿Cómo cree que puede solucionarse?

Madre: _____

Padre: _____

OBSERVACIONES: _____

XIII. INFORMACION QUE EL NIÑO PROPORCIONA

1. ¿Te gusta ir a la escuela? _____
Porque? _____

2. ¿Cuáles son las materias que más te gustan? _____

3. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela? (actividades, juegos o materiales) _____

4. ¿Cuáles son la materias que menos te gustan? _____

5. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en la escuela? (actividades, juegos o materias): _____

6. ¿Cómo es el maestro contigo? (platica contigo, te regaña mucho, etc.)

7. ¿Dentro del salón de clases, el maestro resuelve tus dudas?

8. ¿Cómo te da la clase el maestro? (habla muy rápido, usa palabras que no entiendes, etc.): _____

9. ¿Tienes amigos en la escuela? _____

10. ¿Cómo son tus amigos contigo? _____

11. ¿Cómo eres tú? _____

12. ¿Cómo son tus hermanos? _____

13. ¿Cómo te llevas con tus hermanos? _____

14. ¿Cómo es tu papá? _____

15. ¿Cómo es tu mamá? _____

16. ¿Cómo te llevas con tus papás? _____

17. ¿Cómo se llevan tus papás? _____

18. ¿Qué haces en tu casa? _____

19. ¿Con quien juegas en tu casa? _____

20. ¿Tienes algún problema? _____

21. ¿Te ocasiona dificultades? _____

22. ¿Te gustaría que te ayudáramos? _____

OBSERVACIONES: _____

XIV. COMENTARIOS FINALES

1. ¿Quiénes asistieron a la entrevista? _____

2. ¿Cuál fue la actitud de los padres hacia el entrevistador? _____

3. Impresión de la relación de los padres entre sí: _____

CONCLUSIONES:



Lista de Gustos e Intereses

Nombre: _____

Escuela: _____

Edad: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

COMESTIBLES

A. **Dulces:** _____

B. **Frutas** _____

C. **Comida:** _____

ACTIVIDADES

A. **Juegos:** _____

B. **Juguetes:** _____

C. **Lecturas:** _____

D. **preferidas:** _____

E. **Música:** _____

OTROS

A. _____:

B. _____:

C. _____:

OBSERVACIONES y/o CONCLUSIONES:

ANEXO 3

Descripción del IDEA

“El IDEA es una prueba de ejecución que se aplica de manera individual, a niños que cursan primero, segundo o tercero de primaria. Los datos que se obtienen ofrecen indicadores del nivel de dominio en las tareas académicas de escritura, lectura y matemáticas, por grado escolar, y se establece un perfil de desempeño individual” (Eguía, 2003, p. 69).

El contenido del IDEA responde a criterios de dificultad creciente, donde al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas. Por eso el Inventario permite detectar fortalezas y dificultades de acuerdo con el grado escolar que el alumno está cursando.

Cuadernillos

Consta de tres cuadernillos tamaño esquila, uno por cada uno de los primeros tres grados de la escuela primaria (1º, 2º y 3º). Cada cuadernillo contiene los estímulos para evaluar las habilidades en Escritura, Matemáticas y Lectura. El diseño de los cuadernillos permite que al abrirlos, los estímulos (dibujos, textos, operaciones, etc.) queden frente al niño y las instrucciones queden frente al aplicador.

La parte de instrucciones tiene en el extremo superior izquierdo la identificación de cada estímulo, así como el objetivo del reactivo. Del lado izquierdo se encuentran las recomendaciones al evaluador. Del lado derecho se encuentran las instrucciones específicas que se darán al niño. Cuando se requiere, debajo de las instrucciones al niño, se indica la respuesta correcta (RC=___).

En el extremo inferior derecho se encuentran dos tipos de numeración; la primera corresponde a los estímulos por área y grado. Por ejemplo, 1.E-I, que representa el estímulo 1 de Escritura para primer grado; 3.M-II, que representa el estímulo 3 de Matemáticas para tercer grado, etc. La segunda numeración colocada de bajo de la anterior, se refiere al orden consecutivo de los estímulos, independientemente del área.

Protocolos de registro

Estos se emplean para el registro de respuestas. El IDEA incluye un paquete de protocolos por grado. El registro se realizara de acuerdo con las instrucciones del cuadernillo.

La carátula de cada paquete de protocolos permite recoger los datos generales del niño y de la aplicación. Las páginas interiores incluyen los espacios para el registro y calificación, así como el puntaje máximo que puede obtener el niño por reactivo, por categoría (SUB-TOTAL) y por área (TOTAL ABSOLUTO).

Los paréntesis en blanco debajo de la columna con el símbolo (#RC) se emplean para anotar el total de puntos obtenidos por respuestas correctas al finalizar la aplicación, después de haber calificado la totalidad de las tareas. Los paréntesis debajo de la columna (%RC) se utilizan para consignar el porcentaje de respuestas correctas que se obtiene dividiendo #RC entre puntaje máximo.

Cada protocolo tiene una sección de OBSERVACIONES para anotar características especiales de la ejecución del niño mientras trabaja en las tareas. En esta sección, el evaluador podrá anotar aspectos del comportamiento del niño durante la aplicación, tales como: acercarse marcadamente a la hoja al escribir, leer muy rápido o muy lento, silabear en las tareas de lectura oral, contar con los dedos en tareas de matemáticas, distraerse constantemente, etc.

esta información permitirá apoyar la descripción cualitativa de los resultados así como su interpretación y uso prescriptivo.

Acompañando a los protocolos del primer grado se encuentra un conjunto de HOJAS DE TRABAJO en las que se reproducen los estímulos correspondientes a sistema decimal que aparecen en el cuadernillo. En estas hojas el niño realizará las tareas, de manera que el cuadernillo permanezca intacto y pueda ser utilizado posteriormente.

Cuadros de concertación de errores

Estos se encuentran en una hoja que aparece después de los protocolos y se utilizan para consignar la frecuencia de los errores en Escritura, Matemáticas y Lectura, posterior a la aplicación. Los cuadros se llenan a medida que se va calificando la ejecución del niño.

Hojas de integración de datos

Se emplean para concentrar los datos provenientes de los protocolos de registro por cada grado, después de que se ha terminado la calificación.

En la parte superior de cada hoja de integración, se localizan en cuadros que contienen de forma abreviada, los reactivos de cada una de las áreas. Al lado de cada reactivo se encuentran tres columnas. En la primera se indica el puntaje máximo por reactivo; en la segunda se encuentra el espacio para anotar el total de puntos obtenidos por respuesta correcta (#RC) y en la tercera se incluye el espacio para anotar el porcentaje de respuesta correctas (%RC).

Se incluyen también los cuadros para anotar los errores en términos de frecuencia, y al final se encuentra el perfil general de la ejecución global del niño, así como el dato de frecuencia general de errores. El perfil permite presentar una visión de conjunto acerca de la ejecución del niño.

Materiales adicionales

Estos materiales no forman parte del inventario, pero son necesarios para la aplicación.

- Un paquete de hojas rayadas en las cuales el niño realizara las tareas de escritura, así como las operaciones y la tarea de solución de problemas narrativos.
- Un cronometro o reloj con segundero para la toma de tiempo cuando se necesite hacer comparaciones entre niños de un grupo.

I.D.E.A
(VERSIÓN REVISADA -1996)
Macotela, Bermudez y Castañeda.

PROTOCOLO DE REGISTRO
(PRIMER GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____
ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCIÓN QUE EVALUA _____

TIPO DE EVALUACIÓN:

INICIAL Fecha _____ Evaluador _____

| | HORA INICIO | HORA TERMINO | TMPO. TOTAL |
|--------------|-------------|--------------|-------------|
| ESCRITURA | | | |
| MATEMÁTICAS | | | |
| LECTURA | | | |
| TMPO. GLOBAL | | | |

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

| | HORA INICIO | HORA TERMINO | TMPO. TOTAL |
|--------------|-------------|--------------|-------------|
| ESCRITURA | | | |
| MATEMÁTICAS | | | |
| LECTURA | | | |
| TMPO. GLOBAL | | | |

FINAL Fecha _____ Evaluador _____

| | HORA INICIO | HORA TERMINO | TMPO. TOTAL |
|--------------|-------------|--------------|-------------|
| ESCRITURA | | | |
| MATEMÁTICAS | | | |
| LECTURA | | | |
| TMPO. GLOBAL | | | |

ESCRITURA

I. COPIA Y COMPRENSIÒN (#RC) (%RC)

1.- COPIA PALABRAS (6) () ()

pie _____ rey _____
peines _____ jarra _____
raqueta _____ vestidos _____

3.- COPIA ENUNCIADOS (4) () ()

El gato _____ Xòchitl _____
El niño _____ Alberto _____

5.-COPIA UN TEXTO (3) () ()

6.-COMPRENDE TEXTO (4) () ()

a) Asocia c/ dibujo (1)_____

1. ¿Quién caminaba por el jardín?

3.- ¿Qué título le pondrías a este cuento?

II. DICTADO Y COMPRENSIÒN (#RC) (%RC)

1. DICTADO DE PALABRAS (6) () ()

sol _____ pez _____
hoja _____ llaves _____
guayabas _____ alacrán _____

3. DICTADO ENUNCIADOS (4) () ()

Toña _____ Enrique _____
Lucha _____ David _____

5. DICTADO DE TEXTO (3) () ()

6. COMPRENDE TEXTO (4) () ()

c) Asocia c/ dibujo (1)_____

1. ¿A qué salió Esteban?

3.¿Qué título le pondrías a este cuento?

III.-REDACCIÒN (#RC) (%RC)

REDACTA A PARTIR D/ DIUJO (27) () ()

- a) legibilidad (1)_____
- b) extensión (4)_____
- c) Coherencia (5)_____
- d) Tipo de texto (6) _____
- e) N/ sintáctico (8)_____
- f) Convención (3)_____

OBSERVACIONES

(#RC) (%RC)

2.-COMP. PAL.P/ASOC. (6) () ()

pie _____ rey _____
peines _____ jarra _____
raqueta _____ vestidos _____

4.-COMP. ENUN.P/ASOC. (4) () ()

El gato _____ Xòchitl _____
El niño _____ Alberto _____

b) Responde preguntas (3)_____

2.- ¿Por qué estaba triste?

.....
SUBTOTAL (27) () ()
.....

2. COMP. PAL.P/ASOC. (6) () ()

sol _____ pez _____
hoja _____ llaves _____
guayabas _____ alacrán _____

4. COMP. ENUN.P/ASOC. (4) () ()

Toña _____ Enrique _____
Lucha _____ David _____

d) Responde preguntas (3)_____

2.- ¿Qué encontró ese día?

.....
SUBTOTAL (27) () ()
.....

.....
SUBTOTAL (27) () ()
.....

TOTAL ABSOLUTO (81) () ()

I.- LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN

LECTURA

(#RC) (%RC)

1. LEE PALABRAS (6) () ()

té _____ pan _____
kiosco _____ huella _____
zapato _____ saxofón _____

Esas focas nadan _____
El barco navega _____
Los tigres están en su jaula _____
El domador entrena a los leones _____

2.- LEE ENUNCIADOS (4) () ()

3. LEE TEXTO (7) () ()

Cocorò era una gallina dorada. Era _____
muy gorda y ponía huevos de oro _____
todas las mañanas . Un día desaparecieron _____
los huevos. El granjero preocupado _____
empezó a buscar y los encontró dentro _____
de un agujero. El conejo Rabito los _____
había guardado como un tesoro. _____

4. COMPRENDE TEXTO (7) () () a) Asocia c/dibujo(1)____ b) Responde preguntas(6)_____

1. ¿Quién ponía huevos de oro? _____
2. ¿Qué les pasó a los huevos? _____
3. ¿Quién encontró los huevos? _____
4. ¿Dónde los encontró? _____
5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____

.....
SUBTOTAL (24) () ()
.....

II. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN

1.- ASOCIA PALABRAS (6) () ()

gis _____ pez _____
pato _____ niña _____
pelotas _____ oveja _____

2.-RENOCE PALABRAS (6) () ()

sal _____ dos _____
casa _____ trapo _____
enana _____ cochina _____

3.- ASOCIA ENUNCIADOS (4) () ()

El gallo... _____ Dos pájaros... _____
La bruja... _____ La niña... _____

4.-RECONOCE ENUNCIADO (6) () ()

El gatito... _____ Mi niño... _____
La casita... _____ El flautista... _____

5. COMPRENDE TEXTO (6) () () a) Asocia c/dibujo(1)____ b) Responde preguntas(5)_____

1. ¿Cómo se llamaba el perrito de Daniel? _____
2. ¿Con qué le gustaba jugar al perrito? _____
3. ¿A dónde llevó Daniel al perrito? _____
4. ¿Por qué ganó el primer premio el perrito? _____
5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____

OBSERVACIONES:

.....
SUBTOTAL (26) () ()
.....

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

ESCRITURA**COPIA Y COMPRESIÓN**

| REACTIVOS | P.M | #R | %RC |
|----------------------|------------|-----------|------------|
| | X | C | |
| 1.-Copia palabras | 6 | | |
| 2.-Asocia palabras | 6 | | |
| 3.-Copia enunciados | 4 | | |
| 4.-Asocia enunciados | 4 | | |
| 5.-Copia texto | 3 | | |
| 6.a) Comp. Tx. Asoc. | 1 | | |
| 6.b) Comp. Tx.Preg. | 3 | | |
| SUB-TOTAL | 27 | | |

LECTURA Y COMPRESIÓN

| REACTIVOS | P.MX | #RC | %RC |
|-----------------------|-------------|------------|------------|
| 1.-Dictado palabras | 6 | | |
| 2.-Asocia palabras | 6 | | |
| 3.-Dictado enunciados | 4 | | |
| 4.-Asocia enunciados | 4 | | |
| 5.-Dictado texto | 3 | | |
| 6.a) Comp. Tx. Asoc. | 1 | | |
| 6.b) Comp. Tx.Preg. | 3 | | |
| SUB-TOTAL | 27 | | |

REDACCIÓN

| REACTIVOS | P.MX | #RC | %RC |
|---------------------|-------------|------------|------------|
| a) Legibilidad | 1 | | |
| b) Tipo de texto | 6 | | |
| c) Extensión | 4 | | |
| d) Nivel sintáctico | 8 | | |
| e) Coherencia | 5 | | |
| f) Convencional | 3 | | |
| SUB-TOTAL | 27 | | |

TOTAL = 81 #RC= _____ %RC _____

FRECUENCIA DE ERRORES

| REGLA | SO | OO | OA | OSP | SMm | SIS | TOTAL |
|------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|--------------|
| Copia | | | | | | | |
| Dictado | | | | | | | |
| Redacción | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

| ESPECIFICOS | A | T | O | S | I | U | TOTAL |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| Copia | | | | | | | |
| Dictado | | | | | | | |
| Redacción | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

LECTURA

LECTURA ORAL

| REACTIVOS | P.M X | #RC | %RC |
|--------------------|-----------|-----|-----|
| 1.- Lee palabras | 6 | | |
| 2.-Lee enunciados | 4 | | |
| 3.- Lee texto | 7 | | |
| 4 a) Cm. Tx. Asoc. | 1 | | |
| 5 b) Cm. Tx. Preg. | 6 | | |
| SUB-TOTAL | 24 | | |

LECTURA EN SILENCIO

| REACTIVOS | P.MX | #RC | %RC |
|---------------------|-----------|-----|-----|
| 1.-Asoc. palabras | 6 | | |
| 2.-Rec. palabras | 6 | | |
| 3.-Asoc. Enunciados | 4 | | |
| 4.-Rec. enunciados | 4 | | |
| 5 a) Cm. Tx. Asoc. | 1 | | |
| 5 b) Cm. Tx. Preg. | 5 | | |
| SUB-TOTAL | 26 | | |

FRECUENCIA DE ERRORES ERRORES ESPECIFICOS (L. ORAL)

| A | T | O | S | I | TOT |
|---|---|---|---|---|-----|
| | | | | | |

| | |
|--------|-----|
| TOTABS | =50 |
| #RC | = |
| %RC | = |

PERFIL GENERAL DE EJECUCIÓN

ESCRITURA

| | | | |
|------------|----------------------------|------------------------------|------------------|
| 100 | | | |
| 90 | | | |
| 80 | | | |
| 70 | | | |
| 60 | | | |
| 50 | | | |
| 40 | | | |
| 30 | | | |
| 20 | | | |
| 10 | | | |
| 0 | | | |
| | Copia y comprensión | Dictado y comprensión | Redacción |

%

% GLOBAL _____

LECTURA

| | | |
|------------|---------------------|----------------------------|
| 100 | | |
| 90 | | |
| 80 | | |
| 70 | | |
| 60 | | |
| 50 | | |
| 40 | | |
| 30 | | |
| 20 | | |
| 10 | | |
| 0 | | |
| | Lectura oral | Lectura en silencio |

% GLOBAL _____

FRECUENCIA GENERAL DE ERRORES

| ERRORES | FRECUENCIA |
|--------------------|------------|
| Regla | |
| Específicos | |
| TOTAL | |

| ERRORES | FRECUENCIA |
|--------------------|------------|
| Específicos | |
| TOTAL | |

ANEXO 4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Programa de Atención Integral en Niños con Dificultades en el Aprendizaje



Informe de evaluación

Ficha de identificación

- *Datos Personales*

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Escuela:

Grado escolar:

Fecha de aplicación:

- *Datos de los padre o tutores*

Nombre de la madre:

Nombre del padre:

Otro (especificar):

Motivo de Canalización

_____ es una niña que fue canalizada a valoración psicológica después de que su profesora reportó que _____

La niña también ha sido canalizada a:

- USAER
- INCH
- CTA
- Psicología
- Otro _____

Debido a que:

Antecedentes

Para obtener los datos sobre los antecedentes de la niña se llevó acabo la revisión del expediente escolar; a partir del cual, se obtuvo la siguiente información:

- *Información de la dinámica familiar*

Dinámica familiar

- *Información Histórica*

Antecedentes significativos de la salud y del desarrollo

Antecedentes educativos del niño

Rendimiento académico actual

Interacciones sociales

- *Información sobre la situación actual*

Entrevista con la niña

Se llevó a cabo una entrevista con la niña en la cual ella informó que:

Observaciones Generales

Cuando se realizó y la entrevista y la evaluación _____ se mostró _____

Instrumentos empleados

- 1) Entrevista con la niña
- 2) Entrevista con la profesora
- 3) Inventario de ejecución académica (IDEA) para el ___ grado escolar

Resultados

Se aplicó una prueba psicopedagógica (IDEA) para la detección de dificultades en el aprendizaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede mencionar:

- **Las habilidades de escritura requeridas para su grado escolar se encuentran en un nivel de ____ %, por lo que se puede determinar que la niña dentro de esta área presenta:**
 - Dificultades de aprendizaje**
 - Bajo rendimiento**
 - Rendimiento adecuado**

Los problemas detectados fueron:

- **Las habilidades de matemáticas requeridas para su grado escolar se encuentran en un nivel de ____ %, por lo que se puede determinar que la niña dentro de esta área presenta:**
 - Dificultades de aprendizaje**
 - Bajo rendimiento**
 - Rendimiento adecuado**

Los problemas detectados fueron:

- **Las habilidades de lectura requeridas para su grado escolar se encuentran en un nivel de ____ %, por lo que se puede determinar que la niña dentro de esta área presenta:**
 - Dificultades de aprendizaje**
 - Bajo rendimiento**
 - Rendimiento adecuado**

Los problemas detectados fueron:

A continuación se desglosa cada una de las áreas:

ESCRITURA

1.-Copia y comprensión

Dentro de esta categoría, la niña:

2.-Dictado y comprensión

Dentro de esta categoría, la niña:

3.-Redacción

Dentro de esta categoría, la niña:

MATEMÁTICAS

1.-Numeración

Dentro de esta categoría, la niña:

2.-Sistema decimal

Dentro de esta categoría, la niña:

3.-Operaciones

Dentro de esta categoría, la niña:

4.- Solución de Problemas

Dentro de esta categoría, la niña:

LECTURA

1.-Lectura Oral

Dentro de esta categoría, la niña:

2.-Lectura en silencio y comprensión

Dentro de esta categoría, la niña:

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos a través de la evaluación realizada, se recomienda que:

ANEXO 5

Pretest –Postes informal de evaluación.

Fecha: _____

Nombre: _____

| Letra | Nombre | Sonido | Letra | Nombre | Sonido |
|-----------|--------|--------|-----------|--------|--------|
| A | | | a | | |
| B | | | b | | |
| C | | | c | | |
| CH | | | ch | | |
| D | | | d | | |
| E | | | e | | |
| F | | | f | | |
| G | | | g | | |
| H | | | h | | |
| I | | | i | | |
| J | | | j | | |
| K | | | k | | |
| L | | | l | | |
| LL | | | ll | | |
| M | | | m | | |
| N | | | n | | |
| Ñ | | | ñ | | |
| O | | | o | | |
| P | | | p | | |
| Q | | | q | | |
| R | | | r | | |
| S | | | s | | |
| T | | | t | | |
| U | | | u | | |
| V | | | v | | |
| W | | | w | | |
| X | | | x | | |
| Y | | | y | | |
| Z | | | z | | |

| Letra | + | - | Letra | + | - |
|--------------|----------|----------|--------------|----------|----------|
| Ba | | | bu | | |
| Ce | | | co | | |
| Di | | | de | | |
| Fu | | | fa | | |
| Ga | | | gu | | |
| He | | | ho | | |
| Je | | | jo | | |
| Ki | | | ke | | |
| Lu | | | lo | | |
| LLa | | | llu | | |
| Me | | | mo | | |
| Ni | | | ne | | |
| Ñu | | | ña | | |
| Pa | | | pu | | |
| Que | | | qui | | |
| Ra | | | ru | | |
| Se | | | su | | |
| Ti | | | te | | |
| Vu | | | va | | |
| Wa | | | wo | | |
| Xa | | | xo | | |
| Ya | | | yo | | |
| Ze | | | zu | | |

| Letra | + | - |
|--------------|----------|----------|
| bla | | |
| bra | | |
| cla | | |
| cra | | |
| dra | | |
| fla | | |
| fra | | |
| gra | | |
| gla | | |
| pra | | |
| pla | | |
| tla | | |
| tra | | |

ANEXO 6

Cartas Descriptivas

Nombre del Programa: Programa para niñas de 2° año de primaria con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura.

Objetivo General: Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

Nombre del titular: González González Claudia Ivett.

| Objetivos Específicos: 1. Las niñas reconocerán la relación grafema-fonema de las 5 vocales del abecedario. | | | | | |
|--|---|---|---------------------|--------------|---------------|
| 2. Las niñas serán capaces de escribir las cinco vocales del abecedario. | | | | | |
| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| | | | Registro | Sesión | |
| Enseñanza del nombre y sonido de las 5 vocales. | Se les presentaba a las niñas una letra de plástico tridimensional y una tarjeta de cada una de las vocales; y se les decía el nombre de la letra (A, E, I, O, U); las niñas debían repetirla. Una vez que se sabían el nombre, se repetía el procedimiento pero con el sonido de la letra y se seguía su forma visual en el aire y sobre letras de lija (visual y auditivo-cenestésico). | 1.- Letras de foamy de las 5 vocales. 2.- Letras de lija. 3.- Imágenes representativas de cada vocal. | | Sesión No. 1 | |
| Enseñanza de la escritura y rastreo de cada | Se escribía la letra mientras las niñas observan el procedimiento. Se discutía su orientación, el punto de inicio de la | 4.- Hojas para colorear de cada una de las | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>una de las vocales.</p> <p>Reconocimiento de cada una de las vocales.</p> <p>Dictado de vocales</p> | <p>escritura, la dirección del movimiento; las niñas debían seguir con el dedo el trazo de la letra, la copiaban en una hoja de papel y después la escribían de memoria y cerrando los ojos (visual-cenestésico y cenestésico visual).</p> <p>Se les mostraba la letra y se les pedirá que la nombraran, se les pedía que copiaran y se les cogía la mano mientras la escribían en la hoja de papel (visual-auditivo y cenestésico-auditivo).</p> <p>Se les dictaba la letra y las niñas debían escribirla (auditivo-cenestésico y auditivo-visual).</p> | <p>vocales.</p> <p>5.- Bloc de hojas.</p> <p>6.- Lápiz y lápices de colores.</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Objetivos Específicos: 1. Las niñas reconocerán la relación grafema-fonema de las 5 vocales del abecedario.

2. Las niñas serán capaces de escribir las cinco vocales del abecedario.

| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
|-----------------------|---|--|---------------------|--------------|---------------|
| | | | Registro | Sesión | |
| Actividades de repaso | <p>Se les presentaba la letra y cada niña debía decir su sonido (visual-auditivo).</p> <p>Se les decía el nombre de la letra y las niñas debían decir el sonido (auditivo-auditivo).</p> <p>Se les decía el sonido y las niñas debían decir el nombre de la letra (auditivo-auditivo).</p> <p>Se les daba el sonido, y ellas debían escribir la letra, algunas veces cerrando los ojos, y dando el nombre de la letra.</p> <p>Se les rastreaba la letra sobre su espalda y se les pedía que mencionaran el nombre de la letra y su sonido.</p> <p>Se les vendaba los ojos y se les colocaba sobre sus manos las letras tridimensionales en foamy, se les pedía que las reconocieran y mencionaran el nombre y sonido de la letra.</p> | <p>1.- Letras de foamy de las 5 vocales.</p> <p>2.- Letras de lija.</p> <p>3.- Imágenes representativas de cada vocal.</p> <p>4.- Bloc de hojas</p> <p>6.- Lápiz</p> <p>7.-Revistas</p> <p>8.-Tijeras</p> <p>9.-Barra adhesiva</p> | | Sesión No. 2 | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Para finalizar la sesión se les proporcionaba revistas y se les pedía que buscaran y recortarán palabras que iniciaran con las letras A, E, I, O, U y formaran un colage. | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

Cartas Descriptivas

Nombre del Programa: Programa para niñas de 2° año de primaria con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura.

Objetivo General: Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

Nombre del titular: González González Claudia Ivett.

| | | | | | |
|---|---|---|----------------------------|---------------|----------------------|
| Objetivos Específicos: | | | | | |
| 3. Reconocerán cada una de las consonantes del alfabeto en unión con las 5 vocales y su relación grafema-fonema. | | | | | |
| 4. Las niñas serán capaces de tomar dictado de sílabas. | | | | | |
| | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| | | | Registro | Sesión | |
| Enseñanza del nombre y sonido de las consonantes B, C, Ch, D, F, G, H, J, K, L, Ll, M, N, Ñ, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y, Z | Se les presentaba a las niñas una letra de plástico tridimensional y una tarjeta de cada una de las consonantes; y se les daba el nombre de la letra; las niñas debían repetirla. Una vez que se sabían el nombre, se repetía el procedimiento pero con el sonido de la letra y se seguía su forma visual en el aire y sobre letras de lija (visual y auditivo-cenestésico). Se escribía la letra mientras las niñas observan el procedimiento. Se discutía su orientación, el | 1.- Letras de foamy de las tres consonantes seleccionadas. 2.- Letras de lija. 3.- Imágenes representativas de cada vocal. 4.- Hojas para colorear de cada una de las vocales. | | Sesión No. 1 | |

| | | | | | |
|---|--|---------------------------------|--|--|--|
| Enseñanza de la escritura y rastreo de cada una de las consonantes. | punto de inicio de la escritura, la dirección del movimiento; las niñas debían seguir con el dedo el trazo de la letra, la copiaban en una hoja de papel y después la escribían de memoria y cerrando los ojos (visual-cenestésico y cenestésico visual) | 5.- Bloc de hojas. | | | |
| Reconocimiento de las consonantes. | Se les mostraba la letra y se les pedía que la nombraran, se les pedía que copiaran la letra y se les cogía la mano mientras la escribían en la hoja de papel (visual-auditivo y cenestésico-auditivo). | 6.- Lápiz y lápices de colores. | | | |
| Conjugación | Se realizaba la conjugación de las consonantes con las cinco vocales. (visual-auditivo). | | | | |

Nota: Se enseñaron tres consonantes por sesión. La psicóloga seleccionó las consonantes partiendo del pretest informal de evaluación aplicado a las niñas, cuya finalidad fue saber que letras desconocían las niñas y partir de estas.

| Objetivos Específicos: | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|---------------|----------------------|
| 3. Reconocerán cada una de las consonantes del alfabeto en unión con las 5 vocales y su relación grafema-fonema. | | | | | |
| 4. Las niñas serán capaces de tomar dictado de sílabas. | | | | | |
| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| | | | Registro | Sesión | |
| Actividades de repaso | <p>Se les presentaba la letra y cada niña debía decir el sonido (visual-auditivo).</p> <p>Se les decía el nombre de la letra y las niñas debían decir el sonido (auditivo-auditivo).</p> <p>Se les decía el sonido y las niñas debían decir el nombre de la letra (auditivo-auditivo).</p> <p>Se les decía el sonido, y ellas debían escribir la letra, algunas veces cerrando los ojos, y dando el nombre de la letra.</p> <p>Se les rastreaba la letra sobre su espalda y se les pedía que mencionaran el nombre de la letra y su sonido.</p> <p>Se les vendaban los ojos y se les colocaba sobre sus manos las letras tridimensionales en foamy, se les pedía que las reconocieran y mencionaran el</p> | <p>1.- Letras de foamy de las tres consonantes seleccionadas.</p> <p>2.- Letras de lija.</p> <p>3.- Imágenes representativas de las consonantes seleccionadas.</p> <p>4.- Bloc de hojas</p> <p>6.- Lápiz</p> <p>7.-Revistas</p> <p>8.-Tijeras</p> <p>9.-Barra adhesiva</p> | | Sesión No. 2 | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>nombre y sonido de la letra.</p> <p>Para finalizar la sesión se les proporcionaba revistas y se les pedía que buscaran y recortaran palabras cuyos nombres iniciaran con las consonantes seleccionadas y formaran un collage.</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Cartas Descriptivas

Nombre del Programa: Programa para niñas de 2° año de primaria con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura.

Objetivo General: Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

Nombre del titular: González González Claudia Ivett.

| Objetivos Específicos: 5. Serán capaces de leer monosílabas con sentido. | | | | | |
|---|--|---|---------------------|--------------|---------------|
| 6. Serán capaces de tomar dictado de monosílabas con sentido. | | | | | |
| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| | | | Registro | Sesión | |
| Reconociendo y escribiendo sílabas con sentido | <p>Las sílabas eran proporcionadas por la psicóloga (cal, col, dos, fin, gas, luz, mar, mes, pan, pez, sal, sol, tos, voz), una por una.</p> <p>Se les mencionaba la sílaba con sentido y se les preguntaba que letras necesitan para formarlas.</p> <p>Posteriormente se escribía la sílaba con sentido en el pizarrón con letras de foamy y con marcadores de colores (letra molde).</p> <p>Se les proporcionaba crayones y se les pedía que escribieran la sílaba con sentido</p> | <p>1.- Letras de foamy</p> <p>2.- Cuaderno de trabajo</p> <p>3.- Lápiz y Crayones de colores.</p> <p>4.- Marcadores de colores para pizarrón.</p> <p>5.- Tarjetas con</p> | | Sesión No. 1 | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>en su cuaderno de trabajo con letras grandes.</p> <p>Se les pedía que rastrearan con su dedo la sílaba con sentido en contacto con el papel, diciéndola en voz alta mientras la seguían.</p> <p>Se les pedía que delinearán varias veces la sílaba con sentido con crayones de colores, diciéndola mientras la seguían sin mirar la copia.</p> <p>Se les vendaban los ojos y se rastrea la sílaba con sentido sobre su espalda, mientras la psicóloga deletreaba en voz alta letra por letra, al mismo tiempo que la rastrea.</p> <p>Se les proporcionaba tarjetas con las letras del alfabeto plastificadas y plastilina, y se les pedía que formaran la sílaba con sentido, primero con plastilina y luego con las tarjetas plastificadas.</p> <p>Finalmente la sílaba con sentido era escrita en una tarjeta de cartulina y se guardaba en un archivo de palabras, que estaba ordenado alfabéticamente y el cual se dejaba al alcance de las niñas para cuando lo requieran.</p> <p>Para finalizar la sesión se realizaba un</p> | <p>las letras del alfabeto plastificadas.</p> <p>6. Plastilina</p> <p>7.- Paliacate</p> <p>8.- Tarjetas de cartulina de 8 x 6 cm.</p> | | | |
|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>dictado de las sílabas vistas.</p> <p>Una vez realizado el dictado de las sílabas consentido se calificaba y se daba retroalimentación a las niñas de cómo se escribían las sílabas consentido de manera correcta.</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

Cartas Descriptivas

Nombre del Programa: Programa para niñas de 2° año de primaria con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura.

Objetivo General: Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

Nombre del titular: González González Claudia Ivett.

| Objetivos Específicos: 7. Podrán leer palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas). | | | | | |
|---|---|---|---------------------|--------------|---------------|
| 8. Podrán tomar dictado de palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas). | | | | | |
| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| | | | Registro | Sesión | |
| Aprendiendo a escribir y leer nuevas palabras. | <p>Se seleccionaba una temática, por ejemplo, frutas, colores, mascotas, verduras, nombres propios, etc., que las niñas elegían.</p> <p>Posteriormente, las niñas seleccionaban de ese repertorio, las palabras que deseaban aprender a escribir.</p> <p>Se les preguntaba que letras necesitaban para formar la palabra seleccionada y como debían ir colocadas las letras.</p> <p>Se escribía la palabra que han elegido en el pizarrón con letras de foamy y con</p> | <p>1.- Letras de foamy</p> <p>2.- Cuaderno de trabajo</p> <p>3.- Lápiz y Crayones de colores.</p> <p>4.- Marcadores de colores para pizarrón.</p> <p>5.- Tarjetas con</p> | | Sesión No. 1 | |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| | <p>marcadores de colores (letra molde).</p> <p>Se les proporcionaba crayones y se les pedía que escribieran la palabra en su cuaderno de trabajo con letras grandes.</p> <p>Se les pedía que rastrearan la palabra con su dedo en contacto con el papel, diciéndola en voz alta mientras la seguían.</p> <p>Se les pedía que delinear varias veces la palabra con crayones de colores, diciéndola mientras la seguían sin mirar la copia.</p> <p>Se les vendaban los ojos y se rastreaba la palabra en su espalda, mientras la psicóloga deletreaba en voz alta letra por letra, al mismo tiempo que la rastreaba.</p> <p>Se les proporcionaba tarjetas con las letras del alfabeto plastificadas y se les pedía que formaran la palabra.</p> <p>Posteriormente, la palabra era escrita en una tarjeta de cartulina y se guardaba en un archivo de palabras, que estaba ordenado alfabéticamente y el cual se dejaba al alcance de las niñas para cuando lo requieran.</p> <p>Finalmente se realizaba un dictado de las palabras vistas en la sesión.</p> | <p>las letras del alfabeto plastificadas.</p> <p>6. Plastilina</p> <p>7.- Paliacate</p> <p>8.- Tarjetas de cartulina de 8 x 6 cm.</p> | | | |
|--|---|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Una vez realizado el dictado de palabras se calificaba y se daba retroalimentación a las niñas de cómo se escribían correctamente las palabras. | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

Nota: Las palabras que se veían en cada sesión eran seleccionadas por las niñas, con la finalidad de que ellas pudieran elegir las palabras que desean aprender a escribir y así tuvieran un mayor significado para ellas.

Cartas Descriptivas

Nombre del Programa: Programa para niñas de 2° año de primaria con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura.

Objetivo General: Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

| Objetivos Específicos: 9. Serán capaces de leer enunciados que contengan de 3- 6 elementos. | | | | | |
|--|---|--|---------------------|--------------|---------------|
| 10. Serán capaces de escribir enunciados que contengan de 3- 6 elementos. | | | | | |
| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| Aprendiendo a escribir y leer enunciados. | Se les pedía a las niñas que propusieran las frases que desean aprender a escribir y se les pedía que estas frases estuvieran relacionadas con actividades cotidianas de ellas, para que les fueran más significativas. Por ejemplo, se les pedía que las oraciones estuvieran relacionadas con cosas que les gustaran, las actividades que realizaban, actividades que realizaban sus papás, etc. Se les preguntaba cuantas palabras necesitan para formar la oración y se les proporcionaba tarjetas plastificadas con sus nombres, artículos, verbos, sustantivos, adjetivos, etc., para que pudieran formar sus oraciones. | 1.- Cuaderno de trabajo 2.- Lápiz y Crayones de colores. 3.- Marcadores de colores para pizarrón. 4.-Tarjetas plastificadas con artículos, sustantivos, nombres, verbos, etc. | Registro | Sesión | |
| | | | | Sesión No. 1 | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>Una vez formada la oración con las tarjetas plastificadas, se les pedía a las niñas que analizaran como estaba escrita cada una de las palabras que forman la oración, es decir, se les pedía que se fijaran en las letras que se estaban empleando.</p> <p>Una vez analizadas las palabras que forman la oración, se les pedía a las niñas que escribieran la oración en el pizarrón con marcadores de colores.</p> <p>Posteriormente se les pedía que copiaran la oración en su cuaderno de trabajo y la psicóloga pasaba con cada una de las niñas y les pedía que leyeran la oración al mismo tiempo que ella señalaba las palabras que formaban el enunciado.</p> <p>Finalmente se les aplicaba a las niñas un dictado de las oraciones vistas en la sesión.</p> <p>Una vez realizado el dictado de los enunciados se calificaba y se daba retroalimentación a las niñas de cómo se escribían correctamente los enunciados.</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

Nota: La temática de las oraciones era seleccionada por las niñas una sesión antes, para que la psicóloga preparara el material (tarjetas plastificadas) con los verbos, nombres de objetos, animales, etc., pertinentes a la temática seleccionada por las niñas.

Cartas Descriptivas

Nombre del Programa: Programa para niñas de 2° año de primaria con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura.

Objetivo General: Al finalizar el programa de intervención las niñas serán capaces de leer y escribir textos cortos de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura y escritura.

Nombre del titular: González González Claudia Ivett.

| Objetivos Específicos: 11. Podrán leer correctamente un texto de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura. | | | | | |
|--|--|--|---------------------|--------------|---------------|
| 12. Podrán escribir correctamente un texto de 1-4 renglones sin cometer errores específicos en su lectura. | | | | | |
| Actividades | Instrucciones | Materiales | Forma de evaluación | | Observaciones |
| | | | Registro | Sesión | |
| Aprendiendo a escribir y leer textos. | <p>Se les proporcionará a las niñas un texto corto que contenga 1-4 renglones.</p> <p>El texto será leído por la psicóloga, mientras las niñas escuchan y siguen con la vista la lectura.</p> <p>La psicóloga les pedirá a las niñas que remarquen con color rojo las palabras que les hayan resultado difíciles de leer. Posteriormente, estas palabras serán escritas en el pizarrón con marcadores de colores, se analizará su escritura y se les</p> | <p>1.- Cuaderno de trabajo</p> <p>2.- .Lápiz y Crayones de colores.</p> <p>3.- Marcadores de colores para pizarrón.</p> <p>4.-Tarjetas plastificadas con</p> | | Sesión No. 1 | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>pedirá que copien las palabras en su cuaderno.</p> <p>La psicóloga le pedirá a cada una de las niñas que lea el texto, mientras las demás siguen la lectura con la mirada, hasta que participen todas.</p> <p>Finalmente se les dictará el texto, mencionando comas, puntos, signos de interrogación, etc.</p> | <p>artículos, sustantivos, nombres, verbos, etc.</p> | | | |
|--|---|--|--|--|--|

Nota: La temática del texto será seleccionada por las niñas una sesión antes, para que la psicóloga prepare el texto y lo adecue.