



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO
FES ACATLAN**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA PARA CORREGIR
EL PROBLEMA DE OMISIÓN Y SUSTITUCIÓN EN
ALUMNOS DE CUARTO GRADO
DE PRIMARIA**

**T E S I S
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ADRIANA VERA GONZALEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:
LIC. MIRIAM SILVA ROA**

ABRIL 2006



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.

"El lenguaje oral nos hace humanos y
el

escrito nos hace civilizados"
Lenguaje

Olson (1977)

¿Te gusta la escuela? Si

¿Por qué?
Porque es bonito

¿Te gusta leer?
Si

¿Por qué?
Por que hoy dijimos

- ¿Te gusta escribir?
Si

¿Por que?
Por que para enseñar a mi mamá

Edgar Ulises Mira Morales
9 años

DEDICATORIAS

A mi hijo Uzziel, por haber sido mi motivo y razón para terminar lo que empecé, gracias hijo por haberme entendido en mis largas horas de ausencia.

Con amor tu mamá.

A ti Santiago gracias, por apoyarme desde el primer día que te conocí, porque juntos conquistaremos cimas, por tu ayuda en este trabajo, así como por las palabras de aliento y acciones de cada día. Te amo.

A mi Madre porque el mismo amor que les regala a las rosas, se lo da sin más a la gente que la rodea. Creo que si este amor estuviera desperdigado por todas partes, el planeta sería muy armonioso.

A la memoria de mi Padre con cariño.

A mis hermanos quienes con sus palabras de aliento y apoyo, nunca me dejaron caer y coadyuvaron enormemente a lograr mis sueños, gracias por su apoyo.

En razón de haber tenido el honor de ser mi asesora de tesis agradezco con todo cariño y respeto a: Lic. Miriam Silva Roa.

A mis suegros por su apoyo y ayuda. Gracias.

Y a todos aquellos que han sido parte de mi vida y me han apoyado en todo momento.

INDICE

Introducción.....	1
CAPITULO 1	
HISTORIA Y DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	4
Definición De Problemas De Aprendizaje	
Criterios	
Categorización	
Conclusiones	
CAPITULO 2	
ENFOQUES TEORICOS SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	16
Enfoque Neuropsicológico	
Enfoques Cognoscitivos	
Enfoque Basado En El Procesamiento De Información	
Enfoque Constructivista	
Enfoque Constructivista Social	
Enfoque Ecológico U Holístico	
Enfoque Cognitivo-Conductual	
Enfoque Conductual	
Conclusiones	
CAPITULO 3	
LA ESCRITURA, ETAPAS, DIFICULTADES Y SU EVALUACIÓN.....	36
Definición	
Procesos Implicados En La Escritura	
Etapas En El Aprendizaje De La Escritura	
Prerrequisitos Para Aprender A Escribir	
Las Dificultades De Escritura	
Evaluación De La Dificultades De Aprendizaje	
Conclusiones	

CAPITULO 4	
ELEMENTOS PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA CORRECTIVO DE ACUERDO AL ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL.....	58
Planeación De La Enseñanza Y Programación Conductual	
Planteamiento De Objetivos En Un Programa De Análisis De Tareas	
Procedimiento Del Programa Instruccional	
Conclusiones	
CAPITULO 5	
EVALUACION Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCION.....	74
Métodos Y Recursos Empleados	
Fase 1 Evaluación	
Fase 2 Intervención	
Conclusiones	
Bibliografía.....	91
ANEXOS.....	95

INTRODUCCIÓN

Es evidente que los problemas que enfrenta la Educación en México son de naturaleza muy variada, tanto en sus manifestaciones como en los factores que los determinan.

De acuerdo con Ferreiro la dificultad más importante observada en relación con el fracaso escolar, esta asociada con el acceso al sistema de lectoescritura.

El leer y escribir son conocimientos básicos necesarios para la adquisición de los conocimientos académicos de mayor complejidad requeridos en los programas, ya que por lo general la información, su estudio y la adquisición de nuevos conocimientos se realiza por medio de la lectoescritura, por ende, si el niño presenta dificultades en el manejo de este proceso, repercutirá en su rendimiento escolar.

Es importante entender que el proceso de aprendizaje escolar es complejo, por lo cual, se debe tomar en cuenta diferentes aspectos, como serían: la tarea que realiza el niño, el medio ambiente, así como las habilidades del niño mismo, para que este proceso no presente dificultades para él.

Ante esta situación, al hablar de problemas de aprendizaje, nos enfrentamos a uno de los aspectos más controvertidos y posiblemente uno de los menos comprendidos en la educación especial, que cada vez tiene mayor importancia ya que día a día aumenta el número de niños con problemas de aprendizaje dentro de las aulas escolares.

Existen niños que podemos considerar que tienen problemas de aprendizaje ya que en la adquisición, uso y manejo de la lectura, escritura y/o matemáticas elementales presentan dificultades, ante esta situación estarían enmarcados dentro de lo que se considera educación especial, siendo necesario un abordaje con métodos y procedimientos propios de este tipo de educación.

Es importante mencionar que el campo de los problemas de aprendizaje ha sido considerado parte de la Educación "Especial" no obstante de que es en la Educación "Regular" en donde se detectan a los individuos con estos problemas y los procedimientos que se emplean para ayudarles a superar sus problemas pretenden como fin fundamental, el mantenerlos en la Educación "Regular". (Macotela, 1998)

Sin embargo, existen una serie de obstáculos para el reconocimiento y tratamiento de este tipo de niños en las aulas regulares, entre las cuales podemos mencionar: la inexistencia de un diagnóstico preciso que nos permita diferenciar niños con bajo rendimiento general y niños con problemas de aprendizaje reales, lo anterior interfiere en la canalización a los servicios especiales.

De ahí la necesidad de desarrollar formas de evaluación que nos permitan una detección, lo más precisa posible, de aquellos sujetos que necesitan apoyo de servicios especializados y que, a su vez, brinden los datos suficientes para planear programas educativos que realmente ayuden al niño a superar sus problemas (Algozzine y Cols., 1995; cit. en Mercer, 1997)

Se han desarrollado diversos modelos para lograr esta armonía entre evaluación y tratamiento, siendo los más recientes, la evaluación referida a criterio y la evaluación referida a currículo (evaluación informal), las cuales se han caracterizado por vincular el diagnóstico con la intervención o tratamiento, lo que se conoce con el nombre de enseñanza diagnóstico-prescriptiva, la cual se refiere a los procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza, basándose en el desempeño y contenido de las pruebas (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1999).

En esta perspectiva se hace hincapié en las habilidades y debilidades específicas que el niño muestra, se separan en subhabilidades que deben ser dominadas antes de que se pase a la enseñanza de una habilidad más compleja, es decir, a través de un modelo de análisis de tareas (MAT). En consecuencia las habilidades evaluadas forman partes de habilidades terminales, debido a que lo evaluado no corresponde a una construcción hipotética, sino al dominio esperado de conocimientos.

Así, tomando en cuenta las razones por las cuales un niño puede presentar un desempeño por debajo de la norma en la realización de una tarea y las alternativas de evaluación, el siguiente trabajo tiene como finalidad diseñar un programa de intervención con el fin de corregir errores de sustitución y omisión en el área de escritura, el cual tome en cuenta los requerimientos de la tarea, la conducta y las destrezas cognitivas del niño, así como el contexto medioambiental.

CAPITULO 1

HISTORIA Y DEFINICIÓN DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En este capítulo se hará una revisión histórica sobre las diferentes definiciones, los criterios y la categorización de los Problemas de Aprendizaje.

No ha sido fácil para las disciplinas que se han visto involucradas, poder llegar a conceptualizar y definir lo que actualmente se consideran como Problemas de Aprendizaje.

Ha sido un proceso aparentemente lento, ya que en un inicio este tipo de problemas se vio estudiado básicamente por la medicina, dándole un enfoque meramente orgánico, posteriormente la Psicología y la Pedagogía aportan elementos que ayudan a entenderlos y a definirlos desde el ámbito psicológico y educativo.

Lo que es importante reconocer, es que todas y cada una de las áreas participantes, han ayudado a dilucidar aspectos más finos que llevan a poder definir si un sujeto puede ser considerado o no con Problemas de Aprendizaje.

No podemos decir todavía que se ha llegado a conclusiones definitivas, tanto en su definición como en sus formas de detección y tratamiento, por lo que sería interesante en el presente trabajo hacer un breve recorrido histórico que nos haga conocer el proceso de investigación desde sus inicios hasta la fecha, sobre esta problemática.

1.1 Antecedentes históricos de la categoría Problemas de Aprendizaje

La definición de Problemas de Aprendizaje aparece en 1962, lo cual no significa que las dificultades de aprendizaje no hayan sido consideradas antes o no se hubiesen presentado.

Wiederholt (1974, cit. en Myers y Hammill, cit. en Acle y Olmos, 1998) divide la historia en tres fases: La Fase de Fundamentos (1800 – 1940), La Fase de Transición (1940 – 1963) y la de Integración (a partir de 1963).

La Fase de Fundamentos, enuncia postulados teóricos sobre problemas de aprendizaje en adultos con lesión o daño psicológico.

Se puede decir que no hubo una adecuada comprobación científica, estos postulados solo se basaron fundamentalmente en observaciones clínicas.

Hinshelwood (1917, cit. en op., cit., 1998) habló de deficiencia cerebral congénita, como responsable de problemas de lectura en los niños. Orton, objetó al autor anterior y por otro lado expresó que una dominancia cerebral poco definida era la causante de la dislexia. Goldstein (1927, cit. en op., cit., 1998) estableció que una lesión cerebral no solo causaba un daño específico sino que afectaba otras áreas.

Strauss y Werner (1933, cit. en op., cit., 1998) traspolan estos conceptos referidos a los adultos hacia los niños. Por los siglos XIX y XX la medicina fue la primera profesión en poner atención en niños especiales, centrándose en características que ayudaban a diagnosticar la condición y el tratamiento tratando de encontrar los medios para que se superara esa condición y se ayudara al niño a adaptarse al mundo circundante.

Fase de Transición (1940 – 1963) podemos decir que los postulados teóricos anteriores ayudan en esta etapa a presentar planteamientos correctivos. La investigación se centra más en niños que en adultos que presentaban trastornos en su desarrollo.

Se incorporan y participan tanto en la investigación como en el tratamiento psicólogos y educadores, surgiendo también para esto pruebas psicológicas, así como programas de entrenamiento. Wepman elaboró un Test de Discriminación Auditiva, Kirk y McCarthy realizan el de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois, Marianne Frostig (1966, cit., en op., cit., 1998) elabora una Prueba de Evaluación de la Percepción Visual, estableciendo un programa de entrenamiento para cada una de las áreas planteadas en su prueba:

Fase de Integración (de 1963 a la fecha), es significativa por los avances en diferentes aspectos: se considera a los problemas de aprendizaje como un área de estudio específica, se funda en Estados Unidos la Asociación Pro-Niños con Dificultades de Aprendizaje que fomenta educación y bienestar en este tipo de niños, financiando

investigaciones y cursos para maestros.

Surgiendo a partir de esto, asociaciones o comités profesionales, educativos, gubernamentales o de padres de familia con el fin de evaluar, intervenir, investigar, buscar financiamientos, marcos legales, etc., sobre esta problemática.

1.2 Definición de Problemas de Aprendizaje

Como vimos anteriormente, varias disciplinas se han enfocado al estudio de los Problemas de Aprendizaje, detectando que había dificultades de este tipo en algunos sujetos y teniendo que diferenciarlos entre discapacidades como: retardo mental leve, problemas emocionales o bajo rendimiento académico en general.

El proceso de establecer desde un nombre para esta problemática, delimitar las características que son consideradas como parte de esta categoría, llegar a acuerdos para su detección, evaluación y tratamiento no ha sido una labor sencilla.

Situaciones sociales, culturales, económicas, geográficas hasta factores socio-políticos han creado ciertas confusiones para su comprensión.

Es oportuno enmarcar las categorías establecidas en el campo de la Educación Especial:

- a) Deficiencia Mental.
- b) Problemas de Lenguaje.
- c) Problemas de Aprendizaje.
- d) Problemas Auditivos.
- e) Problemas Visuales.
- f) Problemas Físicos.
- g) Problemas Emocionales
- h) Problemas Sobresalientes.
- i) Múltiple Invalidez.

Como podemos observar los Problemas de Aprendizaje al estar colocados en este campo nos permite plantear que existen individuos que requieren de una educación especial, por presentar dificultades en su aprendizaje.

Todo lo anterior, lleva a que, a nivel científico surja también la necesidad de establecer una definición sobre Problemas de Aprendizaje la cual ha ido cambiando históricamente. Veamos las aportaciones en este sentido de varios investigadores.

Las definiciones sobre este tema, fueron apareciendo a principios de los 60's, una vez que se presenta como una categoría de Educación Especial.

En 1962 Samuel Kirk, Señaló que un *"Problema de Aprendizaje se refiere al retardo, desorden o desarrollo tardío en uno o más de los procesos referentes a: habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares. Y que resultan de una incapacidad psicológica causada posiblemente por una disfunción cerebral mínima y/o por un disturbio emocional. Estos problemas no son originados por un retardo mental, privación sensorial o por factores culturales o instruccionales"*. (Hammill, 1990, cit., en op., cit., 1998, p. 21)

Bárbara Bateman (1965, cit. en op., cit., 1998), alumna de Kirk, introduce la noción de discrepancia educacionalmente significativa entre el potencial intelectualmente estimado y el nivel actual de ejecución, ella no incluye como referencia los factores emocionales como una causa de los problemas de aprendizaje.

En 1968 el Comité Nacional Asesor Pro-Niños Impedidos organismo creado en Estados Unidos, en una definición similar a la de Kirk establece tres diferencias importantes:

- "a) No se plantea como causa de un problema de aprendizaje un disturbio de tipo emocional.*
- b) Se restringe esta categoría a la población infantil.*
- c) Se añaden los desordenes de pensamiento a los problemas académicos y de lenguaje como ejemplos de problemas específicos de aprendizaje"*. (Hammill, 1990, cit., en op., cit., 1998, p. 21)

En 1969 Kass y Myklebust, (cit. en op., cit., 1998) introducen procedimientos de diagnóstico, indicando como aspectos importantes de la definición los siguientes:

- a) *Que los problemas de aprendizaje se referían a uno o más déficit significativos en los procesos esenciales para aprender y que requerían técnicas especiales de remedio.*

- b) *Que los niños que tenían este problema mostraban una discrepancia entre su rendimiento actual y el esperado en algunas tareas como habla, lectura, escritura, matemáticas y orientación espacial.*

- c) *Que este problema no era consecuencia de incapacidad sensorial, motora, intelectual, emocional, cultural.*

- d) *Que los déficit significativos estaban definidos en los términos de los procedimientos aceptados en educación y psicología.*

- e) *Y que los procesos involucrados se referían a percepción, integración y expresión, tanto verbal, como no verbal". (Hammill, 1990, cit., en op., cit., 1998. p. 22)*

En la década de los 70's varios especialistas proponen una definición que plantea una limitación importante, que es el reducir los problemas de aprendizaje a una inhabilidad en los procesos perceptuales y plantear a estos como básicos en el logro académico. Tarvar y Ellsworth (1981, cit. en op., cit., 1998) enfatizan que el mayor problema de los lectores deficientes no es la falta de discriminación perceptual de las unidades fonológicas, sino el desconocimiento de la segmentación fonética.

En 1976 la Oficina de Educación de E.U.A. pretende establecer con mayor precisión a través de una definición, la discrepancia entre habilidad y logro, planteando que discrepancia severa es cuando una o más de las áreas disminuyen en un 50% del nivel del logro esperado para ese niño y cuando la edad y las experiencias educativas previas son tomadas en consideración (Hammill, 1990, cit., en op., cit., 1998). Encontrándose una serie de críticas con respecto al uso de las técnicas psicométricas, así como la serie

de dificultades que se presentarían en los índices de validez, estandarización normas, etc. Este tipo de dificultades podrían hacer que aparecieran individuos marginados sin problemas de aprendizaje como que los tuviesen, entre otras situaciones.

La discrepancia entre desarrollo actual y logro académico, ha sido aceptada ampliamente para los problemas de aprendizaje aún en niños preescolares. El problema es que no se define operacionalmente lo que es discrepancia ni como es inferida. El establecimiento de las discrepancias severas es una condición necesaria pero no suficiente para el diagnóstico de problemas de aprendizaje. (Reynolds, en Keogh, 1990, cit. en op., cit., 1998)

En 1997 la misma oficina vuelve a dar otra definición, no solucionando problemáticas de tipo operacional, que ayudarán a identificar a niños con este tipo de problemas.

Parte de la definición para no redundar en aspectos mencionados anteriormente es: *"el término incluye problemas perceptuales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva. No se incluye a niños cuyos problemas para aprender se deban a: ceguera, sordera, problemas motores, retardo mental, problemas emocionales o por desventajas ambientales, culturales o económicas"*. (Hammill, 1990, cit., en op., cit., 1998, p. 24)

Siegel y Gold (1982, cit. en op., cit., 1998) al hacer una revisión de varias definiciones, enumeran cuatro aspectos como constantes en estas:

1. *Un requisito es el que señala que el niño muestre un bajo rendimiento académico.*
2. *La presencia de déficit, en al menos un proceso de aprendizaje.*
3. *Existencia de una base neurológica del problema.*
4. *Listado de exclusión de otras condiciones, como el retardo que comparte esta característica con los problemas de aprendizaje"*. (op., cit., 1998, pp. 24 y 25)

En 1988, el Comité Nacional de Problemas de Aprendizaje, establece que el término de problemas de aprendizaje en general, *"se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y el cálculo"*. (op., cit., 1998, p. 25)

Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y se supone, que pueden ser debidos a disfunciones en el sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de la vida. Alteraciones en la autorregulación, la percepción social y la interacción, pueden coexistir sin que las dificultades de aprendizaje se deriven de ellas. Además, aún cuando puedan existir concomitantemente otras deficiencias como sordera, ceguera, problemas emocionales, motores o influencias extrínsecas adversas como serían deficiente cultura o instrucción, deprivación ambiental o económica, no se considera que los problemas de aprendizaje sean consecuencia de ellas.

Para Hammill (1990, cit. en op., cit., 1998) esta definición aporta los siguientes elementos:

- "a) refuerza la idea de que los problemas de aprendizaje pueden existir en todas las edades,*
- b) borra la frase controversial de procesos psicológicos básicos,*
- c) que lo que se ha planteado como cláusula de exclusión puede coexistir con los problemas de aprendizaje". (op., cit., 1998, p. 26)*

1.3 Criterios

En 1985 Mercer, Hughes y Mercer (cit. en op., cit., 1998) hacen una revisión de las características que más frecuentemente se tocan en las definiciones como son: rango de inteligencia, déficit de procesos, logro académico, cláusula de exclusión, daño neurológico, discrepancia, logro potencial. Encontrando que aumenta la inclusión de los déficit de procesos e iban disminuyendo las bases neurológicas quedando como criterios principales: el bajo logro académico, así como la discrepancia entre el nivel de ejecución y el potencial estimado.

En este punto es necesario hacer una pausa para enfatizar que en los diferentes momentos históricos las investigaciones han ido de manera cautelosa tomando en cuenta características que se podían pensar eran parte de los problemas de aprendizaje, pero que al observar, evaluar, tratar, experimentar, algunos aspectos fueron confirmados y otros necesariamente descartados. Descartados para el tema tratado en este trabajo, pero quizá fueron confirmados como parte de otro tipo de problemática.

En 1995 varias instancias de E.U.A., presentan algunos criterios alternativos donde se hacía hincapié en la necesidad de tomar en cuenta el grado escolar que cursaban los niños.

a) Un equipo determinaba que un estudiante tiene un problema específico de aprendizaje, si:

“(1) El rendimiento del estudiante no es acorde con su edad o con sus niveles de habilidad en una o más de las áreas enumeradas en el inciso 2, cuando han sido brindadas experiencias de aprendizaje adecuadas para su edad y los niveles de habilidad del estudiante, y

(2) En el caso de estudiantes por debajo del tercer grado: el equipo puede determinar que el estudiante presenta una ejecución inesperadamente pobre en una o más de las siguientes áreas:

- (i) Expresión oral.*
- (ii) Comprensión de lo que escucha.*
- (iii) Habilidades básicas de lectura.*
- (iv) Lectura de comprensión.*
- (v) Habilidades básicas de escritura.*
- (vi) Expresión escrita.*
- (vii) Cálculo matemático o*
- (viii) Razonamiento matemático”. (op., cit., 1998, p. 27)*

Además, de que el equipo es el que puede establecer si aquel presenta una ejecución inesperadamente pobre en una o más de las áreas, que en la investigación se han demostrado son indicativos de fracaso escolar.

En estudiantes de 4to grado hacia delante, el equipo determina si un alumno presenta: una severa discrepancia entre la habilidad intelectual y el logro en una o más de las áreas arriba mencionadas.

b) El equipo no podrá detectar a un estudiante con problemas de aprendizaje si ésta ejecución inesperadamente pobre (cuando están por debajo del 3er grado), o la discrepancia severa (cuando es del 4to grado en adelante) es, principalmente resultado de:

- (1) *Una inhabilidad visual, auditiva o motora*
- (2) *Retardo mental*
- (3) *Problema emocional*
- (4) *Desventaja económica o ambiental o*
- (5) *Diferencias culturales o lingüísticas". (The DLD Times, 1995, pp. 5 y 8, cit., en op., cit., 1998, p. 28)*

1.4 Categorización

Adelman y Taylor (1993), enfatizan la importancia de la sociedad en el ámbito de la educación. La educación es una invención social. La sociedad forma el contenido y el contexto de la enseñanza.

En este sentido, el campo de las incapacidades de aprendizaje muestra que es susceptible de ser manejado por procesos políticos y sus compromisos.

Es necesario considerar el papel que juega la sociedad en las prácticas y alcances del proceso enseñanza-aprendizaje, repercutiendo hasta en las definiciones usadas en problemas o incapacidades de aprendizaje.

Estos autores en su perspectiva de lo que consideran problemas o incapacidades de aprendizaje, plantean una categorización: Problemas de tipo I, II y III, que a continuación se exponen:

Problemas de Tipo I: Son catalogados aquellos factores externos a la persona que están fuera pero que actúan sobre la persona, obviamente al presentarse situaciones medio ambientales no adecuadas se impide el proceso esperado del aprendizaje. Entre estos factores se encuentran:

- a) Deprivación económica y social
- b) Diferencias de lenguaje
- c) Prioridad inadecuada e inapropiada de educación
- d) Barreras emocionales para el aprendizaje

Problemas de **Tipo II**: Aquellos individuos a los que se les dificulta aprender aún en situaciones de una adecuada enseñanza, probablemente por una disfunción mínima del sistema nervioso central, que puede deberse a prematuridad, asfixia al nacer o alguna de las razones por las que se presentan los defectos estructurales o fisiológicos del sistema nervioso central. Entre estos factores pueden identificarse los siguientes:

- a) Lagunas maduracionales
- b) Defectos orgánicos del sistema nervioso central
- c) Síndrome de Tourette
- d) Autismo
- e) Inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida
- f) Factores Bioquímicos

Problemas de **Tipo III**: Pueden ser vistos como las características de la persona y las fallas del medio ambiente de la enseñanza y aprendizaje. Se presenta una combinación de los factores de tipo I y II influyen factores, orgánicos, fisiológicos, psicológicos, socioeconómicos, problemas emocionales, factores familiares.

Para los autores es mejor catalogar a este tipo de problemas como "incapacidad de aprendizaje" a diferencia de los anteriores, quienes los nombraban, "problemas de aprendizaje".

El tener en consideración los procesos sociales, ayuda para poder sugerir estrategias para prevención y tratamiento en el contexto donde se presentan los problemas de aprendizaje.

Es importante el enfoque que hacen estos autores al incorporar el ámbito social a los problemas de aprendizaje, ya que da pauta a voltear a ver elementos externos que

pueden ayudar y se comprometen a dilucidar la problemática, no quedando únicamente esta situación en el individuo que la presenta.

Conclusiones

Podemos mencionar que el campo de los problemas de aprendizaje es la categoría más nueva en la Educación Especial, además resulta ser particularmente la más controversial y menos comprendida.

A lo largo de su desarrollo diferentes disciplinas como la psicología, la medicina y la pedagogía han abordado aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos sin lograr resolver los puntos controversiales, pues aún se debaten numerosos aspectos relacionados con este campo.

Por ello concluiremos con una definición que intenta integrar las investigaciones de campo, así como los indicadores de más impacto de acuerdo con Macotela (1998):

“Término genérico que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones) hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas.

Las dificultades específicas:

- a) Varían en grado de severidad que van de lo leve a lo profundo.*
- b) Pueden ser asociados a una disfunción del sistema nervioso central, así como a factores instruccionales o familiares.*
- c) Interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales.*
- d) Se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar.*

Los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos”. (op., cit., 1998, p. 12)

Lo importante en esta definición es que además del sujeto con problemas de aprendizaje también considera los entornos y agentes sociales que los circundan.

Todavía no se puede decir que se ha cerrado el círculo para poder dar solución cabal a lo que son los problemas de aprendizaje, tanto en su detección, evaluación, diagnóstico, tratamiento, así como en la investigación y experimentación. Es necesario, en el abordaje de esta situación, delimitar que tipo de profesionales deben tratar el problema, así como los aspectos que cada uno de ellos deba cubrir.

No existe realmente en México relación entre investigación y práctica como en otros países o también investigación o políticas gubernamentales, reflejándose tristemente en que, ni siquiera los profesionales que trabajan en esta área estén actualizados o haya un consenso en como manejar la situación.

Aún cuando existen criterios, definiciones, formas de abordar la problemática, queda claro que existen factores de diferente tipo: sociales, culturales, educacionales, económicos, políticos que pueden facilitar u obstaculizar este trabajo.

Sin embargo es de reconocer el esfuerzo de todas las partes involucradas para llegar a lo que se ha llegado: padres de familia, investigadores diversos, maestros, pedagogos, psicólogos y demás profesionistas especialistas en ésta área.

CAPITULO 2

ENFOQUES TEORICOS SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En este capítulo se hará una revisión de las diferentes posturas teóricas sobre problemas de aprendizaje.

Ha existido gran interés en el estudio de los problemas de aprendizaje, contando con diferentes tendencias para su análisis, desde aproximaciones filosóficas hasta lo que se puede considerar enfoques o aproximaciones teóricas que cuentan con estrategias más claras y completas desde su perspectiva, para tratar de darle solución a esta problemática.

Algunos de los modelos teóricos utilizados en el pasado fueron:

- a) Modelo Médico, centrado en las causas.
- b) Modelo de Diagnóstico-remedial, centrado en los procesos psicológicos.
- c) Modelo Conductual, centrado en el medio ambiente no en la persona.

Cada uno de estos modelos en su momento, han ayudado a delimitar que elementos pudieran ser considerados como características de los problemas de aprendizaje, así también, como portadores de estrategias de detección, evaluación o tratamiento que dieran la pauta para mejorar, aumentar, refinar o desecharlos según los resultados.

De acuerdo a Acle (1998) y Mercer (1998) entre los modelos teóricos más utilizados se encuentran:

- a) Los enfoques neuropsicológicos propuestos por autores como Johnson y Myklebust (1967), Hooper y Hind (1986), Silver y Hagin (1990) y Rourke (1991).
- b) Los enfoques cognoscitivos, tales como los del procesamiento de información, propuestos por autores como Kirk (1979), Torgesen (1997), Somwaru (1981) y Swanson (1998, 1991).

- c) Los enfoques ecológicos u holísticos, como los de Iano (1986), Poplin (1988), Bartoli (1990) y Heshusius (1990).
- d) Los enfoques conductuales propuestos por B. F. Skinner (1953), Hallahan y Kauffman (1976), Strauss y Lehtinen (1974), Ysseldyke y Salvia (1974).
- e) Modificación cognitivo-conductual, Hallahan, Michenbaum, (1995), Ausubel, Bruner y Gagne (1983).

2.1 Enfoque Neuropsicológico

La neuropsicología infantil aborda las relaciones cerebro conducta, aplicadas al niño en desarrollo. Toma en cuenta factores tales como: edad cronológica, nivel de desarrollo, cronicidad del daño o problema y edad de aparición de las dificultades, evalúa las debilidades y fortalezas en una serie de áreas neuropsicológicas con el fin de instrumentar estrategias efectivas encaminadas hacia los problemas del niño.

Benton describe los desórdenes del neurodesarrollo como un grupo heterogéneo de niños que aprenden en forma lenta, sea en muchas áreas o en alguna materia específica, progresan más despacio y experimenta mucha más dificultad para aprender que sus coetáneos.

Dentro de este enfoque destacan las aportaciones de Kauffman y Kauffman quienes retomaron el modelo de subtipos para clasificar fortalezas y debilidades, y así, establecer estrategias adecuadas de tratamiento.

Johnson y Myklebust (1997, cit. en op., cit., 1998) plantean la importancia de la integridad del sistema nervioso periférico o del sistema nervioso central, para el aprendizaje.

Para Myklebust (1995, cit, en op. cit. 1998), el lenguaje como comportamiento simbólico, seguía un patrón jerárquico de desarrollo:

“a) Lenguaje interior, ligado a la adquisición de significados.

b) Lenguaje auditivo-expresivo, relacionado con la comprensión de las palabras habladas.

c) Lenguaje expresivo-auditivo, constituido por el habla.

d) Lenguaje receptivo-visual, que se producía cuando se comprendían las palabras escritas.

e) Lenguaje receptivo-expresivo, cuando se expresaban las palabras por escrito.”

(op.,cit.,1998,p. 63)

De aquí que cualquier deficiencia en alguno de estos niveles derivaría una incapacidad, presentándose alguno de los siguientes trastornos:

- 1) Trastornos del Lenguaje Auditivo: detectándose cuando el niño tiene entre 2 y 4 años, impidiendo el desarrollo normal del lenguaje simbólico.
- 2) Trastornos de Lectura: hay una incapacidad para leer, lo que puede debilitar el desarrollo lingüístico del niño.
- 3) Trastornos del Lenguaje Escrito: pueden presentarse deficiencias como disgrafía, revisualización, formulación y sintaxis.
- 4) Trastornos de Aritmética: se presenta una falta de comprensión de los problemas matemáticos.
- 5) Trastornos no verbales del Aprendizaje: problemas relacionados con el aprendizaje de las rutinas diarias, mostrando una incapacidad del niño para comprender el significado de muchos aspectos de su entorno ambiental.

Che kan (1989, cit. en op. cit., 1998) plantea además de la relación cerebro-conducta los procesos que la componen, clasificándolos en indirectos y directos. Tomatis retoma estos procesos para establecer el método de entrenamiento auditivo-psicofonológico para habilitar niños disléxicos. Bakker propone el Modelo de Equilibrio, en el cual postula que existen dos tipos de dislexias, la lingüística y la perceptual.

A pesar de los avances que ha tenido la neuropsicología en el campo de las inhabilidades específicas de aprendizaje, el área de intervención está emergiendo, y el tratamiento neurocognitivo se encuentra en su etapa inicial. (Teeter, 1989, cit. en op. cit., 1998)

En este enfoque, los programas de intervención combinan una serie de técnicas y estrategias diferentes, diseñados de forma individual respondiendo a las necesidades neuropsicológicas, educacionales y psicológicas de la persona evaluada.

Entre estos programas neuropsicológicos y neurocognitivos se encuentra el REHABIT (Evaluación de Reitan de las Habilidades Hemisféricas y Entrenamiento para mejorar el Cerebro), el Programa Simultáneo o Secuencial de Kauffman, el Método de Experiencia del Lenguaje, el Método Psicolingüístico, el Método de Fernald o el de Orton-Gillingham, los cuales se centran en la enseñanza de habilidades de decodificación y de la comprensión lectora.

Autores como: Reitan; Meichenbaum, D'Zurilla y Goldfriel (citados en Teeter, 1989, cit. en op.cit., 1998); abordan los déficits de razonamiento y habilidades para resolver problemas. Silver y Hagin (1990,cit. en op., cit., 1998) se abocan a los niños con inhabilidades específicas de lenguaje.

Así tenemos que los principios fundamentales de este enfoque son los siguientes:

- 1.. Estudiar las relaciones cerebro-conducta aplicadas al niño en desarrollo.*
- 2. Partir de la base de que el sistema nervioso del niño se encuentra en rápido cambio.*
- 3. Plantear el concepto de periodos críticos o sensibles.*
- 4. Afirmar que la integridad del sistema nervioso central es indispensable para lograr el aprendizaje.*
- 5. Utilizar el concepto de áreas neuropsicológicas para explicar el neurodesarrollo, entre las cuales se pueden incluir las siguientes:*

- * *Percepción e integración visomotora.*
- * *Lenguaje interno, receptivo y expresivo.*
- * *Esquema corporal.*
- * *Lateralización y orientación espacial.*
- * *Atención y memoria.*
- * *Psicomotricidad.” (op. cit., 1998, p.224)*

De acuerdo a Berson las anomalías neuropsicológicas presentes en niños con problemas de aprendizaje, se muestran a través de síntomas más bien finos y sutiles, tales como dificultades menores de coordinación, temblores, torpeza motora, dificultades visoespaciales, deficiencias o retardo en el desarrollo del lenguaje y dificultades en la lecto-escritura y la aritmética.

2.2 Enfoques Cognoscitivos

Los enfoques cognoscitivos resaltan que lo que le sucede internamente al alumno es importante y el aprendizaje es un proceso de construcción, el alumno debe ser activo durante el aprendizaje, ya que va construyendo el significado por medio de las experiencias. Reid y Hresko (1981, cit en Mercer, 1998) describen el enfoque cognoscitivo de la siguiente manera:

“Los niños aprenden por sucesivas aproximaciones y se van acercando cada vez más a lo que se acepta como realidad objetiva, al enriquecer y elaborar de forma coherente los conocimientos previos. Una adquisición nueva no se añade a un conocimiento anterior, como lo haría un nuevo trozo de arcilla a una pelota ya modelada. Más bien las habilidades e informaciones nuevas sirven para revisar y/o expandir lo que ya se sabe. Siguiendo con la analogía, un nuevo trozo de arcilla se introduce, alarga y cambia la forma previa de la pelota”. (op., cit., 1998, p. 270)

Para Bruner la teoría cognoscitiva es “el estudio de cómo los individuos van más allá de la información suministrada. La cognición permite al individuo identificar, interpretar, organizar y aplicar la información con la ya existente implica esencialmente procesamientos creativos y constructivos por parte del individuo. Además, la cognición le

ayuda a identificar y a movilizar las estrategias mentales necesarias para coordinar las conductas cognoscitivas (op., cit., 1998, p. 270). Algunos principios importantes del enfoque cognoscitivo son:

1. *“El alumno relaciona la información con los conocimientos existentes para construir el significado y modificar el conocimiento.*
2. *El alumno está implicado en el aprendizaje de forma activa y es responsable del mismo.*
3. *La organización y la integración de la nueva información son procesos muy importantes para el aprendizaje y la memoria.*
4. *El aprendizaje es holístico. Es decir, el todo es mayor que la suma de sus partes; por consiguiente, la enseñanza se debe centrar en el todo (por ejemplo, comprensión lectora).*
5. *La función del maestro consiste en suministrar experiencias relevantes, a partir de las cuales el alumno puede construir significados” (op., cit., 1998, p.270)*

En cuanto al niño con problemas de aprendizaje la perspectiva cognoscitiva plantea lo siguiente:

- “a) se centra directamente en la adquisición del conocimiento,*
- b) plantea que el estudiante es el objeto de estudio,*
- c) observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.” (op. cit., 1998, p.82)*

Entendiendo el aprendizaje como un cambio cognitivo a largo plazo, el cual depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia.

En estos términos la cognición supone una doble significación:

- 1) La captación o representación conceptual de los objetos partiendo de la percepción de los mismos y
- 2) su comprensión o explicación.

De ahí que la habilidad de un individuo para aprender depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un problema o una situación de aprendizaje. Así, un niño con problemas de aprendizaje no es capaz de activar de manera espontánea ya sea sus estrategias de aprendizaje o la información aprendida previamente.

Desde la perspectiva cognitiva los niños con problemas de aprendizaje son identificados y clasificados de acuerdo a la naturaleza de sus inhabilidades, es decir, por sus dificultades en lectura, matemáticas, escritura y/o lenguaje oral.

Es importante señalar que son varios los enfoques cuya base se encuentra en el estudio de la cognición. Encontramos el enfoque basado en el procesamiento de información, el enfoque constructivista, el enfoque constructivista social y la metacognición.

2.2.1 Enfoque basado en el Procesamiento de Información

La teoría del procesamiento de información es el resultado de la unión de la teoría de la información con la tecnología del ordenador (Loftus & Loftus, 1976, cit en op., cit., 1998). Refiere en general que: *"(1) los individuos son activos en su propio aprendizaje y éste de todos los recursos disponibles; (2) hay una relación recíproca e integradora entre la atención, la memoria y las funciones perceptivas; y (3) procesos mentales superiores – llamados proceso de control central por Blumenthal (1977) y funciones ejecutivas por Anderson (1975)- controlan la atención, la memoria y la percepción."*(op., cit., 1998, p. 281)

Considera al organismo como un sistema complejo y adaptable que responde según las experiencias del medio, ésta interacción dinámica organismo-medio es controlada por estructuras cognoscitivas superiores. Anderson (1975, cit en op., cit., 1998) divide estas

funciones cognoscitivas superiores en dos unidades: el sistema de representaciones se compone de aquellas funciones que aseguran un procesamiento exitoso a través de los recursos cognoscitivos de atención, percepción, memoria, cognición y codificación y el sistema ejecutivo o mecanismo de control el cual implica básicamente la organización del pensamiento y conductas en secuencias significativas que permiten al individuo realizar actividades complejas.

En esta teoría se considera que el aprendizaje requiere el uso de funciones cognoscitivas superiores. Dado que muchos niños con trastornos de aprendizaje tienen dificultades con estas funciones superiores, son inactivos, con deficiencias de estrategias u orientados de forma insuficiente en el uso de estrategias durante el aprendizaje. (Torgesen, 1977, cit. en op. cit., 1998)

Kirk y Gallagher (1989, cit. en op., cit., 1998) consideran que las deficiencias pueden darse principalmente en las áreas de:

- a. Percepción
- b. Operaciones Mentales
- c. Expresión
- d. Toma de Decisiones

Para ellos este modelo permite comprender el funcionamiento normal de un individuo para adquirir información siguiendo los siguientes pasos:

- a) Los estímulos del ambiente que pueden ocurrir por diferentes vías: visual, auditiva, gustativa, táctil, kinestésica y olfativa.
- b) Las percepciones que son interpretadas a través de distintas operaciones mentales como:

- *memoria
- *asociación
- *razonamiento
- *extrapolación

*evaluación.

c) La expresión, habilidad que facilita la comunicación de las ideas y los sentimientos.

* Expresión vocal

* Expresión motora.

d) La Toma de Decisiones, descrita por Kirk y Gallagher (1989, cit. en op., cit., 1998) en función de cuatro procesos y los elementos que la conforman:

* Los estímulos y las percepciones hacia los que se debe enfocar la atención.

* Las operaciones mentales que deben ser aplicadas a un problema dado.

* El modelo de expresión que se elige.

* El uso que se hace de la retroalimentación de la información en relación a la propia ejecución. En donde pueden ser utilizadas las siguientes estrategias:

1) De Atención

2) De Pensamiento

3) De Elección

4) De Utilización

Así tenemos que cuando existe un problema de aprendizaje refleja desviaciones psicológicas o lingüísticas, relacionadas con un inadecuado procesamiento de información que incluso puede afectar a la función ejecutiva. Este modelo ha contribuido a ubicar la manera en que funciona el procesamiento, y las funciones que están alteradas lo que permite poder establecer el tipo de déficit y por consiguiente el tratamiento.

2.2.2 Enfoques Constructivistas

El estudio del desarrollo humano ha llevado a resaltar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento, es decir, la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje.

Dentro de estas teorías se enfatiza la importancia de la interacción social, mostrando una visión menos restringida y mostrando la compleja interacción entre la cognición, la metacognición, la motivación y las experiencias de aprendizaje.

Metacognición

Flavell (1976, cit. en op., cit., 1998) y Brown (1978, cit. en op., cit., 1998) distinguen entre conocimiento (cognición) y la comprensión de ese conocimiento (metacognición). La cognición implica la demostración del conocimiento. Se refiere a los procesos de funcionamiento y a las estrategias utilizadas para el aprendizaje. La metacognición se refiere al conocimiento que la persona tiene de sus propios procesos cognitivos y la habilidad del individuo para controlarlos.

Es decir, la metacognición implica estar consciente de nuestros pensamientos, así como de nuestro desempeño en tareas específicas con el fin de usar dicho conocimiento para controlar lo que se está haciendo. Se contempla el papel que juega el adulto en conseguir que el niño resuelva problemas de manera independiente y que "aprenda a aprender".

Marzo y Cols. (1989, cit. en op. cit., 1998) mencionan dos aspectos metacognitivos primarios:

1. Conocimiento y control de sí mismo. Los aspectos que conforman este tipo de conocimiento son: compromiso, actitudes y atención los cuales están involucrados directamente con el aprendizaje.
2. Conocimiento y control de los procesos. Entre los conocimientos importantes en la metacognición están el declarativo, que se refiere a lo que se va a aprender. El de

procedimiento, proporciona información sobre las acciones que se deben de llevar a cabo en una tarea, el cómo se va a aprender. El condicional, refiere por qué una estrategia dada hay que usarla, saber cuándo y por qué usarla. Otro aspecto importante, es el control ejecutivo de conducta, el cual involucra la evaluación (valorar nuestro estado de conocimientos), la planeación (la selección de estrategias para lograr metas) y la regulación (revisar progresos hacia las metas).

“Wong y colaboradores señalan que el análisis de las variables metacognitivas (predecir, planificar, verificar y controlar) en estudiantes con problemas de aprendizaje puede conducir a una mejor comprensión de este trastorno, lo que a su vez puede traducirse en intervenciones más eficaces desde el punto de vista educativo”. (Solloa, 2001, op. cit. p. 104)

2.2.3 Enfoque Constructivista Social.

Vygotsky menciona que las deficiencias del menor son de carácter social, enfatiza que el inadecuado desarrollo que se observa en estos niños, es por falta de una educación basada en métodos y procedimientos especiales adecuados que les permitan un desarrollo similar al de los niños normales.

Señala “el niño cuyo desarrollo se ha complicado, por un problema, no es sencillamente menos desarrollado que sus compañeros normales; sino que es un niño, pero desarrollado de otro modo”. (op., cit., 1998, p. 133)

De ahí que su trabajo estuvo dirigido a investigar desde la génesis de los defectos o problemas primarios, hasta su surgimiento en el proceso de desarrollo de los síntomas secundarios y terciarios. En su teoría de la unidad de la enseñanza le da un papel principal a la enseñanza en el desarrollo psicológico del niño, considerando éste como *“un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una persona a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño”.*(op., cit., 1998, p. 135)

Da importancia también, a la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP). “Esta zona se define por la capacidad que tiene el niño para realizar ciertos tipos de tareas en ciertos dominios del saber” (op., cit., 1998, p. 146). Es decir, es una forma para poder comprender la clase de procesos psicológicos que el menor puede ser capaz de ejercitar en la siguiente fase de desarrollo.

Estableció la unidad de regularidades psicológicas de los niños normales y de los que presentan desviaciones en el desarrollo, con ello, señaló que los diferentes aspectos de la personalidad y de la conciencia se desarrollan con otro ritmo y calidad, y que se acompañan de la formación de una estructura específica tanto en cada etapa, como en cada tipo de desarrollo anormal.

Igualmente consideró que el desarrollo de la personalidad está condicionado por factores biológicos y sociales que se relacionan de manera compleja, diferenciada y dinámica en las diferentes funciones psicológicas y en las distintas etapas del desarrollo.

Cualquier proceso psicológico tiene premisas hereditarias, como influencia del medio. El desarrollo de los procesos psicológicos complejos, así como la conducta, dependen en mayor medida del medio circundante; es decir, de las condiciones de educación y enseñanza a que esté sujeto el niño, del medio sociocultural, del carácter de la relación, de las formas, de los modos de la actividad, etc.

De esta manera el medio interviene como una fuente del desarrollo infantil, sin olvidar que el componente hereditario participa en la formación de las funciones psicológicas superiores.

Vygotsky señaló la importancia de resaltar de manera teórica como experimental, las relaciones de causa y efecto, los tipos fundamentales, los mecanismos y las formas del desarrollo que se presentan en el niño normal como anormal.

2.3 Enfoque Ecológico u Holístico.

El enfoque ecológico u holístico se refiere a la interrelación del individuo con su medio ambiente a la manera en que una cultura influye en el comportamiento del mismo de

acuerdo a su tiempo histórico. Las bases de este enfoque provienen de la investigación cognoscitiva como conductual.

Este enfoque sostiene que el desarrollo y la conducta son resultado del intercambio de las características únicas de un individuo y el medio. *“Smith et al. (1978) afirman: De acuerdo con esta posición transaccional, virtualmente todos los rasgos humanos resultan de la activa reciprocidad entre la variable biológica y la ambiental. Las preguntas relativas a cual de ellas es más importante terminan por ser desdeñables. Todo comportamiento es producto del intercambio de herencia, historia y determinaciones situacionales”.* (op., cit., 1998, p. 228)

En el ámbito educativo esta perspectiva toma auge al observarse la influencia que tiene el medio en la formación y desarrollo del educando, por lo que la ecología social se plantea como una alternativa de comprender los problemas escolares, de tal manera que se centra en la relación entre el individuo y su ambiente natural, la escuela. En donde el impacto de un problema de aprendizaje es influido por el problema específico y por múltiples variables ambientales. Por ello Smith et al. (1978 cit. en op., cit., 1998) refieren la evaluación en los siguientes aspectos: “1) evaluación del niño; 2) currículo, métodos y materiales; 3) el medio social; 4) el medio físico, y 5) servicios de la comunidad”. (op., cit., 1998, p. 228)

Vayer, Duval, y Roncin (1991, cit. en op., cit., 1998) consideran importante la influencia que tienen los materiales y estructuras del aula en el comportamiento y desarrollo de los modos de comprensión del niño, ya que cuando existe equilibrio entre los objetos disponibles y éstos son adecuados facilita las interacciones e interrelaciones necesarias para la diversificación de intercambios en los distintos contextos.

Eggleston refiere tres puntos importantes de la aproximación ecológica en la escuela:

- a) La desigualdad en el ambiente escolar en cuanto a la mala distribución económica-política.
- b) La capacidad para permanecer intactos, sin cambios, sin disturbios aceptando inevitablemente nuevas propuestas pedagógicas sin conocer los pros o contras.

- c) La importancia de cómo cada individuo percibe el sistema educativo, sobre todo de las políticas y los administradores pues de ellos depende en gran medida la práctica educativa.

Evidentemente estos aspectos se verán reflejados y darán respuesta a la estructura económica y social de la comunidad más que en las necesidades y talentos de sus miembros.

Cambiar a una sociedad por medio de la educación es ingenuo si no se considera la totalidad. Sin embargo debe considerarse a la educación como un elemento crucial para mantener el sistema social.

Este modelo menciona que cuanto mayor es la discrepancia entre las características del niño y las del programa, mayor es la posibilidad de un menor rendimiento escolar, ya que los niños cuyas dificultades de aprendizaje se deben, en gran medida, a que sus programas de clase no están personalizados para responder a las diferencias individuales.

Adelman menciona que "cuanto mayor sea la capacidad del maestro en personalizar la instrucción, tanto menor será la cantidad de niños de su clase que muestren problemas de aprendizaje; a la inversa; cuanto más pobre sea la capacidad del maestro en personalizar la instrucción, mayor será la cantidad de niños con problemas de aprendizaje". (op., cit., 1998, p. 228)

Bartoli señala que es indispensable considerar la totalidad ecológica y su equilibrio, esto es, la interacción de la biología y la cultura de cada individuo, las interrelaciones entre alumno, familia, escuela, comunidad y cultura.

Así, en esta perspectiva al hablar de no-aprendizaje se retoman aspectos tales como: "(1) la falta de confianza y de una auténtica relación maestro-alumno; (2) un currículo estrictamente controlado, que impida al alumno la posibilidad de auto-organizarse y autorregularse; (3) las insuficientes y dispares experiencias previas; (4) las desigualdades culturales-étnicas, de género y socioeconómicas entre los maestros y los alumnos, y entre éstos últimos; (5) la definición que el maestro hace de aprendizaje y de

tarea escolar; (6) el uso de técnicas pasivas de enseñanza; y (7) la falta de interés y de motivación por aprender. (op., cit., 1998, p. 229)

Podemos decir que el holismo busca evitar la segregación de los alumnos con problemas de aprendizaje y los que presentan necesidades educativas especiales.

2.4 Enfoque Cognitivo-Conductual

“Este modelo se derivó de los principios de aprendizaje social, por tanto, acepta la importancia de las contingencias ambientales y del reforzamiento para el aprendizaje, pero también subraya la actividad mental interna y los estados afectivos como aspectos determinantes en la conducta humana.” (J. Lloyd, cit. en Solloa, 2001, p. 105). Un concepto clave es que, los eventos externos como las variables internas actúan recíprocamente y se afectan mutuamente.

La premisa básica en este enfoque es que los niños que aprenden eficientemente derivan significado de sus experiencias previas y de su proceso de pensamiento, es decir, utilizan un proceso reflexivo o metacognitivo para la solución de problemas, mientras que los niños con problemas de aprendizaje no reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, no utilizan la metacognición para guiar su proceso de pensamiento.

Para Michenbaum *“el objetivo es lograr una modificación cognitiva a través de técnicas conductuales, que serán el agente de cambio, y así lograr que el estudiante aprenda, eventualmente, a monitorear, darse instrucciones y evaluar su propio comportamiento y su proceso de aprendizaje”.* (op., cit., 2001, p. 105)

Describe también los pasos de un programa de auto-instrucción de la siguiente manera:

- “1. Un modelo adulto ejecuta una tarea mientras habla consigo en voz alta (modelo cognitivo).*
- 2. El niño ejecuta la misma tarea bajo la dirección de un modelo de instrucción (auto-dirección manifiesta).*
- 3. El niño se susurra las instrucciones mientras realiza la tarea (desaparición gradual de la auto-instrucción manifiesta).*

4. Y finalmente, el niño ejecuta la tarea y se guía por medio del diálogo interior (auto-dirección secreta)". (op., cit., 1998, p. 295)

Hallahan y otros (1995, cit. en op., cit., 1998) indican dos factores esenciales para el éxito de la auto-instrucción:

- (1) En los entrenamientos se deben utilizar materiales académicos y
- (2) Las auto-instrucciones deben ser muy específicas.

En este enfoque es de gran importancia el autocontrol, para ello se entrenan habilidades de automonitoreo, autoevaluación, autorregistro y autorreforzamiento para mejorar el aprendizaje, por lo que la metacognición resulta imprescindible.

2.5 Enfoque Conductual

Los elementos centrales de este enfoque son las consecuencias de la conducta y los estímulos discriminativos, pues asume que las consecuencias controlan la adquisición y la ejecución de las habilidades.

Este enfoque se ha abocado al desarrollo de técnicas para el tratamiento y prevención de estos problemas. Dentro de las técnicas remediales podemos mencionar: el análisis aplicado a la conducta, análisis de tareas e instrucción directa.

Instrucción Directa

"La instrucción directa implica un alto grado de compromiso del alumno con respecto al contenido académico, clases dirigidas por el maestro y con una secuencia y estructuración del material...La instrucción directa implica actividades docentes centradas en temas académicos de las que el estudiante conoce claramente los objetivos; el tiempo dedicado a la instrucción es suficiente y continuado; la cobertura de los contenidos es extensiva: se controla el rendimiento del estudiante; las preguntas se formulan en un nivel cognoscitivo bajo y producen muchas respuestas correctas; y por último, la realimentación de los estudiantes es inmediata y está dirigida

académicamente. En la instrucción directa, el maestro controla los objetivos de instrucción, escoge el material apropiado según el nivel de habilidad de los alumnos y marca el ritmo del desarrollo. La interacción es estructurada, pero no autoritaria. Se podría decir que el aprendizaje tiene lugar en una atmósfera de convivencia académica. (Rosenshine, 1978, cit. en op., cit., 1998, p. 243.

Análisis Aplicado A La Conducta

Tom Lovitt (cit. en Gearheart, 1987, p. 148) habla de lo que llama: Análisis Aplicado a la Conducta (A A C) considerando que en este hay que:

1. Identificar la conducta precisa que debe enseñarse.
2. Delimitar el nivel hasta el cual debe enseñarse dicha conducta.
3. Arreglar una situación donde la conducta identificada puede ocurrir.
4. Obtener datos de línea base por algunos días, relacionados a la conducta identificada.
5. Durante la fase de la línea base, deben estudiarse los patrones de error del alumno.
6. Si es necesario cambiar la conducta, se planeará alguna técnica de enseñanza.
7. Utilizar dos tipos de técnicas generales: sucesos contingentes o no contingentes.
8. Tomar en cuenta los factores de desempeño del niño.
9. La técnica seleccionada debe ser natural y sencilla.
10. La técnica seleccionada inicialmente, debe permanecer por unos días, para decidir si se sustituye con otra.
11. Cuando la técnica alcanza la marca de criterio, la técnica debe remplazarse.
12. Deben existir comportamientos hacia ciertas generalizaciones de: situación y de respuesta.
13. Deben enseñarse conductas automanejables.

Análisis de Tareas.

Consiste en dividir en partes un proyecto de aprendizaje con el objetivo de identificar las aptitudes necesarias. Es esencial para determinar la secuencia de aptitudes que se deben incluir en un programa, se refiere a especificar los componentes para completar

una acción, es un proceso de aislar, describiendo y secuenciando todas las subtarear necesarias, cuando el niño las ha dominado ha sido capaz de ejecutar el objetivo.

El análisis de tareas involucra los siguientes pasos:

“a) la evaluación del grado en el que un sujeto muestra una habilidad, utilizando una medida con referencia a criterio

b) análisis de las conductas necesarias para una realización exitosa de la labor académica

c) la prescripción de programas educacionales para enseñar habilidades y subhabilidades componentes.” (Macotela, 1998, p. 9)

El análisis de tarea implica la segmentación del dominio o cuerpo de conocimientos en componentes, partes o pasos. En cada instancia, el paso específico que se presenta al niño se basa en lo que ya ha dominado, probabilizando que logre éxito en los pasos subsecuentes.

Conclusiones

Al revisar los diferentes enfoques observamos, como cada enfoque ha ido evolucionando y no es posible afirmar que uno sea o no, mejor que otro, pues cada uno está sustentado teóricamente y muestra resultados en sus investigaciones.

Un modelo es una guía de lo que puede ser la realidad, por ello en el campo de los problemas de aprendizaje los diversos modelos pueden ser aplicados a las diferentes características de una población.

El enfoque neuropsicológico es el primero que estudio este tipo de dificultades, muestra la importancia del diagnóstico y su relación con el tratamiento. Por su parte el enfoque cognoscitivo se centra en aspectos tales como la manera en que el alumno adquiere o no el conocimiento, procesa o no la información que proviene del medio, es o no capaz de autorregularse, modifica o no su aprendizaje.

En el modelo de procesamiento de información se buscan las causas de un bajo rendimiento escolar, la manera en que el estudiante busca patrones, descubre información y asocia estrategias.

Para el enfoque constructivista es fundamental que el niño “aprenda a aprender”. Lo cual es logrado a través de la compleja interacción que se da entre la cognición, la motivación, la metacognición y las experiencias de aprendizaje.

El enfoque constructivista social, del cual Vygotsky es su principal exponente, menciona la importancia de los contextos de aprendizaje y la importancia de los aspectos socioculturales.

El surgimiento de los enfoques ecológicos u holísticos consideran la interacción de la biología y la cultura de cada individuo, las interacciones entre alumno, familia, escuela, comunidad y cultura; busca la necesidad de replantearse el trabajo que se lleva a cabo en cualquiera de los ámbitos de la educación. Es importante considerar que la responsabilidad no debe seguir centrándose en el individuo ya que también corresponde a maestros, compañeros, psicólogo escolar, administrador y padres.

Los estudios longitudinales y prospectivas multidisciplinarias confirman la necesidad de seguir instrumentando acciones pedagógicas y socioeducativas más adecuadas.

De acuerdo con Moats y Lion, (cit. en op. cit., 1998) es importante considerar los siguientes aspectos para investigaciones futuras:

1. Intervención preventiva: es posible que un niño pueda ser identificado antes de que se enfrente al fracaso escolar y sea colocado en programas de intervención preventiva con el objeto de fortalecer sus debilidades en el aprendizaje.
2. Adopción de Nuevas Prácticas de Medición: es necesario medidas de ejecución de los diferentes dominios del aprendizaje. Que consideren las desigualdades étnicas y culturales.

3. Diferenciación de la Ciencia y de la Política educativa: el liderazgo científico debe sostener las políticas educativas. Además la necesidad de actualizar y replantear la definición de Problemas de Aprendizaje con base en los resultados de la investigación.
4. Investigación sobre la efectividad de la intervención: construir intervenciones válidas y confiables, a partir de fundamentos teóricos.
5. Entrenamiento a Maestros: dejar la manera superficial en que se les forma a los maestros y darles una adecuada preparación tomando en cuenta la política actual de integración educativa

Propiciar investigaciones de carácter multidisciplinarios: en nuestro país sería importante realizar investigaciones acerca de la manera en la cual, adolescentes y adultos que en su infancia presentaron problemas de aprendizaje se han integrado a la vida profesional y laboral.

Sería interesante poder vincular lo mejor de cada una de las teorías, en una planeación integral. El poder tener la mente abierta, no cayendo en extremos, siendo demasiado sistemáticos o perderse en esoterismos; con conocimientos y la sensibilidad que requiera cada uno de los casos, poder elegir las teorías y elementos necesarios para brindarle a aquellos individuos que presenten problemas de aprendizaje las mejores oportunidades en todos los aspectos.

CAPITULO 3

LA ESCRITURA, ETAPAS, DIFICULTADES Y SU EVALUACIÓN

En este capítulo haremos una revisión de algunas definiciones de escritura, las etapas de la escritura, los prerrequisitos para aprender a escribir, sus dificultades y su evaluación.

La escritura es un modo de fijar nuestras ideas y recuerdos, un tipo de transmisión, un medio de comunicación entre nosotros y el prójimo. Por ello, el niño debe responder a ciertas exigencias caligráficas, de legibilidad, de rapidez, impuestas por la sociedad. La estética ha variado según los maestros, lo que ha persistido es la plasmación, que es lo que le ha dado un valor importante a la escritura. La legibilidad se observa en la forma de las letras, en su unión y en la organización del desarrollo gráfico. La rapidez la vemos como una exigencia del mundo moderno.

La escritura es una actividad compleja que implica múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos, en donde se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras.

3.1 Definición

La escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica símbolos escogidos por el hombre y varía según las civilizaciones; es una adquisición tardía en la historia de la humanidad, más tardía en la ontogénesis que el lenguaje oral.

“La escritura es praxis y lenguaje. Sólo es posible a partir de un cierto nivel de organización de la motricidad, de una fina coordinación de los movimientos, de una posible actividad de éstos en todas las direcciones del espacio. De hecho es gnosis-

praxis tanto en la copia como en otras actividades escritas. La imagen anticipadora (Klages) con la preforma de la acción y la vista oscilante controlan su ejecución “. (Ajuñaguerra, 1984, p.6)

“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 implica 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 de un texto coherente que, en general, va destinado a otras personas o audiencia “. (Defior, 2000, p. 143)

Para otros autores aprender a escribir significa “llegar a dominar varias destrezas bastantes diferentes, unas puramente motoras, como es la de conseguir una buena caligrafía, otras lingüísticas, como son la utilización de una ortografía correcta, la colocación de los signos de puntuación o la unión ordenada de los componentes de la oración y otras de tipo conceptual, como son la de ordenar coherentemente las ideas o la de estructurar jerárquicamente los componentes del texto.” (Cuetos, 2002, p. 101)

Ellis (1984, cit. en op., cit., 2002) refiere, que cuando el niño intenta aprender a escribir se enfrenta con tres grandes dificultades: la primera de tipo motor, pues tiene que aprender a dibujar letras, para superar esta dificultad debe tener una buena coordinación visomotora la cual le permitirá hacer trazos correctos y descubrir pequeñas diferencias entre algunas de las letras (p y q, d y b, etc.).

La segunda dificultad es la ortografía, pues existen una serie de reglas que nos indican la forma en que tenemos que escribir y que es necesario conocer. La tercera dificultad es el estilo, es decir, la forma personal que cada uno tiene para expresarse

por escrito, el cual también se apoya en ciertas reglas que pueden ayudar al que escribe (en su propio estilo), para que su escrito tenga el impacto que quiere y exprese lo que realmente quiere expresar. Cuetos señala una dificultad más: el aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema a grafema.

Así pues, aprender a escribir es una actividad compleja, que implica múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos.

3.2 Procesos implicados en la Escritura

En la escritura, se pueden diferenciar la codificación de palabras mediante signos escritos y composición de textos. Otra clasificación es la que separa la escritura productiva de la reproductiva (copia y dictado), pues no involucran los mismos procesos (en la reproductiva no intervienen los procesos de planificación y una copia no implica los léxicos).

En los sistemas alfabéticos, cuando se escriben palabras se trata de convertir una cadena fonológica en los grafemas que la representan, para ello existen dos rutas posibles, la fonológica y la ortográfica.

La vía fonológica, llamada también indirecta o no léxica, utiliza los mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema-grafema para obtener la palabra escrita. Implica la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes. En las lenguas transparentes (a cada fonema le corresponde un grafema y viceversa, las correspondencias fonema-grafema son biunívocas y constantes; el español es una lengua casi transparente) el uso de esta vía sería suficiente para asegurar una escritura correcta. En las lenguas opacas (las correspondencias no son regulares, es decir, existen fonemas que se pueden representar por dos o más grafemas y grafemas que representan más de un fonema) es

insuficiente para su correcta representación, sobre todo de las palabras irregulares, homófonas y de las que contienen fonemas que se pueden representar por más de un grafema (poligráficas), por ejemplo: /caballo/ “kavallo”, “cabayo”, “kaballo”, “kavayo”, etc., todas son fonológicamente correctas, pero para saber cual es la adecuada, es necesario haberla escrito con anterioridad y tener almacenada su representación ortográfica en la memoria a largo plazo o bien recurrir a una fuente externa (diccionario o persona externa).

Vía ortográfica, directa visual o léxica, recurre a un almacén léxico ortográfico, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad. Es necesaria para escribir palabras que contienen sonidos que se pueden representar por más de un grafema, palabras homófonas y palabras irregulares o excepcionales raras en castellano, aquí las palabras pueden ser fonológicamente adecuadas pero con errores ortográficos, pues no hay una regla de correspondencia fonema-grafema.

Procesos motores. En la escritura manual se añaden los procesos motores que implican que los patrones motores de las letras y de sus alógrafos (distinta forma de una misma letra a, A) estén almacenados en la memoria a largo plazo, en el almacén de patrones motores gráficos. Estos patrones indican la forma, dirección, secuenciación y tamaño de los rasgos de las letras, siendo necesaria la coordinación grafomotora fina para dirigir el trazo.

Además, intervienen también los niveles léxico, sintáctico y semántico.

Procesos léxicos. Conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que tiene el sujeto sobre la escritura adecuada de palabras, influye el conocimiento de las reglas de correspondencia fonema-grafema, de las reglas ortográficas y la riqueza de las representaciones ortográficas ya almacenadas en un léxico mental. Esta memoria se

centra en las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica) que se va acumulando sobre las palabras y que forma las unidades con las que los lectores o escritores construyen el significado.

Si bien, la lectura no se termina en el reconocimiento de palabras, tampoco la escritura con el dominio de los procedimientos de escritura de palabras.

Procesos sintácticos. Habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. Se ocupa del tipo de oración y sus restricciones (afirmativa, negativa, etc.), del orden de las palabras y las frases, de concordancia, de género, número y persona, de la adecuada utilización de la puntuación. Necesaria para planificar las frases con las que un escritor expresa sus ideas.

El orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración, la categoría de las palabras, los aspectos morfológicos de las palabras, son factores sintácticos.

Procesos semánticos. Comprensión del significado de palabras, de las frases y del texto. Encargados de integrar la nueva información con el conocimiento que el sujeto posee y que depende de sus experiencias anteriores. El uso de los términos y expresiones que susciten el significado que se pretende a la calidad de la información y profundidad de las ideas dependen del conocimiento del escritor, a la facilidad para recuperar el significado de las conexiones existentes entre los conceptos.

La memoria operativa o memoria de trabajo, igualmente es un componente importante en estos procesos. Es una habilidad para retener o elaborar información mientras se va procesando otra nueva que va llegando al sistema, pues, se deben retener las letras palabras o frases, según sea el nivel, mientras se elabora la información que sigue. Las dificultades en la memoria son una posible causa de los problemas de aprendizaje. (Daneman y Carpenter, 1980, cit., en op., cit., 2000)

Una deficiencia en cualquiera de estos niveles originará dificultades en la lectura o escritura.

3.3 Etapas en el aprendizaje de la Escritura.

Aunque el saber escribir implica dominar todas las destrezas antes mencionadas, los modelos de aprendizaje se centran en el proceso léxico considerado el más importante e imprescindible, el niño tiene que aprender a escribir palabras antes que redactar o colocar signos de puntuación.

Retomando el proceso léxico, mencionaremos el modelo de desarrollo propuesto por Uta Frith (1984, cit. en op., cit., 2002), quien sostiene que los niños pasan por tres estadios en su aprendizaje de la escritura:

1. Primer estadio, es la toma de conciencia de que el flujo del habla se puede segmentar en unidades pequeñas. Primero el niño aprende a segmentar las palabras en sílabas, después aprende a dividir las sílabas en fonemas, este aprendizaje es una tarea difícil que se tarda en conseguir, pues se desarrolla paralelamente con el aprendizaje de la lectoescritura. Algunos niños no consiguen segmentar el habla en unidades pequeñas, por lo cual, no consiguen escribir, ni leer, por ser la habilidad de segmentación un factor importante para la lectura.
2. Segundo estadio: es el aprendizaje de las reglas de conversión fonema a grafema. Una vez que el niño es capaz de aislar los fonemas del habla tiene que conocer como se representan gráficamente esos fonemas. Esta actividad es puramente memorística, pues el niño tiene que asociar cada sonido a un signo gráfico elegido arbitrariamente, ya que no guarda con él ninguna relación.

Los fracasos en este estadio se manifiestan en la confusión de algunos grafemas, pues no conocen bien las reglas fonema-grafema y cometen sustituciones de unos grafemas por otros. Generalmente donde más problemas aparecen es cuando a un sonido corresponden más de una letra.

3. Tercer estadio: escritura ortográficamente correcta. En castellano, existen algunos fonemas que se pueden escribir de varias formas diferentes, como el sonido /k/ se puede representar con las letras c, k, y qu, etc. Esto lleva a que las palabras formadas con esos sonidos tengan una ortografía arbitraria, las probabilidades de equivocarse son elevadísimas y la única manera de saber cual es la forma correcta es mediante la memorización.

Los fracasos en este estadio se producen por una ausencia de representación ortográfica de la palabra, esto se refiere, a que previamente no recuerda, o no ha visto la palabra escrita, lo cual, lo lleva a elegir un grafema cuyo sonido es igual a otro que conoce, pero que en su escritura no corresponde a la palabra que quiere representar, si esto no se corrige, será la que vuelva a usar cuando quiera escribirla otra vez.

3.4 Prerrequisitos para aprender a Escribir

Según Luria, durante la etapa anterior a la entrada a la escuela el niño ya emplea un sistema rudimentario de escritura mediante signos gráficos; aunque sean simples garabatos o manchas de color está utilizando un sistema similar a la escritura.

Este sistema de preescritura es un estadio necesario y previo a la escritura y mientras no entienda la función simbólica de los signos gráficos no se le debe poner a escribir. Vygotsky mencionaba que a la escritura debía dársele desde el principio el papel de vehículo de información más que el de destreza motora. Hay ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas que probablemente influyan en el aprendizaje de la escritura, y

puede ser que, si el niño las tiene desarrolladas encontrará menor dificultad para aprender a escribir.

Estas capacidades cognitivas son:

- **Conciencia fonológica.** Es necesario segmentar las palabras en sus correspondientes fonemas y luego convertir los fonemas en grafemas. El niño tiene que aprender a dividir el habla en sus sonidos que la componen, lo cual es muy complejo, ya que exige dividir el habla que es continua en fonemas. Además, exige del niño que considere como iguales sonidos que en realidad son diferentes, por ejemplo los sonidos iniciales de estas palabras, billete, bruma, bolo, son sonidos muy diferentes sin embargo hay que considerarlos como equivalentes. Si el niño va a empezar a escribir debe saber que las palabras se dividen en sonidos y debe aprender a segmentar en sílabas.
- **Capacidad de memoria a corto plazo.** Una vez generada la oración que vamos a escribir, las palabras que la componen se mantienen en la memoria a corto plazo mientras se realizan los ejercicios motores encargados de representarlas gráficamente. La escritura es una actividad lenta, especialmente en las primeras edades escolares, en la que todavía no se han automatizado los programas motores, y por ello el papel de la memoria a corto plazo es fundamental (Bareiter y Scardamalia, cit. en op., cit., 2002). La memoria a corto plazo esta altamente correlacionada con el éxito en la lectoescritura.
- **Memoria a largo plazo:** No se puede pedir al niño que escriba sobre algo que no conoce, así que una buena preparación para la escritura viene determinada por el proporcionar al niño unas estructuras de conocimientos lo más amplias posibles. Las lecturas y exposiciones son, por tanto una buena ayuda. El niño que esta acostumbrado a narrar y describir cuentos o historias tendrá mayor facilidad para redactar.

- Léxico fonológico. *“Cuanta más facilidad tenga de recuperar palabras en el habla, más fácil le resultará recuperarlas en la escritura. Por una parte, porque se acostumbra a activar unidades léxicas. Por otra parte, porque una vez que obtenga la pronunciación de las palabra bastará aplicar las reglas de conversión fonema a grafema para obtener su forma ortográfica”.* (op., cit., 2002, p. 108).
- Coordinación visomotora. Si tiene desarrollada la psicomotricidad fina y coordinación visomotora tendrá menos dificultades en el aprendizaje de los programas motores y podrá con ello acceder a otros procesos superiores. En la escritura reproductiva o mecánica, serían requisitos suficientes las variables de segmentación fonológica y coordinación visomotora.

3.5 Las dificultades de Escritura

En 1917 un médico francés, James Hinshelwood, definió la ceguera de palabras como: condición en la cual, con una visión normal y, por lo tanto viendo las letras y las palabras claramente, un individuo no es capaz de interpretar el lenguaje escrito o impreso. (Hinshelwood, 1917, cit., en op., cit., 1998). Dicha dificultad podía ser causada por un trastorno en la zona del cerebro que almacena la memoria visual de palabras y letras, específicamente en una porción del hemisferio izquierdo.

En la década de los 30 Samuel T. Orton especialista en neurología y neuropatología, especuló sobre el hecho de que una parte del cerebro dominaba los procesos del lenguaje. (Orton, 1937, cit., en op., cit., 1998). Creía que los niños con problemas de lenguaje que no tenían un aparente daño cerebral, padecían fallos en el establecimiento del dominio de un hemisferio sobre el otro. Existe muy poca evidencia empírica que apoye las teorías de Orton en cuanto al dominio cerebral, sin embargo algunos investigadores posteriormente desarrollaron y publicaron técnicas basadas en el hemisferio dominante: Marion Monroe, Anna Gillingham, Bessie Stillman, Samuel Kirk, Grace Fernald y Romilda Spalding.

Las dificultades de escritura se conocen de manera genérica con el nombre de disgrafías. Las cuales se clasifican en disgrafías adquiridas (como consecuencia de una lesión neurológica después de haber adquirido esta habilidad) y evolutivas, dificultad en la adquisición de la escritura sin que exista una razón aparente para ello.

Disgrafías adquiridas

Las personas que habiendo aprendido a escribir adecuadamente pierden en mayor o menor grado esta habilidad como consecuencia de un traumatismo o accidente cerebral o por problemas de tipo neurológico adquirido en el período prenatal, perinatal o postnatal.

Dentro de las disgrafías adquiridas se distinguen diversos subtipos como son:

La afasia dinámica central, se presenta por una dificultad de planificación del mensaje tanto oral como escrito.

El agrafismo o dificultad en la construcción de la estructura sintáctica de las oraciones, que se puede presentar independientemente en el habla o en la escritura (Cuetos, 1991, cit., en op., cit., 2000).

Las disgrafías centrales, afectan el nivel léxico o de producción escrita de las palabras.

Las disgrafías periféricas, afectan los procesos motores posteriores a la recuperación de las palabras.

Dentro de las disgrafías centrales se han detectado diferentes subtipos:

Disgrafías adquiridas centrales se caracterizan por una alteración en una de las vías para acceder al léxico o en ambas.

Disgrafía fonológica, se presenta un trastorno en la conversión de los fonemas en grafemas y solo puede hacer uso de la ruta léxica. Su principal dificultad es la incapacidad para escribir pseudopalabras, pueden escribir palabras de las cuales tienen representaciones ortográficas (Shallice, 1981, cit., en op., cit., 2000); cometen también errores derivativos (escriben “bebía” por “bebe”).

Disgrafía superficial, se caracteriza por que solo pueden utilizar la ruta fonológica ya que tienen lesionada la ortográfica, presentan una dificultad en la recuperación de los patrones ortográficos correctos de las palabras que no se ajustan a reglas como son las palabras irregulares, las homófonas o las poligráficas, son capaces de escribir pseudopalabras y palabras regulares (Beauvois y Derouesne, 1981, cit., en op., cit., 2000).

En la *disgrafía profunda* se tienen lesionadas ambas rutas, por lo que se tienen dificultades tanto en las palabras irregulares como en las pseudopalabras, los errores más característicos son los errores semánticos, ya que al escribir al dictado o espontáneamente sustituyen una palabra por otra de su mismo campo semántico; por ejemplo “luna” por “estrella” o “sobrino” por “primo”.

En la *disgrafía semántica*, pueden escribir palabras al dictado pero no comprenden su significado.

Las *disgrafías periféricas*, presentan trastornos motores y son causadas por una lesión en los procesos posteriores al acceso léxico.

Disgrafía evolutiva y retraso escritor

Disgrafía evolutiva esta se define como: "Dificultades en el aprendizaje inicial de la escritura sin que exista una razón objetiva para ello, ya que los niños han tenido una escolarización adecuada, tienen una capacidad intelectual normal, un ambiente familiar sin problemas, un desarrollo emocional sin bloqueos o unos procesos perceptivos y motores correctos"(op., cit., 2000, p. 158). No existe una razón aparente que justifique sus dificultades.

Es frecuente que las dificultades de escritura se presenten asociadas con dificultades lectoras mientras que en las adquiridas se puede presentar una desunión entre ambas habilidades.

En la disgrafía evolutiva el principal problema de los niños suele estar en el nivel léxico. Los subtipos en la disgrafía evolutiva son:

Disgrafía fonológica: problemas en la vía fonológica y el dominio de las reglas de correspondencia fonema-grafema, lo cual implica una dificultad mayor en la escritura de pseudopalabras que en la de palabras.

Disgrafía superficial: problemas para formar la ruta ortográfica y, cometen mayor número de errores en las palabras irregulares o no familiares que en las regulares o familiares. (Seymour, 1987; Temple, 1984, cit., en op., cit., 2000). Las dificultades radican en el establecimiento de una de las dos vías, ya sea la que implica la aplicación de las reglas de correspondencia fonema-grafema, que les lleva a confundir algunos grafemas, la llamada escritura de espejo, cometen muchas faltas de ortografía.

Disgrafía mixta: al ser un sistema en proceso de adquisición el inadecuado desarrollo de una ruta dificulta también el de la otra.

Las dificultades motoras, son muy poco frecuentes, por lo general presentan una falta de consolidación del aprendizaje de los patrones motores de las letras en sus diversas formas, mezclan mayúsculas y minúsculas, confunden letras semejantes, realizan un trazo o tamaño inadecuado (muy grande o pequeña), tuercen las líneas horizontales, dificultades en la coordinación motriz que afecta solo el trazo de las letras.

Retraso de escritura. Existe alguna razón (ausentismo escolar, ambiente sociocultural desfavorecido o baja inteligencia) que podría explicar este retraso. Tienen un desarrollo lingüístico inadecuado, presentan una dificultad en las estrategias requeridas para llevar a cabo alguno de los procesos en particular los de planificación.

En general los escritos de los niños con dificultades en escritura están repletos de faltas de ortografía, de errores de sustitución y omisión, mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, inversiones, trasposiciones, cuando se trata de escritura de palabras. Sus escritos son cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada, pobres en ideas, no son conscientes de los procesos ni de las exigencias que plantea la redacción.

Para poder situar el problema o la dificultad es necesario realizar una evaluación.

3.6 Evaluación de las dificultades de aprendizaje

La identificación de las dificultades de aprendizaje es un campo muy controvertido. La subidentificación y la sobreidentificación de los alumnos con este tipo de dificultades provocan privar de servicios a quienes los necesitan o ubicaciones inadecuadas.

Tipos de tests

Hay maneras formales e informales de efectuar las pruebas. Las primeras consisten en

administrar tests estandarizados, esto ayuda a documentar la existencia de un problema y a identificar su categoría. Las pruebas informales emplean test sin referencia a una norma (no estandarizadas), se les denomina evaluación formativa, y se emplea en la planificación de la instrucción y en la evaluación del progreso de los estudiantes. La evaluación informal ha ganado popularidad en los últimos años (Salvia & Ysseldyke, 1985, cit., en op., cit., 1998).

Evaluación formal

Suele tener lugar bajo condiciones muy estrictas de aplicación de los tests. La mayoría de los tests formales incluyen un manual que:

- a) describe el muestreo de estandarización,
- b) proporciona información sobre la validez,
- c) describe procedimientos para administrar y computar los resultados del test, y
- d) ofrece información para interpretar los resultados.

Desafortunadamente muchos de los tests son técnicamente inadecuados, pues se les ha criticado en cuanto a la estandarización o formación inadecuada, escasa confiabilidad, y escasa validez (Salvia & Yseeldyke, 1985, cit., en op., cit., 1998). También se ha cuestionado la utilidad de los resultados, ya que a menudo los items de los tests no guardan relación en las tareas del aula.

Sin embargo los tests formales tienen las siguientes ventajas:

- “1. *Localizar los alumnos que necesitan pruebas ulteriores y/o intervención especial.*

2. *Muestra las virtudes y los defectos más importantes del alumno por áreas de contenido (Wallace & Larsen, 1978), de tal modo que ofrece sugerencias por áreas para evaluaciones ulteriores.*
3. *Muestra cómo se relaciona el rendimiento del estudiante en los tests con su capacidad media, de tal manera que ofrece información útil para detectar tanto a los superdotados como a los infradotados*
4. *Relaciona el rendimiento del estudiante con sus pares o con el de una muestra de estandarización.*
5. *Proporciona un método prefabricado y cómodo de adquirir información sobre estudiantes y de pautas para la programación de actividades de evaluación informal.*
6. *Evalúa el progreso del estudiante a lo largo del tiempo.” (op., cit., 2000, p. 149).*

Desventajas de los tests formales:

1. Con frecuencia los resultados del test no se relacionan con las tareas y comportamientos que se requieren en el aula.
2. Los resultados son fácilmente influibles por el temperamento del niño y el examinador. La atención la fatiga y la actitud pueden influir sobre los resultados.
3. La mayoría de los tests arrojan datos cuantitativos y carecen de la especificidad que la planificación diaria exige.
4. Los procedimientos rígidos de administración de tests estandarizados impiden al maestro obtener información útil.

En los problemas de aprendizaje los tests de inteligencia se emplean para averiguar el nivel de capacidad del estudiante y para descartar retraso mental.

Evaluación informal.

Con la evaluación informal se pretende obtener información relacionada directamente con la planificación educativa. *“De acuerdo con Hammill y Bartel (1982), sus metas son detectar áreas de debilidad y de vigor, verificar, probar o descartar las conclusiones y recomendaciones basadas en la evaluación formal; deducir las necesidades educativas o conductuales particulares del niño y formular un programa para satisfacerlas” (op., cit., 1998, p. 153).*

Las medidas informales son los recursos de evaluación más importantes que se utilizan en la programación educativa. Stiggins (1985, cit., en op., cit., 1998) menciona que los maestros necesitan datos de evaluación inmediatos y provenientes de un medio escolar en constante cambio, dicha información se apoya en los tests que ellos mismos conciben, además de que ayudan a determinar qué y cómo enseñar y controlar el progreso de los estudiantes.

De acuerdo a Bennett (1982) *“su mayor poder (procedimientos de evaluación informal), descansa en el hecho de que puedan diseñarse para necesidades de situaciones de evaluación particular y, por tanto, proporcionar, en forma potencial, información de mayor relevancia educativa que muchos de los procedimientos formales”.* (Gearheart, 1987, p. 38).

Ventajas de los tests informales:

- “1. Se pueden construir fácilmente a partir de materiales curriculares y/o listas de habilidades, de conjunto y secuenciales.*

2. *Pueden reducir la tensión y la ansiedad de los alumnos debido a su naturaleza informal.*
3. *Pueden ser proyectados y administrados por el maestro; así su contenido se relaciona directamente con la educación, y los resultados pueden utilizarse para establecer objetivos y vigilar progresos.*
4. *Puede administrarlos la persona que se encuentre en la mejor posición para observar al estudiante en una variedad de situaciones.*
5. *Pueden utilizarse para convalidar los tests formales.*
6. *Pueden administrarse a menudo y enfocarse en cualquier campo.” (op., cit., 1998, pp. 153 y 154)*

Desventajas de los tests informales:

1. Su desarrollo lleva poco tiempo.
2. Requieren conocimiento de la secuencia de habilidades a medir.
3. Puede que requieran un juicio considerable y que, por tanto, sean vulnerables a los prejuicios del examinador.

A pesar de que el número de niños que tienen problemas en la lectura y escritura es alto, la evaluación de escritura ha recibido escasa atención, las pruebas estandarizadas existentes son pocas, están integradas en la evaluación del lenguaje o de la lectura. Algunas de estas pruebas pueden servir para determinar los problemas de un niño. Sin embargo pueden resultar más útiles las pruebas no estandarizadas, relacionadas con los procesos que intervienen en la escritura.

Una prueba de este tipo es el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.), es una prueba de escrutinio que tiene como objetivo la evaluación de las habilidades y deficiencias que el niño muestra en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura.

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 el niño comete.

El conocimiento de las deficiencias y habilidades, así como el análisis de errores permiten establecer el punto de partida para la elaboración de programas de remedio, o preventivos, así como identificar a niños con problemas de aprendizaje.

Además el Inventario (IDEA) permite:

1. evaluar eficientemente las habilidades requeridas para un desempeño adecuado en la escuela;
2. establecer vínculos claros y estrechos entre la evaluación y la intervención;
3. ser de utilidad tanto para psicólogos como para maestros y profesionales relacionados con la educación primaria y
4. ser acorde a las características del niño mexicano.

El inventario se encuentra apoyado en los desarrollos recientes de evaluación psicoeducativa, incluye la enseñanza diagnóstico-prescriptiva, las medidas con referencia a criterio, el análisis de tareas y las pruebas informales.

La enseñanza diagnóstico-prescriptiva se refiere a la generación de procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza, basándose en el desempeño y contenido de las pruebas. (Ysseldike & Salvia, 1974, cit. en op. cit., 1991).

Existen dos modelos teóricos subyacentes a este tipo de enseñanza: el Modelo de Entrenamiento en Habilidades también llamado Modelo de Proceso Psicoeducativo

(MPP) y el Modelo de Análisis de Tareas (MAT). En el Modelo de Análisis de Tareas (MAT) la enseñanza y la evaluación deben apoyarse en un análisis de tareas específicas y de objetivos instruccionales definidos, así como en una intervención diseñada para entrenar habilidades específicas que son componentes de objetivos más complejos (Resnick, Wang y Kaplan 1973; Bijou 1970, cit. en op., cit., 1991).

El análisis de tareas implica la segmentación del dominio de conocimientos en componentes partes o pasos. En cada instancia, el paso específico que se presenta al niño se basa en lo que ya se ha dominado, probabilizando que logre éxito en los pasos subsecuentes. La utilización del MAT involucra el uso de medidas de referencia a criterio, con este tipo de herramientas se mide el desarrollo de habilidades en términos de niveles absolutos de destreza, se emplean fundamentalmente con relación a contenidos curriculares, utilizando puntajes crudos (Carver, 1974, cit. en op. cit., 1991), estas pruebas caen también dentro del término de evaluación informal o pruebas informales.

En México se construyó con desarrollo de tecnología propia el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) un instrumento que retoma las características y necesidades de nuestra población bajo la dirección de las psicólogas Silvia Macotela Flores; Patricia Bermúdez Lozano e Irma Castañeda Ramírez.

Evaluación de los procesos perceptivo-visuales. Los déficit en los procesos perceptivos originan un porcentaje mínimo de problemas. Para analizar los aspectos visoperceptivo o visomotores se pueden aplicar pruebas estandarizadas como el Test de Bender, el de Frostig o el de Reversal.

Evaluación de los procesos motores. Entre los aspectos a evaluar está el conocimiento de los patrones motores de las letras y sus alógrafos y la coordinación grafomotora. Se pueden utilizar:

- Tarea de copia o de dictado de letras, palabras, oraciones o un texto corto.
- Tareas de dibujo, picado, punteado, seguir caminos, etc. Para evaluar la coordinación visomotora.
- Análisis de la escritura espontánea.

Evaluación de los procesos léxicos o de escritura de palabras. Entre los aspectos a evaluar están el funcionamiento de las dos rutas de acceso léxico y el conocimiento de las reglas ortográficas más importantes, así como la capacidad de recordar las palabras que denominan un concepto.

- Actividades para evaluar el funcionamiento de la ruta fonológica, a través de dictado de pseudopalabras, de las que no se tienen representaciones ortográficas almacenadas.
- Actividades para evaluar la ruta ortográfica o directa, dictado de listas de homófonos, que se deben dictar dentro de una frase que indique su significado. Dictado de palabras poligráficas.
- Actividad para evaluar el conocimiento de las reglas de ortografía más frecuentes.
- Tareas de denominación, presentar diferentes dibujos u objetos y pedir que escriba su nombre.

Es importante mencionar que la riqueza de vocabulario, los conocimientos previos y los procesos semánticos que tiene un niño, influyen en el logro de una mejor composición escrita. Estos factores influyen en todas las actividades lingüísticas y, siempre será

necesario el nivel de desarrollo de lenguaje oral para establecer si las dificultades son generales o específicas de la escritura (pueden utilizarse, pruebas de vocabulario como el Peabody, la prueba de información del test WISC, etc.) (op., cit., 2000).

Conclusiones

Con el descubrimiento del lenguaje escrito la humanidad consiguió: expandir la posibilidad de comunicación, liberándola del aquí y el ahora; ser un instrumento imprescindible para la ciencia, la literatura y la historia, también una transformación de las formas educativas, en el momento en que la lectura y la escritura pudieron reemplazar la transmisión oral de los saberes.

Es en este contexto, donde la conquista de la escritura no fue fácil, su evolución pasó de la representación del significado al sonido, primero aparecieron las escrituras logográficas, después las silábicas, hasta la representación alfabética de los sonidos básicos o fonemas, requiriendo los sistemas alfabéticos más recursos cognitivos para su abstracción.

Así, en nuestra sociedad los niños tienen que enfrentarse al aprendizaje de un sistema rotacional alfabético, lo cual le plantea algunas dificultades dadas sus características.

En la escritura de palabras intervienen diferentes procesos que son complejos; su acción en conjunto da unidad al acto de escribir. Ante esta complejidad no es extraño que los niños experimenten dificultades en la escritura, dichas dificultades se conocen de manera genérica con el nombre de disgrafías.

De acuerdo con Englert, Graham., Harris, MacArthur y Shwartz, (cit. en op., cit., 2000) son varios los factores que pueden explicar las deficiencias de los niños con dificultades en la escritura:

“-Problemas en la producción del texto por falta de automatización de los procedimientos de la escritura de palabras, lo cual puede inferir con la generación de las frases e ideas.

- Las estrategias empleadas respecto a los diferentes procesos son inmaduras o ineficaces.

- Falta de conocimiento sobre los procesos y subprocesos implicados en la escritura o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad.

- En algunos niños se pueden producir dificultades grafomotoras, que son las menos frecuentes” (op., cit., 2000, pp. 160 y 161).

Los procesos de decodificación y codificación registran el lenguaje escrito, transformando los símbolos en lenguaje escrito y viceversa, mientras que los procesos de comprensión lo interpretan, transformándolos en una representación mental más abstracta, es decir, los pasan del pensamiento a la composición escrita.

Por ello para poder situar el problema o la dificultad es necesario realizar una evaluación.

La evaluación tiene como propósito determinar las capacidades e incapacidades, del individuo, ya que dan la información necesaria para planear e implementar las estrategias de enseñanza; siendo necesario, conocer los procesos que intervienen en la escritura, pues esto constituye una base para una mejor intervención educativa adecuada a las dificultades de aprendizaje.

También es importante mencionar, el entrenamiento en el lenguaje oral dado que existe una relación de reciprocidad en la mejora tanto de la escritura como de la lectura.

CAPITULO 4

ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA CORRECTIVO DE ACUERDO AL ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL.

Cada niño es en muchos aspectos diferente de cualquier otro, naturalmente esta diferencia se manifiesta en el aprendizaje escolar. En consecuencia el tratamiento habrá de ser también diferente para cada niño y para cada una de las dificultades. Sin embargo todo proceso correctivo se ajusta a principios básicos comunes. Estos principios constituyen las condiciones generales de aplicabilidad de la enseñanza correctiva.

Tomando en cuenta esto, en este capítulo se hará una reseña de los elementos para la elaboración de un programa bajo el enfoque cognitivo-conductual.

Diferentes autores (Ribes, 1980; Hinojosa, 1984; Salvia y Hughes, 1990; Wallace, Larsen y Elksnin, 1992; cit. en ENEP Iztacala, 2001) señalan recomendaciones generales para la planeación educativa desde el enfoque cognitivo-conductual.

4.1 Planeación de la enseñanza y programación conductual

Una vez concluida la evaluación inicial se tiene suficiente información para llevar a cabo la planeación de la enseñanza y el diseño del o los programas de instrucción necesarios.

Los aspectos que debe de incluir un programa son:

- a).- Planteamiento de objetivos funcionales y específicos basados en un análisis de tareas.*
- b).- Especificación de los repertorios de entrada necesarios para cumplir el programa.*
- c).- Diseño y/o descripción de los escenarios o contextos donde debe ser aplicada la instrucción.*

d).- *Diseño y/o descripción de materiales y actividades necesarios para llevar a cabo un programa.*

e).- *Procedimiento donde se haga la especificación y descripción de las estrategias de instrucción.*

f).- *Registro y presentación de datos.” (ENEP Iztacala, 2001, p. 43).*

De acuerdo con Martínez (1988, cit. en op., cit., 2001) un programa debe ser elaborado como instrumento de comunicación entre diferentes profesionales y padres de familia, con el requisito de que cualquier persona que lo lea pueda conocer el propósito, secuencia y procedimientos que se emplean, y de ser necesario aplicarlo. Las características que debe tener la descripción de un programa son:

“1.- Claridad y precisión. Cada elemento que integra el programa debe ser redactado sin ambigüedades, sin utilizar términos que conduzcan a malas interpretaciones, es decir redactado en forma clara y sencilla.

2.- Orden. Redactar los diferentes elementos que integran el programa con una secuencia lógica de los pasos a seguir.

3.- Viabilidad. Es primordial tomar en consideración qué tan factible es llevar a cabo el programa tomando en cuenta los recursos de los que se disponen (económicos, familiares, médicos, etc.).

4.- Efectividad. Se considerará efectivo un programa en función del cumplimiento de los objetivos de acuerdo con la estrategia de intervención programada.

5.- Relevancia. Se considerará relevante en la medida en que se resuelve un problema importante para el individuo atendido.” (op., cit., 2001, p. 44).

La persona que se involucra en el área de educación especial como terapeuta (psicólogo, maestro o alguna otra persona), es el que facilita el aprendizaje. Varios autores señalan recomendaciones generales a tomar en cuenta para la planeación educativa, las que permiten evitar errores durante las sesiones de trabajo y/o en la elaboración de objetivos y la especificación de la estrategia de instrucción, estas recomendaciones son las siguientes:

- Antes de empezar la instrucción asegurarse de que las conductas a enseñar funcionen en los diferentes ambientes del niño.

- Dentro de la evaluación y programación conductual debe llevarse a cabo un análisis de tareas. Este análisis es aplicable a la enseñanza de habilidades conductuales básicas, motoras académicas, lingüísticas y sociales. Su ejercicio consiste en descomponer una habilidad o conducta compleja en sus partes componentes e identificar, cómo puede llevarse al educando(a) hacia metas y objetivos más complejos.

- Dar instrucciones de manera clara, asegurarse de que el niño(a) ha entendido la instrucción.

- En la enseñanza de conceptos deben presentarse tanto instancias positivas como negativas, y asegurarse de que el aprendiz no se confunda. Cuando se entrena un concepto deben darse ejemplos de objetos que pertenecen a ese concepto, así como ejemplos de conceptos que no forman parte de él.

- Al principio de la intervención será necesario recurrir a programas de reforzamiento externo, para ayudar a establecer la conducta, y posteriormente poco a poco se tendrá que desvanecer este tipo de ayuda.

- Es necesario cerciorarse de que el niño(a) es capaz de ejecutar la conducta, y permita evaluar que el aprendizaje ha ocurrido después de una instrucción. No debe bastar una respuesta positiva, sino observar que lleva a cabo la ejecución varias veces.

- Al inicio se puede requerir de ayudas para que el niño(a) de la respuesta; las que pueden ser de tipo físico y estímulos de apoyo, las cuales deben ser desvanecidas gradualmente. Por ejemplo, listones de colores como estímulos de apoyo para establecer el concepto espacio-temporal izquierda-derecha.

- Se recomienda comenzar con una conducta a la vez, especialmente en conceptos y conductas complejas.

- Toda técnica seleccionada debe ser natural y sencilla. Natural es aquello inherente a un ambiente particular, que este disponible con facilidad, que se administra sencilla y rápidamente. Una técnica de este tipo es el modelamiento, que son conductas iniciales por imitación, o la de instrucción para mejorar ejecuciones conductuales.

- Deben establecerse niveles esperados de desempeño, criterios de cambio entre una y otra actividad, criterios en términos de frecuencia y duración de respuestas correctas.

- Es necesario conocer qué objetos, actividades o personas pueden servir con fines motivacionales. Es conveniente considerar varias estrategias de reforzamiento, si se cuenta con una sola y no es eficaz, todos los esfuerzos y planes pueden haberse desperdiciado.

- El programa debe plantear claramente las actividades que realizará el educando para lograr una conducta objetivo.

- Una vez logrado que aprenda la habilidad, se debe estar seguro(a) que se lleve a cabo en diferentes momentos y situaciones que se requiera.

- Cuando se requiere eliminar una conducta perturbadora (berrinches, autoestimulación, autoagresión u otras) se recomienda establecer de manera simultánea y en sustitución de la conducta a eliminar, una conducta alternativa que sea considerada adecuada y funcional en el ambiente del niño(a).

- Nunca debe reforzarse el error, ni cuando se está moldeando. Al corregir, un mismo estímulo puede presentar una parte lograda adecuadamente, y otra, con deficiencia, para lo cual se sugiere elegir estímulos que contengan solo un tipo de error a corregir.

No es fácil diseñar y aplicar un programa cognitivo-conductual, a continuación se describirán los elementos que contiene un programa.

4.2 Planteamiento de objetivos en un Programa de Análisis de Tareas

Los autores Vargas (1975), Ribes (1980), Salvia y Hughes (1990) y Verdugo (1995) (cit. en op., cit., 2001); refieren que los objetivos instruccionales tienen tres funciones:

- Facilitan al maestro elegir experiencias útiles de aprendizaje, permiten emplear el tiempo más eficazmente; sin objetivos adecuados se incurre en trabajar en aspectos sin importancia o en técnicas no eficaces en el establecimiento de ciertas conductas.

- Comunican a otras personas lo que se espera de ellas, deben enunciar las respuestas que se espera obtener del aprendiz. Lo que permite mejorar la comunicación alumno(a)/maestro(a) (o psicólogo), familiares y personas en general.

- Proporciona a los aprendices y a instructores criterios para evaluar su progreso. Una enseñanza completa requiere evaluar con exactitud las habilidades que tiene o le faltan al niño(a).

Los autores señalan además cómo deben programarse tales objetivos.

- * Los programas educativos no sólo se deben basar en contenidos temáticos, se requiere también especificar objetivos conductuales.
- * Dichos objetivos conductuales deben definir comportamientos o actividades terminales que se deben lograr.
- * Establecer objetivos intermedios con una secuencia rigurosa de comportamientos cada vez más complejos que permitan llegar a las conductas terminales previstas.
- * El programa debe plantear claramente actividades, o sea los medios para lograr el objetivo.
- * Deben existir objetivos terminales e intermedios, debe haber una secuencia coherente y continua así como en cada fase repertorios de apoyo.
- * La redacción de los objetivos de instrucción debe ser en términos de la actividad del alumno, no del maestro, en términos observables, criterio del término o nivel aceptable de la conducta a enseñar, una sola conducta a la vez, evitar términos confusos e innecesarios.

Los objetivos planteados deben ser adecuados e importantes, así como una aplicación práctica inmediata para el niño(a), es decir, deben ser funcionales.

Análisis de Tareas

Autores de orientación conductual como Anderson y Faust, 1997; Salvia y Hughes, 1990; Wallace y cols., 1992; Howell y cols., 1993; Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995; Kazdin; 1996 (cit. en op., cit., 2001); señalan que para lograr efectividad tanto en la evaluación como en la enseñanza se debe de apoyar en el análisis de tareas.

Para realizar un análisis de tareas se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos: primero no existen reglas claras sobre la cantidad de pasos y la complejidad de éstos, pudiendo redactarse objetivos sucesivos muy amplios o extremadamente específicos; segundo el análisis de tareas va a depender del objetivo general planteado, y si éste no es redactado correctamente se dificultará la especificación de los pasos a seguir y los objetivos específicos, y tercero, el análisis de tareas depende del nivel de conducta inicial que cada alumno presente.

Otro aspecto importante son las consideraciones que deben hacerse, al realizar un análisis de tareas las cuales son:

“1. Tener definida claramente la conducta a entrenar, con un objetivo general bien redactado.

2. Identificar el repertorio de entrada del individuo.

3. Realizar la tarea o conducta a partir del repertorio de entrada del niño, e ir anotando cada uno de los pasos en el orden en que deben ir ocurriendo, hasta completar la conducta final. Después observar si el niño tiene las posibilidades de ejecutar cada una de las acciones indicadas; si ese es el caso, puede decirse que el análisis de tareas estuvo bien hecho”. (op., cit., 2001, p. 52)

Podemos concluir que el propósito del análisis de tareas es identificar las conductas específicas requeridas para alcanzar el objetivo general planteado en el programa, a partir de dividir una secuencia compleja de conductas en sus partes componentes, es decir, en unidades pequeñas y entrenables, en una secuenciación de grados de complejidad creciente.

Repertorio de entrada

Es de suma importancia identificar las conductas que posee el sujeto antes de iniciar el programa de intervención, ya que ello nos sirve para delimitar un punto de partida real.

“Las conductas llamadas precurrentes o repertorio de entrada (Ribes, 1981; Galindo y cols., 1983; Martínez, 1988; Wallace y cols., 1992) son aquellas conductas específicas que la persona debe mostrar antes de iniciar un programa particular, y sin las cuales no es posible desarrollar las habilidades en el programadas.” (op., cit., 2001, p. 50).

Esto favorece la marcha de la secuencia de instrucción, ya que implica señalar con precisión que debe saber el niño(a) para poder aprender lo que queremos enseñarle.

Contexto

El o los lugares en que se llevarán a cabo los programas son lo que se llama escenario, situación de trabajo o contexto. *“Es importante que se describan las condiciones particulares en las que se trabajará ya que en algunos casos resulta ser la variable más importante a manipular pues se desea que el niño realice las actividades en diferentes situaciones, o con diferentes personas, y materiales”. (Guevara y Mares, 1994; Valadez, Ortega y Torres, 1994; cit., en op., cit., 2001, p. 54)*

No está de sobra comentar que las mejores condiciones para el trabajo son espacios con iluminación y ventilación adecuados, aislados de ruidos molestos o interferencias no deseadas, que cuenten con el tamaño y mobiliario necesario para trabajar.

Es necesario que los escenarios faciliten que el niño(a) actúe de la manera correcta de acuerdo al programa, que tenga el niño la disponibilidad para trabajar. El contexto que se diseñe debe hacer que el aprendiz se sienta a gusto, y debe propiciar aquellas conductas que se deseen enseñar.

Diseño de actividades y materiales.

Los materiales que se diseñen y las actividades que se planteen son importantes en el desarrollo del programa, lo cual repercutirá en el avance, establecimiento, mantenimiento o modificación de las conductas objetivo.

Deben diseñarse para que el niño(a) no sienta que la terapia o aplicación del programa educativo son aburridos o pesados.

Las actividades se pueden realizar en áreas de cubículo y en áreas abiertas, cuidando que en ambos casos sean contextos de interacción (física, lingüística y sociales).

Los materiales utilizados deben ser objetos que por su tamaño y material sean fáciles de manipular para el niño, que llamen su atención; se deben programar cuidadosamente y algunas veces renovarse a lo largo de la aplicación del programa.

4.3 Procedimiento del Programa Instruccional.

El procedimiento puede constar de una o varias fases, que siempre indique cómo se van a manejar las condiciones para que se produzca el cambio conductual.

El procedimiento de un programa debe describir: técnicas de enseñanza, uso de ayudas, personas participantes, actividades, materiales, escenario y sistema de reforzamiento.

- **Técnicas de enseñanza:** Son técnicas para el establecimiento, mantenimiento o disminución de conductas, entre ellas destacan: moldeamiento por aproximaciones sucesivas, encadenamiento, reforzamiento positivo y negativo, modelamiento, castigo positivo o negativo, extinción, sobrecorrección, retroalimentación, como formas de instrucción más utilizadas.
- **Uso de ayudas:** Entre las más usuales están: estímulos de apoyo, instigación física y verbal, utilización de materiales y actividades que ayuden a la emisión de conductas específicas al inicio del programa, con su posterior desvanecimiento

gradual a lo largo de la enseñanza, para lograr que la conducta se presente sin su ayuda.

- **Personas participantes:** Siempre es importante analizar si se requiere la participación de los padres o familiares del niño(a), en cuyo caso deben programarse las formas específicas de intervención de éstos.
- **Uso de reforzadores:** Es otro aspecto importante en el procedimiento de la instrucción, se deben especificar claramente. Se pueden utilizar reforzadores primarios (comida), sociales (caricias y aprobación social), reforzamiento intrínseco (actividades que le gusten al niño(a)), reforzadores tangibles (estrellas, puntos, caritas, etc.). El uso de reforzadores primarios solo se recomienda en caso de que los otros estímulos no funcionen, y éste siempre debe de ir acompañado de un reforzador social debiendo retirarse el primero gradualmente.

Formas de Registro y Graficación: En todo programa de cambio conductual es necesario medir continuamente los cambios que se van dando durante el entrenamiento. Esta medición debe ser objetiva, definiendo claramente qué se mide y cómo (tipo de registro). Es recomendable representar gráficamente los datos para apreciar los efectos producidos por el programa.

En la mayoría de los programas se registra diariamente el número de conductas correctas e incorrectas, se pueden obtener datos de porcentaje de respuestas correctas y graficarse por sesión o semanalmente. La gráfica en el eje vertical debe mostrar las respuestas correctas o el número de reactivos (ítems) evaluados, y en el eje horizontal las sesiones de instrucción. En otras ocasiones se puede elaborar otro tipo de gráficas: acumulativas, polígono de frecuencia e incluso histograma. La naturaleza de la gráfica depende del sistema de registro empleado y del objetivo que se tenga al presentar los datos.

En base a lo anterior Lorena siguió un programa de recuperación en escritura. Lorena trabajó un día a la semana durante 30 ó 45 minutos en el aula asignada para la elaboración de tareas. (la propuesta original había sido que Lorena trabajaría dos sesiones de 30 minutos cada una, en un día, pero se observó que Lorena era intolerante a ello por lo que se planeó sólo una sesión de 45 minutos. Es importante mencionar que debido a las condiciones y limitaciones por parte de la institución donde se realizó el trabajo, no fue posible trabajar en casa y en la escuela).

A la profesora de aula se le aplicó una entrevista para reunir información de la niña y se le informó del trabajo que se iba a realizar con Lorena.

Diseño del programa

Lorena necesitaba.

1. Copiar y tomar dictado de palabras monosílabas y bisílabas sin errores de omisión y sustitución.
2. Copiar y tomar dictado de frases sin errores de omisión y sustitución.
3. Copiar y tomar dictado de enunciados sin errores de omisión y sustitución.
4. Copiar y tomar dictado de textos de tres enunciados sin errores de omisión y sustitución

Estos objetivos se diseñaron en base al análisis de tareas, centrándose académicamente en un principio en la copia, para desarrollar la habilidad para el dictado con una estrategia que elevara la atención y concentración y con actividades donde se estimularan la percepción auditiva y visual.

Orientaciones generales

Las directrices generales que se siguieron para el diseño de la intervención fueron:

1. Se siguió el Modelo de Análisis de Tareas (MAT).
2. Se realizó con Lorena un trabajo individualizado centrado en la tarea.
3. Se siguió una metodología prestando la debida atención a la correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito, siguiendo un ritmo lento, estructurando y secuenciando cuidadosamente las tareas, utilizando materiales diferentes y tomando en cuenta los puntos fuertes de Lorena.
4. Se incorporaron en el programa de intervención actividades para desarrollar aptitudes psicolingüísticas (atención, atención visual, atención auditiva).

Orientaciones didácticas específicas

En el caso Lorena, las actividades de enseñanza aprendizaje correspondientes a cada objetivo, se bosquejan a continuación así como las orientaciones didácticas que se siguieron.

Objetivo 1

Copiar y tomar dictado de palabras monosílabas y bisílabas sin errores de omisión y sustitución.

En este objetivo nos propusimos mejorar la copia y que no omitiera y sustituyera letras, partiendo de actividades de logro.

Fue importante tomar en cuenta los procesos de la escritura, en copia y dictado (escritura productiva y reproductiva) pues no involucran los mismos procesos, en el dictado no intervienen los procesos de planificación y la copia no implica los léxicos. Intervienen la vía fonológica y ortográfica, los procesos motores, los procesos léxicos, sintácticos, semánticos y la memoria operativa o memoria de trabajo.,

Además se tomaron en cuenta las siguientes capacidades cognitivas: conciencia fonológica, capacidad de memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, léxico fonológico y coordinación visomotora. El contenido se realizó en base a sus intereses.

Se inició con palabras monosílabas y bisílabas posteriormente se dió la transición a enunciados, frases hasta que se llegó al dictado de textos pequeños.

Se actuó como moderadora para que Lorena fuera adquiriendo la capacidad de autoinstrucción (compare, observe), de analizar cómo realiza los procesos implicados en la escritura. Se procuró prestarle la mínima ayuda.

Esta capacidad de autoinstrucción fue la base para que Lorena pudiera autocorregirse. En general, se utilizó generosamente el refuerzo.

Para trabajar el aspecto conductual se trabajó con la estrategia **SOMAP** explicándole el desglose de cada una de las letras **Siéntate**, **Obsérvame**, **Manifiesta interés**, **Atiende** y **Participa**, estas se mostraron de acuerdo a la conducta que mostraba.

Entre las dificultades en escritura de Lorena sobresalieron los errores específicos de omisión y sustitución.

Fue necesario partir de las palabras en que Lorena tenía dificultades.

Para la copia y dictado se partió de palabras monosílabas y bisílabas, para ir pasando, poco a poco, a frases, enunciados y textos pequeños.

El ejercicio de dictado de textos, sólo se vio aceptable en un último momento del aprendizaje, cuando estuvimos seguros de que la niña iba a realizar con éxito el ejercicio.

Se siguió la siguiente secuencia:

1. Apareará imágenes con palabras. Se le mostraron 40 tarjetas para que apareara la imagen con la palabra correspondiente, de las cuales 10 eran monosílabas y 10 bisílabas.
2. Asociará imágenes. Se le pidió que dijera el nombre de 10 imágenes.

3. Copiará y tomará dictado de palabras monosílabas. Las palabras nombradas se le enseñaron en forma escrita para que las copiara en voz alta y usando la técnica de silueteo, posteriormente se le dictaron las mismas palabras para que las escribiera en una hoja con silueteo.
4. Copiará y tomara dictado de palabras bisílabas. Se trabajó igual que en el punto anterior pero con palabras bisílabas.

Cuando hubo una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostró nuevamente la palabra impresa para que comparara, observara y analizara la respuesta correcta.

En la aplicación del trabajo conductual se le mostraron las tarjetas de acuerdo al comportamiento que presentó, por ejemplo en la sesión 1 se le mostró varias veces la tarjeta de "Muestra interés" cuando se le dieron las instrucciones sobre la mesa y "Atiende", cuando en el desempeño de la actividad se distraía.

En general se siguió el mismo formato para la aplicación de las demás sesiones.

A pesar de que la niña estaba en una Institución como interna se realizaron las siguientes sugerencias:

En casa:

Que trabajara períodos cortos no mayores de 30 minutos.

Que se sentara con ella dándole la copia que iba a realizar y se le indicará cuando se equivocará.

Que alabara sus esfuerzos.

Que trabajara una sesión diaria de copia y dictado iniciando con palabras para ir pasando, poco a poco, a frases, oraciones hasta llegar a textos pequeños.

Que corrigiera en forma inmediata sus errores.

Que explicara porque se equivocó.

Permitirle que ejercite y practique las veces que fueran necesarias.

Que le tuviera mucha paciencia.

Que no utilizara la palabra “nunca”, cuando se refiriera al trabajo que no podía realizar la niña.

Que hubiera constancia en el trabajo.

Cuando hubiera un día terrible se acortara la sesión y se le informara qué se haría al siguiente día.

Permitirle que realice una actividad atractiva como dibujar, memorama, etc.

Que le sugiriera a la niña que realizara la lista de compras tomara recados para mejorar su escritura.

En la Escuela:

Sentarla adelante.

Que supervisara su trabajo constantemente.

Corrigiera errores sin poner en ridículo a la niña frente al grupo.

Motivarla a escribir.

Evitar las tareas donde la niña va a fracasar.

Crear una atmósfera positiva para la niña en el salón de clases.

Permitirle a la niña experimentar la sensación de éxito para que tenga confianza en sí misma.

Adaptar las dificultades de las tareas, a las posibilidades de la niña, aunque parezcan demasiado simples.

Si fracasa en una tarea demostrársele que aún así se aprecian sus esfuerzos.

Respetar el ritmo de trabajo de la niña.

Mostrar comprensión hacia sus dificultades, y estar allí para apoyarlo.

Reducir los estímulos extraños y resaltar los pertinentes.

Dar explicaciones detalladas y repetidas, paso a paso, en lenguaje que comprenda la niña, de lo que debe hacer en esa tarea.

Cuando trabaja pedirle que realice sus acciones en voz alta o que las describa.

La sesión donde se observó mayor participación en la niña fue en la 6, en la cual se trabajaron ejercicios que tuvieran a y e, pues se había detectado que las sustituía con frecuencia, en esta sesión obtuvo un 92%, pudo autocorregirse y presentar un menor índice de errores de sustitución y de omisión.

Es importante mencionar que en esta sesión se incorporó un reforzador tangible, observándose que su participación y atención mejoraron.

En la sesión 3 se mostró poco dispuesta a trabajar e intolerante por lo cual para no perder autoridad se suspendió la sesión. Esta sesión se iba a trabajar el mismo día que la sesión 2 puesto que se habían planeado 2 sesiones por día, al observar esta respuesta de la niña se decidió realizar una sola sesión pero de más tiempo.

Es relevante mencionar que se logró cumplir con el objetivo de que tomará dictado de textos pequeños, presento errores pero en un menor porcentaje.

Conclusiones

La selección de materiales y métodos son importantes de tomar en cuenta en los principios terapéuticos, considerando que no hay libros de cocina y de trabajo que den la solución perfecta, es necesario tomar en cuenta que:

- Los estudiantes se motivan más cuando las cosas son significativas.
- Es más probable que los estudiantes aprendan en formas y modos de presentación variados.
- Las tareas se deben poner en secuencias de las más fáciles a las más difíciles.
- Los estudiantes aprenden más si tienen un modelo que observar e imitar.
- El estudiante tiene que comprender qué hacer y por qué.
- Los estudiantes aprenden más fácilmente si las condiciones son agradables.
- El estudiante debe tener la enseñanza suficiente para poder dominarla.
(Lieberman, cit., en op., cit., 1987).

Sabiendo que no existe ningún método rígido único para usarse con niños con problemas de aprendizaje, en parte por la naturaleza diversa de los problemas de aprendizaje y porqué las autoridades no se han puesto de acuerdo sobre cómo enseñar a los estudiantes normales.

Sin embargo pueden usarse ciertas guías para seleccionar un enfoque apropiado, es decir, tener una comprensión de las habilidades y capacidades básicas en el

aprendizaje, así como conocimiento de los enfoques que pueden usarse para enseñar a los niños de acuerdo a sus habilidades y capacidades.

Por otro lado, es importante mencionar que el método no es suficiente por sí mismo, hay que complementarlo con otras actividades escolares, sobre todo cuando el niño esta en la escuela.

Considero fundamental la importancia de la participación de los padres y profesores, de quienes depende en gran medida que niños con problemas de aprendizaje tengan la oportunidad de incorporarse o continuar en las aulas, ese espacio de socialización y generador de reflexión.

CAPITULO 5

EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Métodos y recursos empleados

En el presente estudio se trabajó con una niña de 11 años 10 meses, quien cursaba el 4to año de primaria. La niña vivía en la Fundación “Clara Moreno y Miramón”.

La evaluación y el programa de intervención se llevaron a cabo en la Fundación “Clara Moreno y Miramón”, ubicada en Louisiana No. 156, Col. Nápoles, Distrito Federal.

Se realizó en salones de 5 x 5 mts. aproximadamente, que se empleaban cotidianamente para que las niñas internas hicieran sus tareas académicas, por lo que contaban con mesas, sillas, un pizarrón, un escritorio y estantes para útiles escolares, contando con buena iluminación.

Materiales empleados

Inventario de Ejecución Académica (IDEA), empleado como pre-test y pos-test.

Entrevista al maestro.

Guía de observación de conducta y actitudes en situación de prueba.

Expediente de la niña en la Fundación “Clara Moreno y Miramón”.

Fase I: Evaluación

En primera instancia se llevó a cabo una evaluación aplicando el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), una Entrevista al maestro, una Guía de observación de conductas y actitudes en situación de prueba y el Expediente de la niña de la Fundación Clara Moreno y Miramón, posteriormente se hizo una integración de los materiales de evaluación para elaborar un programa de intervención que se aplicó a la niña en un

lapso de dos meses aproximadamente con una duración de 45 minutos cada sesión. Finalmente se reaplicó el Inventario de Ejecución Académica de 1er grado aplicando las áreas de escritura y lectura únicamente, cabe mencionar que sólo se trabajó con escritura, pero se observó la repercusión de ésta en el área de lectura también.

Resultados de la evaluación:

Inventario De Ejecución Académica (IDEA) 1er grado

RESULTADOS GLOBALES (PRETEST)

AREA	%	SUBPRUEBA	%
Escritura	34.56	Copia	62.9
		Dictado	41
		Redacción	0
Matemáticas	75	Numeración	83.3
		Sistema Decimal	58.3
		Operaciones	100
		Solución de Problemas	0
Lectura	56	Oral	25
		Silencio	84

Se decide aplicarle IDEA de primer grado, después de haber aplicado parte del IDEA correspondiente a su grado; ya que se observó que tenía dificultades para realizar las actividades.

En escritura se observó que copiaba palabras enunciados y textos, aunque presentó omisiones de signos de puntuación y acentos, sustituciones y adiciones. Comprendió lo que leyó.

Copió letra por letra y cuando eran textos había que insistirle para que continuara, ya que perdía el renglón fácilmente y se distraía. Su letra era legible; en el dictado mostró un alto índice de frecuencia en errores específicos; de sustitución, omisión, adición, tanto en palabras como en enunciados. No realizó dictado de texto. Para asociar imágenes parecía memorizar las palabras que escribió, o bien, observó detenidamente la imagen y la asoció con palabras o sílabas que reconoció, posiblemente fue una estrategia que ha desarrollado, pues en este caso su letra no fue entendible.

En la lectura en silencio murmuraba “probablemente” para seguir o entender la lectura, leyó palabras y enunciados, asoció palabras y enunciados, comprendió y asoció imágenes de textos. Presentó mayores dificultades en la lectura oral, no leyó enunciados, ni textos, no comprendió ni asoció textos.

De acuerdo a lo anterior observamos que los resultados en escritura fueron más bajos comparados con lectura.

Dictado y redacción son las tareas que mayor dificultad presentaron, mostrando resistencia para realizarlas.

Los errores de mayor frecuencia fueron los específicos, presentando 47 errores de sustitución, omisión y adición.

Se sugirió iniciar con copia, así como, apoyo para desarrollar la habilidad en dictado; conteniendo actividades que promovieran elevar la atención, la percepción auditiva y visual.

Observaciones generales en situación de prueba

1) Actitud hacia la prueba: se aplicó el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de acuerdo a su grado escolar, al llegar a la parte de dictado, y no poder ejecutarla, ya que

se mostraba impaciente, verbalizando ya no querer seguir la aplicación, se salió a jugar un rato a la pelota con ella; al regresar al aula como estrategia se decidió a sugerencia de la asesora aplicar el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de 1er. Grado, para empezar la aplicación; nuevamente en la parte de dictado se volvió a mostrar impaciente verbalizando, estando inquieta, agarrándose el pelo, como muestra de no querer continuar, esta aplicación se hizo en dos sesiones.

2) Actitud hacia sí misma: se observó desconfiada de su trabajo, por lo antes mencionado. No se advirtió una actitud crítica hacia su propio trabajo; detectando que en poco tiempo se cansaba y comenzaba a contestar sin reflexionar las respuestas.

3) Hábitos de trabajo: en la aplicación se pudo ver que su trabajo lo realizó de manera rápida, premeditada, impulsiva, necesito pensar en voz alta en general.

4) Conducta: en general su conducta fue hiperactiva.

5) Reacción al fracaso: no se mostró consciente al fracaso, no se esforzó más después del fracaso, se mostró calmada y resignada después del fracaso.

6) Reacción al elogio: aceptó el elogio, pero no se esforzó más después de este.

7) Lenguaje y habla: presentó problemas de articulación, sus respuestas no fueron directas, no conversaba espontáneamente y se mostró renuente a hablar con el examinador.

8) Visomotor: sus respuestas fueron rápidas o lentas, se dieron según su cansancio o interés por la tarea; sus movimientos no eran del todo coordinados.

9) Motor: presentó una coordinación motora deficiente.

Otras: Ante el cansancio contesta sin reflexionar, se mostró intolerante aunque cooperativa.

Fase II: Intervención

Programa de intervención para corregir omisiones y sustituciones en Escritura

Se decidió llevar a cabo el programa de intervención centrándose académicamente en un principio en la copia, para desarrollar habilidad para el dictado; con una estrategia que elevara la atención concentración, y con otras actividades donde se estimularan la percepción auditiva y visual.

Se dieron sugerencias a la madre para que apoyara a la niña durante el proceso terapéutico.

No. de Sesiones: EL 1er día de se aplicó una sesión, posteriormente se pretendió aplicar dos sesiones de 30 min. cada una, en un día, pero se vio que era intolerante a esto por lo que se manejó una sesión de 45 min.; con un total de 10 sesiones, en la última se reaplicó el IDEA para compararlo con el primero y observar los resultados de la intervención.

1. Método.

Objetivo General: Copiar y tomar dictado de textos, de tres enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Materiales: Tarjetas con palabreas monosílabas y bisílabas para jugar memorama, hojas de cuadrícula con silueteo para palabras y enunciados, hojas impresas con palabras y enunciados, hojas con dibujos y enunciados para correlacionar, hojas con dibujos y enunciados para identificar las ideas y posteriormente dibujar, lápiz, goma, colores, acuarelas, pincel, juegos de mesa para jugar al término de cada sesión.

Procedimiento: Se trabajó utilizando la Teoría cognitiva-conductual. Después de haber analizado los resultados y decidir, que se iba a iniciar con la copia sin errores de omisión y sustitución para llegar a que hiciera dictado, se llevó a cabo un Análisis de Tareas, de la siguiente forma:

Análisis de Tareas:

- 1) Copiar y tomar dictado de palabras monosílabas y bisílabas sin errores de omisión y sustitución.
- 2) Copiar y tomar dictado de frases sin errores de omisión y sustitución.
- 3) Copiar y tomar dictado de enunciados sin errores de omisión y sustitución.
- 4) Copiar y tomar dictado de textos de tres enunciados sin errores de omisión y sustitución.

Estrategias y reforzadores:

Por los niveles de atención y concentración deficientes, se aplicó la técnica **SOMAP** (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participa), se le explicó a la niña desde el inicio lo que significaba cada una de las letras y que cada vez que se distrajera o no realizara la actividad indicada se le mostraría el letrero o tarjetitas individuales con cada una de las palabras.

A partir de la 5ta. sesión se incorporó la técnica de Autoinstrucción, para que la niña verbalizara la tarea y cómo la iba resolviendo, con el fin de que tanto ella como la aplicadora pudiera detectar lo que se le estaba dificultando.

También se utilizó un reforzador social-verbal, por cada respuesta correcta se le decía: "muy bien, así se hace... etc". Se observó que esto no era suficiente ya que en ocasiones el elogio le era indiferente por lo que se agregó una Economía de fichas con la intención de presentarle algo tangible; así, cada vez que diera una respuesta correcta se le pegaba una calcomanía en su cuaderno.

La participación así como los aciertos en las tareas incrementaron, por lo cual los reforzadores tangibles fueron disminuyendo.

2. Análisis de sesiones (ver anexos 1)

Sesión 1:

50 Ítems 46 Correctas 4 Incorrectas 92% Alcanzado.

En la 1ra. sesión se aplicaron ejercicios de copia de palabras monosílabas y bisílabas, esta sesión se planteó como una sesión de logro ya que en copia no presentaba problemas, con el fin de que la niña se sintiera segura de contestar correctamente y así elevar su confianza.

Como terminó muy rápido se le aplicó dictado, lo cual hizo bien, teniendo fallas en sílabas compuestas como **for** en vez de **flor**.

En la aplicación de la técnica, se la mostraron más veces la tarjeta de "Muestra interés" cuando se le estaban dando instrucciones sobre la tarea, y "Atiende", cuando en el desempeño de la actividad se distraía.

Sesión 2:

30 Ítems 25 Correctas 5 Incorrectas 83% Alcanzado.

En las actividades se mostró participativa y trabajó entusiasmada, se hizo copia y dictado de frases, incluyendo palabras monosílabas y bisílabas de la sesión anterior.

Al terminar esta sesión se dió un tiempo de descanso con juegos de mesa para empezar la 3ra. sesión, el mismo día.

Sesión 3:

0 Ítems 0 Correctas 0 Incorrectas 0% Alcanzado.

No se pudo llevar a cabo, ya que este era el segundo día de aplicación y se esperaba poder hacer dos sesiones, la niña se intoleró, por lo que se decidió aplicar una sola sesión por día, pero de más tiempo.

Se mostró poco dispuesta a trabajar manifestándolo con no hacer caso a la aplicadora, la cual para no perder autoridad suspendió la sesión después de un rato de estarla motivando.

Sesión 4:

20 Ítems 13 Correctas 7 Incorrectas 65% Alcanzado.

Se aplicaron los ejercicios de la sesión tres que no se pudo llevar a cabo, se aumentó el tiempo a 45 min. por sesión puesto que la niña mantiene lapsos cortos de atención.

En copia no se registraron errores, en dictado hubo errores de regla (**g** por **j**, **v** por **b**), así como específicos de omisión faltando la **r** en sílabas compuestas **gande** en lugar de **grande**, de sustitución **e** por **a**, **s** por **n**, **d** por **t**.

Los últimos 15 minutos se emplearon para que rellenara con plumón enunciados con letras huecas, fue una actividad que se aumentó de la sesión que no se llevó a cabo, esto no se registró; ya que se tomó como una actividad relajante y para aumentar su tolerancia.

Se le tuvo que recordar que se le mostrarían las tarjetas de **SOMAP**, ya que al principio de la sesión se mostró apática; aunque al finalizar la sesión no se había mostrado ninguna tarjeta.

Sesión 5:

30 Ítems 27 Correctas 3 Incorrectas 90% Alcanzado.

Tuvo que buscar entre tres palabras cual era igual a una palabra estímulo, se observó, que aún cuando seguía sustituyendo la **a** por la **e** en algunas palabras, solo tuvo un error.

En los siguientes ejercicios también al leer sustituía las letras **s**, **l** y **r** se le pidió que leyera más lentamente y observara cada letra para que pronunciara correctamente, presentó pocos errores en general.

Se le hizo la observación que escribiera las letras **s**, **l** y **r** aunque ella no pudiera pronunciarlas, para lo cual tenía que poner atención a lo que oía.

Se tenía que tener una actitud firme con ella para que trabajara, ya que era fácil que jugara.

Sesión 6:

65 Ítems 60 Correctas 5 Incorrectas 92% Alcanzado.

Se aplicaron ejercicios con palabras que tuvieran **a** y **e**, ya que se detectó que las sustituía con frecuencia, indicándole cuando cometía esos errores hasta que llegó el momento que autocorregía; presentó pocos errores.

Tanto en el dictado de palabras como de textos disminuyó los errores de sustitución y de omisión.

En esta sesión se incorporó el reforzador tangible, se mostró muy interesada por ganar calcomanías, su participación y atención mejoraron.

Sesión 7:

26 Ítems 21 Correctas 5 Incorrectas 81% Alcanzado.

Empezamos la sesión y se encontraba agripada, se le preguntó cómo se sentía para trabajar y dijo que bien, aunque se le notaba cansada.

En esta sesión se aplicó copia de textos con tres enunciados, y el dictado de uno de ellos, cometió algunos errores de omisión y sustitución en los que autocorrigió: en otros se le indicó el error que debía corregir en el dictado la palabra brilla que tiene una sílaba compuesta se le dificultó, esto es también a causa del problema de lenguaje.

La asociación de textos fue algo que se le detectó en la aplicación de pruebas que le llegaba a fallar, se notó que cuando leía lo hacía mal en ocasiones lo que provocaba era que se le dificultara asociar, sugiriéndosele que leyera más despacio y se fijara en cada letra.

Su velocidad y atención mejoraron, le interesaba ganar calcomanías.

Sesión 8:

55 Ítems 39 Correctas 30 Incorrectas 56% Alcanzado.

Tomó dictado de 4 textos presentando errores de omisión y sustitución en todos, su porcentaje fue bueno tomando en cuenta que fue la problemática que se planteó al inicio como objetivo: en algunas ocasiones autocorrigió, comparando el escrito con el dictado que se aplicó en el IDEA el escrito tenía coherencia, se podía entender la idea en general. Se seguiría trabajando en este aspecto.

Se le dictó en grupo de palabras con sílabas compuestas para detectar cuáles se le dificultaban, ya que cuando un texto contiene palabras de este tipo, presenta errores.

Su velocidad y atención mejoraron, aunque se notó que cuando se trabajó más el dictado, que es el área con mayor dificultad, empezó a desesperarse y a boicotear la actividad queriendo jugar.

Sesión 9:

97 Ítems 83 Correctas 14 Incorrectas 85% Alcanzado.

En esta sesión se volvieron a aplicar los textos anteriores, de 51 palabras 45 fueron correctas, con algunos errores de omisión, inversión y adición, alcanzando un porcentaje del 88% en este ejercicio.

Se decidió empezar a trabajar con el grupo silábico "cr", al ordenar, relacionar con cada vocal y escribir las sílabas no tuvo problema; cuando se le pidió que completara palabras con estos grupos de 9 sólo hizo 2, algunas palabras no las conocía y otras probablemente por que no discriminaba.

El dictado de palabras no lo pudo hacer, la aplicadora decidió que hiciera copia y todo lo realizó. Otra actividad con las mismas palabras fue decirle la palabra, y que se le ayudara con las tarjetas para identificar la sílaba compuesta que necesitaba, logrando que la identificara y las escribiera todas. Posteriormente al dictárselas, todas las pudo escribir.

Sesión 10:

En esta sesión se comenzó la aplicación del IDEA de 1er. Grado, tomando en cuenta que la primer aplicación llevó dos sesiones, se pensó en hacerlo así en el postest. Se aplicó escritura y lectura, lo terminó todo en una sola sesión.

Los resultados se registran más adelante.

3. Comparación de los resultados del IDEA en su aplicación inicial y la postaplicación

Inventario De Ejecución Académica (IDEA) 1er grado Resultados Globales

Aplicación Inicial		Postaplicación	
ÁREA	%	ÁREA	%
Escritura	34.56	Escritura	63
Subprueba		Subprueba	
Copia	62.9	Copia	70
Dictado	41	Dictado	70
Redacción	0	Redacción	48
ÁREA		ÁREA	
Lectura	56	Lectura	65
Subprueba		Subprueba	
Oral	25	Oral	45
Silencio	84	Silencio	81

En la evaluación inicial, el global del área de escritura fue de 34% en la postevaluación de 63%. Hubo un aumento de errores de regla de 21 a 37; debiendo tomar en cuenta que en la segunda aplicación hizo dictado de texto y redacción (no los realizó en la inicial), y que la evaluación no estuvo enfocada a este aspecto aunque se le llegaba a corregir.

Los errores específicos disminuyeron de 47 a 19, sobre todo en los que se trabajó la omisión y la sustitución.

Es relevante mencionar que el Dictado se le dificultaba, en la evaluación inicial el global fue de 41% en la postaplicación del 70%, en este aspecto se hizo el planteamiento del objetivo general.

La Redacción en la evaluación inicial, no la pudo realizar obteniendo el 0%, en la postaplicación el 48%.

En la Lectura oral su porcentaje inicial fue del 25%, en la postaplicación de 45%, disminuyendo los errores de 23 a 18; se le debe apoyar en este aspecto ya que su problema de lenguaje le dificulta la lectura, así como el poco entrenamiento hacia la lectura reflejando baja comprensión y dificultad para asociar con imágenes de un texto leído.

Observaciones generales en situación de prueba

- 1) **Actitud hacia el examinador y la situación de intervención:** su actitud fue de cooperación, requería verbalizar en ocasiones para poder llevar a cabo la actividad. Puede ser manipuladora e indisciplinada, se sugiere trabajar límites.
- 2) **Actitud hacia sí misma:** se observó desconfiada, comenzó a ser crítica de su trabajo, el tiempo de cansancio fue disminuyendo.
- 3) **Hábitos de trabajo:** se concentró más en sus trabajos, fue más cuidadosa al borrar, no le gustaba manchar el cuaderno.
- 4) **Conducta:** en general su conducta fue más tranquila.
- 5) **Reacción al fracaso:** fue mostrando mejor actitud de logro, se esforzó más después del fracaso.
- 6) **Reacción al elogio:** acepta el elogio.
- 7) **Lenguaje al hablar:** presentó problemas de articulación, sus respuestas fueron directas, conversa con espontaneidad, no fue renuente al hablar con el examinador.
- 8) **Visomotor:** sus respuestas en general son rápidas, pero depende mucho del estado de ánimo en el que se encuentre.

9) **Motor:** coordinación motora adecuada.

4. Resultados del Programa de Intervención

Se logró cubrir el objetivo general, pudo tomar dictado de textos pequeños sin errores de omisión y sustitución en un 88% (porcentaje logrado en la intervención). Por el corto tiempo de intervención, aún cuando se logró cubrir el objetivo, se sugiere darle apoyo constante en este aspecto para que mantenga y eleve su capacidad en dictado, es necesario que siga ejecutando este aspecto, se le corrijan las dudas y los errores que le vayan surgiendo.

Se observó que se le dificultan las palabras con sílabas compuestas (**bra, cre, plu,** etc.) por lo que hay que seguir trabajando con cada grupo silábico, ya que por su problema de lenguaje se le tiene que apoyar en cómo oye, cómo entiende, cómo procesa la información y cómo lo escribe; teniendo que desglosarle cada grupo y hacer ejercicios hasta que le queden claros.

Aún cuando se le corregían errores de regla (acentos, puntuación, uso de mayúsculas, etc), el trabajo no estuvo enfocado a este aspecto por lo que este tipo de errores aún son significativos, se sugiere ir señalándole dichos errores para que los vaya corrigiendo.

Su lectura es deficiente, lo que se refleja al copiar un texto y lo escribe de manera incorrecta, también silabea y olvida fácilmente lo que lee. Se recomiendan lecturas cortas con ilustraciones e ir haciendo preguntas de forma oral.

Su nivel de atención es deficiente se distrae con facilidad si la tarea no le interesa o se le dificulta. Se requiere por un lado ser firme con ella, por otro, tenerle paciencia, que se sienta atendida y con un interés genuino hacia su persona, ya que logrando un vínculo adecuado es cooperativa. Es necesario continuar con la terapia de lenguaje. Se sugiere terapia psicológica ya que las actitudes de apatía o indisciplina que en ocasiones muestra, pueden ser encauzadas a través de terapia; dar recomendaciones a las "guías" del Instituto, así como a la madre, para que puedan apoyar el trabajo integral que se realiza en la fundación.

Conclusiones

Bajo el marco de la Reforma Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en México, en 1993; los cambios al artículo 3º Constitucional y la actual Ley General de Educación, más que una nueva política de educación especial, se pretende incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica.

El Proyecto General para la Educación Especial en México pretende ser considerada como una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial para conformar “una escuela de calidad para todos” en lo que se refiere a eficiencia y equidad, eliminando cualquier concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, sexo, etcétera.

El hablar de equidad refiere: armonía, progreso de todos y para todos, mismas oportunidades sociales, económicas y políticas. Sin embargo, ¿cómo hablar de equidad escolar cuando la misma escuela excluye? y no da las mismas oportunidades a aquellos alumnos que presentan o pueden tener Problemas de Aprendizaje, o acaso ¿no es un Derecho de todo individuo aprender a leer, a escribir y a recibir Educación Básica?

Frente a esta problemática sería inconsciencia profesional deslindarse de responsabilidades que permitan a estos niños contar con mejores condiciones educativas.

Los involucrados en la Educación sabemos de la multiplicidad y la importancia de los problemas que surgen cuando los gobiernos tratan de poner en práctica una política educativa sin tener debidamente en cuenta el contexto social, económico y político del sistema de enseñanza, cuando el profesor de aula regular no está capacitado para tratar y trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje, (o niños con Necesidades Educativas Especiales como actualmente se les llama) cuando los padres de familia desconocen la situación educativa de sus hijos y los profesionistas implicados están dispersos.

En general, hay muchos cabos sueltos referentes a la educación en México, pero refiriéndose a la Educación Especial en general y a los Problemas de Aprendizaje en particular, hay aún mucho más que ajustar en información teórica y práctica para el profesionalista dedicado a la educación. Es indispensable reconocer que otras disciplinas son importantes en el ámbito educativo, pues el ser humano es físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, y este desfase multi e interdisciplinario entorpece la integración escolar y social, no sólo del niño con Problemas de Aprendizaje sino de la condición humana.

El humanismo debe abrazar no solo a la familia, sino también a su espacio predilecto: las aulas escolares, lugar de aprendizajes, de conciencia, de amigos y sociabilidad. Pero, para poder conciliar esta perspectiva, es necesaria la participación activa de una sociedad sensible y humana, que apoye la edificación cultural, orientada hacia las personas con alguna dificultad como en este caso lo son los Problemas de Aprendizaje.

Ante esta situación resulta enriquecedor el contar con una evaluación como el IDEA ya que involucra un conjunto mayor de fuentes de información. Permite detectar problemas, canalizar a los individuos, desarrollar programas instruccionales y/o de remedio, evaluación del progreso individual y evaluación del programa.

Ya que en los contextos escolares las pruebas necesitan especificar las habilidades y destrezas del individuo, lo cual permitirá tomar las decisiones educativas pertinentes y adecuadas.

El IDEA es una prueba que vincula el diagnóstico con la intervención o tratamiento, lo que se conoce como la enseñanza diagnóstico-prescriptiva subyacente a este tipo de enseñanza el Modelo de Análisis de Tareas (MAT) en donde se hace hincapié en las habilidades y debilidades específicas que el niño muestra, estas se separan en subhabilidades que deben ser dominadas antes de que se pase a la enseñanza de una habilidad más compleja.

Tiene las siguientes ventajas:

- 1) Al segmentar el conocimiento en partes o pasos, en donde el paso específico que se presenta al niño se basa en lo que ya ha dominado, lo cual probabiliza que logre éxito en los pasos subsecuentes.
- 2) Las tareas se presentan en microunidades que el niño debe dominar, se trabaja un paso a la vez, y solo cuando el niño muestre éxito en una tarea, se le presenta la siguiente.
- 3) Es una prueba elaborada para la población mexicana.
- 4) Esta basada en relación a contenidos curriculares.
- 5) Permite la elaboración de programas instruccionales.
- 6) Hace una detección minuciosa de los errores que presenta el niño.
- 7) Se detecta cual es el área de mayor dificultad para el niño.
- 8) Se relaciona directamente con los propósitos educativos.
- 9) Los reactivos muestran el punto específico en el cual iniciar la instrucción.
- 10) Permite deducir las necesidades particulares del niño.

Tiene las siguientes desventajas:

- 1) Puede ser vulnerable a los prejuicios del examinador.
- 2) No hay reglas claras sobre la cantidad de pasos a seguir.
- 3) Pueden redactarse objetivos muy amplios o extremadamente específicos.

En general El IDEA permite tomar las decisiones educativas pertinentes y adecuadas para cada niño con el fin de favorecer el éxito en la escuela ayudando a su vez a mejorar su autoestima así como una mejor integración al grupo.

En el Programa de Intervención que se presenta en este trabajo se observó que el avance de la niña resultó más eficiente, pues las actividades llevadas a cabo mediante el Análisis de Tareas, permitió que conociéramos las habilidades y debilidades de la niña y así encontrar las estrategias de trabajo que nos permitieron llegar a la autocorrección, además de que se notó un avance significativo en cuanto a la corrección de los errores que presentaba la niña.

BIBLIOGRAFIA

Adelman, H.; Taylor, L.(1993). Learning Problems & Learning Disabilities: Moving Forward, U.S.A., Ed. Brooks.

Acle, G.; Olmos, A. (1998). Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos, México, UNAM.

Ajuriaguerra, J.; Auzias, M. (1984). La escritura del niño 1. La evolución de su escritura y sus problemas, Barcelona, 5ª ed., Ed. Laia, S. A.

Brueckner, L.J. y Bond, G. L. (1980). Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje, España, 8ª ed., Ed. Rialp.

Cuetos, V. F. (2002). Psicología de la Escritura. Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Escritura, España, Colección Educación al Día, Monografías Escuela Española, Ed. Cisspraxis, S. A.

Defior, S. (2000). Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas, Granada, Ed. Aljibe.

ENEP Iztacala (2001). Manual de Prácticas de Educación Especial, México, UNAM.

Ezquivel, F.; Heredia, C. y Gómez, E. L. (1999). Psicodiagnóstico Clínico del Niño, México, 2ª ed., Ed. El Manual Moderno, S. A.

Ferreiro, E. y Gómez, P. M. (1980). Investigación en Trastornos de Aprendizaje, México, Dir. General de Educación Especial, S.E.P.

Festinger, L. y Kats, D. (1979). Los métodos de Investigación en las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Gearheart, B. R. (1987). Incapacidades para el Aprendizaje: Estrategias Educativas, México, Ed. El Manual Moderno, S. A.

Gómez, P. M. (1990). Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, México, S.E.P., Dir. De Educación Especial.

Goodman, M.Y. (Comp.) (1991). Los niños construyen su lectoescritura, Argentina, 4a ed., Ed. Aique, S. A.

Hallahan, D., Kauffman, J. (1999). Introduction to Learning Disabilities, U.S.A., Ed. Allyn and Bacon.

Heward, W. L. (1997). Niños Excepcionales. Una Introducción a la Educación Especial, Madrid, 5ª ed., Ed. Prentice Hall.

Jordan, D. (1971) La dislexia en el aula, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Lerner, de Z. D.; Palacios, de P. A. (1996). El aprendizaje de la Lengua escrita en la Escuela, Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista, Argentina, 4ª ed., Ed. Aique, S. A.

Macotela, Bermúdez y Castañeda, (1999) Evaluación de Problemas de Aprendizaje y Bajo Rendimiento, México, Facultad de Psicología, Material Didáctico, UNAM:

Macotela, Bermúdez y Castañeda, (1991). Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el manejo de Problemas asociados a la Escritura, la Lectura y las Matemáticas, México, Facultad de Psicología, UNAM:

Macotela, F. S. (1998). Desarrollo y Perspectiva en el área de Problemas de Aprendizaje, México, Facultad de Psicología, Material Didáctico, UNAM.

Mercer, C. D. (1998). Dificultades de Aprendizaje, España, Ed. CEAC.

Migranas, O., M., R., et.al. (1995) Tip's en Fichas 1, México, 1ra reimpresión, Edit. Ari S. A.

Morín, E. (1999) Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro, Ediciones UNESCO.

Myers, P.I.; Hammill, D. D. (1989) Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje, México, Ed. Limusa, S. A.

Nieto, M. (1976) El niño disléxico, México, Ed. Prensa Médica.

Portellano, J. (1990) Fracaso escolar: Diagnóstico e Intervención, una perspectiva Neuropsicológica, Madrid, Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, S. A.

Salvia, J.; Ysseldyke, E. (1981). Evaluación en la Educación Especial, México, Ed. El Manual Moderno, S. A.

Sánchez, C. J. F.(2001). Supuestos prácticos en Educación Especial, España, Ed. Cisspraxis, S:A:

Sattler, J. (1998). Evaluación de la Inteligencia Infantil y Habilidades Especiales, México, Ed. El Manual Moderno, S. A.

SEP, (1985). La Educación Especial en México, México, Dir. General de Educación Especial.

SEP, (2000) Fichero. Actividades didácticas, Español. Primer Grado, México, SEP.

Silva y O., M. T. A. (1998). Estrategias de Enseñanza para Atender a Niños con Dificultades en el Aprendizaje, México, Ed. Acatlán, UNAM:

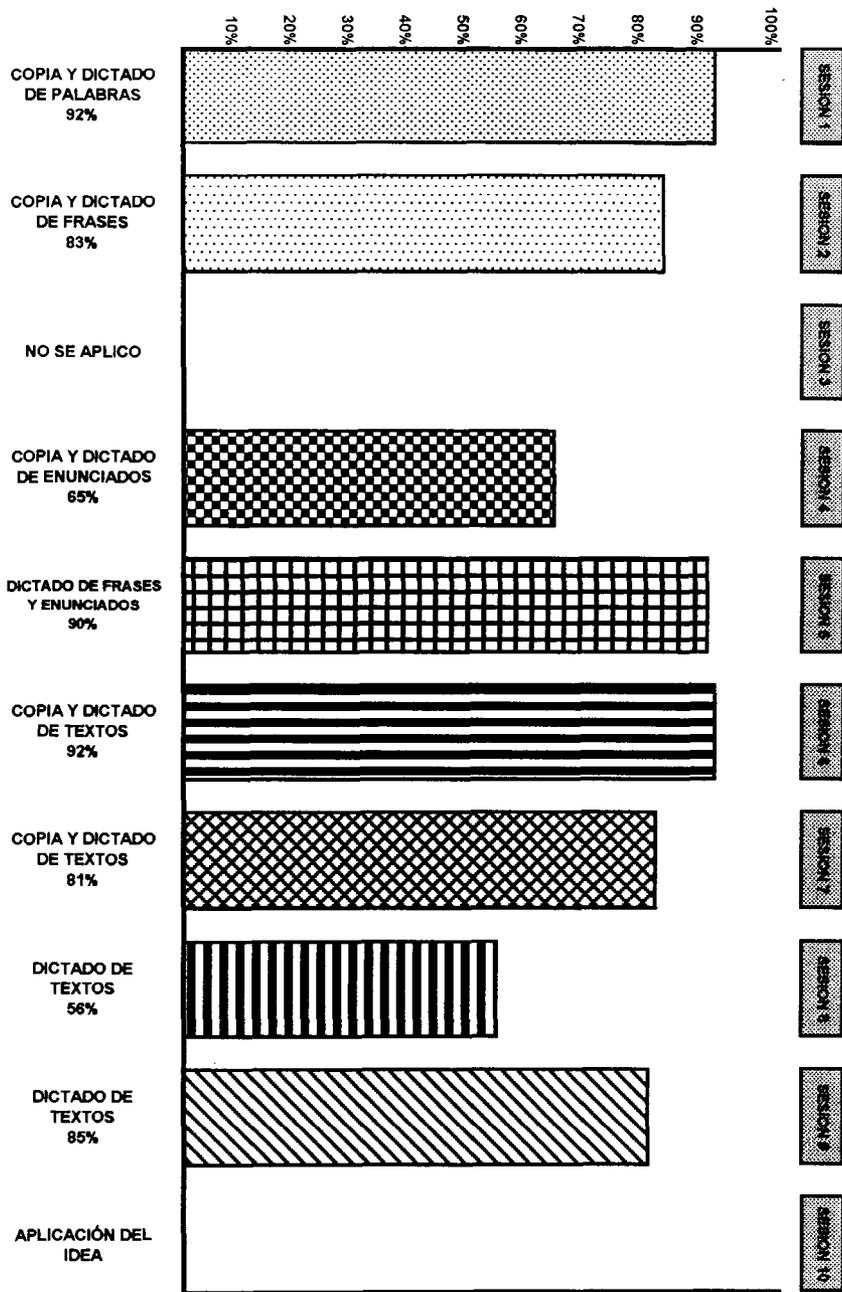
Silva y O., M. T. A. (1998). La percepción visual en los primeros años del aprendizaje según el programa Frostig, México, 1ra reimpresión, Ed., Acatlán, UNAM.

Silva y O., M. T. A. (2005). Los comienzos de la detección y la atención de las dificultades en el aprendizaje, México, 1ra reimpresión, Serie de Divulgación de Avances de Investigación, Itinerario de las Miradas, Programa de investigación.

- Solloa, G. L. M. (2001). Los Trastornos Psicológicos en el Niño. Etiología, características, diagnóstico y tratamiento, México, 1ª ed., Ed. Trillas, S. A.
- Suárez, Y.A. (1995), DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE, Un modelo de diagnóstico e intervención, España, Ed. Santillana.
- Vallés, A. (1996). Guía de Actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de Aprendizaje, Madrid, Ed. Escuela Española, S. A.
- Young, P. y Tyre, C. (1991). ¿Dislexia o Analfabetismo? El Derecho de Todos a Leer, México, Grupo Noriega Editores.

A
N
E
X
O
S

PORCENTAJES GLOBALES DE AVANCE EN LA INTERVENCION, EN EL AREA DE ESCRITURA



COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 1

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION	
Copiará palabras monosilabas y bisilabas sin errores de omisión y sustitución.	1.-. Apareará imágenes con palabras monosilabas y bisilabas.	Se explicará la estrategia (SOMAP) paso a paso. La asesora mostrará siete tarjetas, una con las siglas de la estrategia (SOMAP) , otra con el desglose de cada una de las letras (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participe). Las demás c/u por separado. Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es! .etc.	Siete tarjetas		
	2. Asociará imágenes.	Se le mostrarán 40 tarjetas de memorama para que aparee la imagen con la palabra según corresponda. Usando 20 tarjetas con imágenes, 10 tarjetas con palabras monosilabas y 10 tarjetas con palabras bisilabas, para que la niña asocie cada imagen con la palabra correspondiente.	Tarjetas con imágenes, tarjetas con palabras.	20 ensayos	
	3.- Copiará y tomará dictado de palabras monosilabas sin errores de omisión y sustitución.	Se le pedirá a la niña que diga el nombre de una imagen (5 imágenes de nombre con monosilabas y 5 con bisilabas). La palabra nombrada se le enseñará en forma escrita, para que la copie en una hoja en donde están en forma impresa los espacios correspondientes a cada palabra, posteriormente de las mismas tomará dictado, en una hoja con silueteo.	Tarjetas con imágenes,	tarjetas con palabras y hojas membretadas. lápiz, goma	10 ensayos 5 copia 5 dictado
	4.- Copiará y tomará dictado de palabras bisilabas sin errores de omisión y sustitución.	La palabra nombrada se le enseñará en forma escrita, para que la copie en una hoja en donde están en forma impresa los espacios correspondientes a cada palabra, posteriormente de las mismas tomará dictado, en una hoja con silueteo.	tarjetas con palabras y hojas membretadas. lápiz, goma		5 copia 5 dictado
		NOTA:cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.			

OBSERVACIONES: _____

HOJA DE REGISTRO

SESION: 1
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

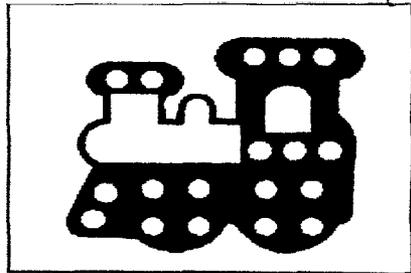
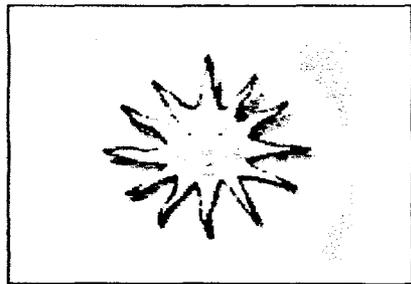
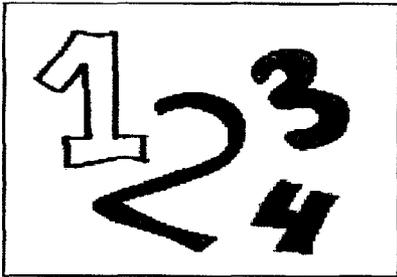
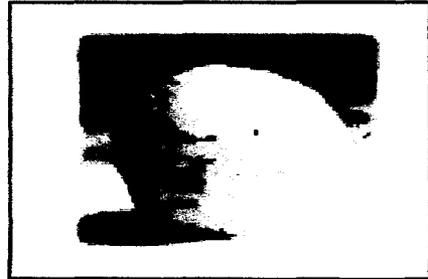
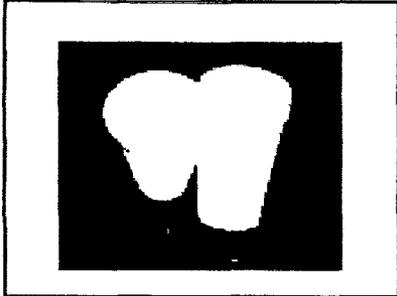
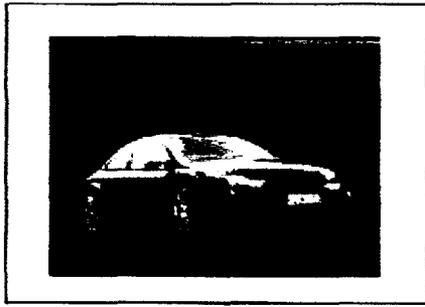
EJECUCION CORRECTA	ENSAYOS												
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
	10	*		*		*		*		*		*	
	9	*		*		*		*		*		*	
	8	*		*		*		*		*		*	
	7	*		*		*		*		*		*	
	6	*		*		*		*		*		*	
	5	*		*		*		*		*		*	
	4	*		*		*		*		*		*	
	3	*		*		*		*		*		*	
2	*		*		*		*		*		*		
1	*		*		*		*		*		*		
APAREA MONOSILABAS Y BISILABAS													
ASOCIA IMÁGENES													
PALABRAS MONOSILABAS COPIA Y DICTADO													
PALABRAS BISILABAS COPIA Y DICTADO													

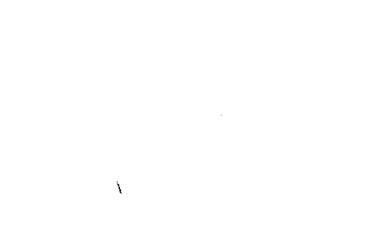
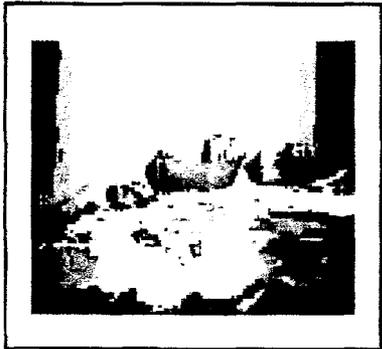
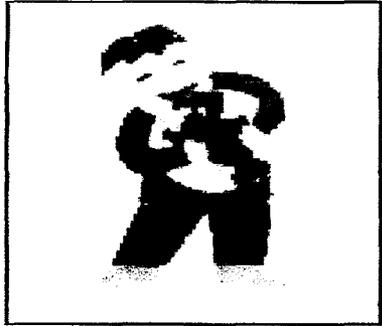
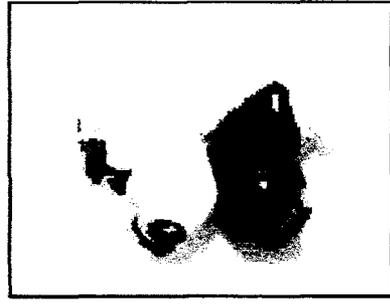
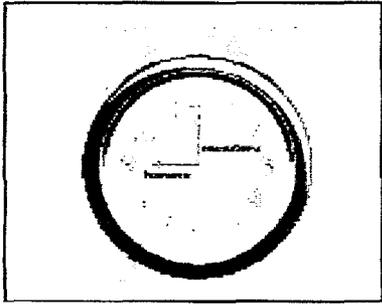
Puntaje por ejecución correcta:

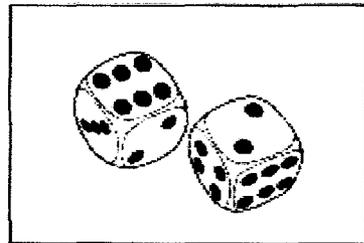
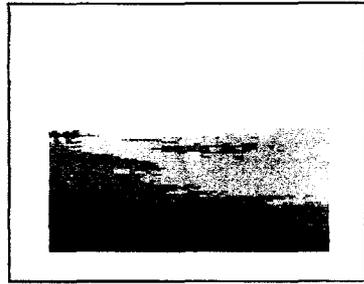
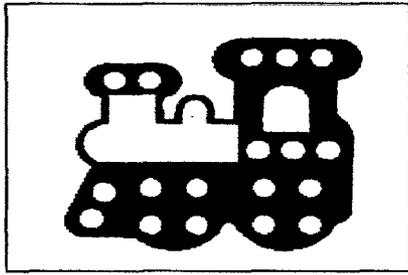
Puntuación Máxima:

- Aparea Monosílabas y Bisílabas
- Asocia Imágenes
- Copia palabras monosílabas
- Dictado de palabras monosílabas
- Copiar palabras bisílabas
- Dictado de palabras bisílabas

- 20 (1 por cada 2 parejas apareadas correctamente)
- 10 (1 por cada imagen)
- 5 (1 por cada palabra)







tren	trompos	mes
tazas	rana	mar
barco	casa	tres

pez	sol	flor
sal	vasos	carro
niño	reloj	dados

pan

dos

nuez

Copia y dictado

monosílabas

bisílabas

pez

vasos

sol

dados

tren

carro

dos

barco

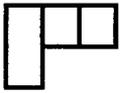
flor

reloj

COPIA

SESION 1

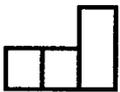
p e z



v a s o s



s o l



d a d o s



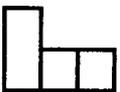
t r e n



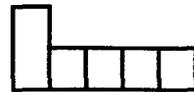
c a r r o



d o s



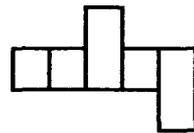
b a r c o



f l o r

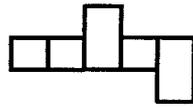
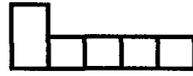
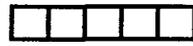
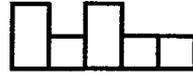
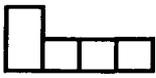
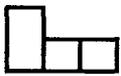
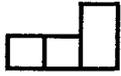
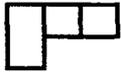


r e l o j



DICTADO

SESION 1



COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL:

Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución

Sesión 2

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
		<p>Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Abende, Participa).</p> <p>Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc)</p> <p>Cada una de las frases u oraciones se formarán con las palabras monosílabas y bisílabas utilizadas en la primera sesión y se diferenciarán por su impresión, por ejemplo: <input type="text"/> sol - "El sol brilla", <input type="text"/> niño - "Un niño feliz".</p>	5 tarjetas		
Copiará frases u oraciones de tres palabras sin errores específicos de omisión y sustitución (monosílabas).	1- Ordenará cinco frases u oraciones de tres palabras.	Se le mostrarán 15 tarjetas con las que formará una frase u oración de tres palabras cada una; cada una de las tarjetas que forman las frases u oraciones irán previamente marcadas de un mismo color. Una vez extendidas las tarjetas en la mesa se le pedirá a la niña que ordene según el color, de tal manera que digan una idea.	15 tarjetas impresas	5 ensayos	
	2- Copiará cinco frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	Se le pedirá que copie cada una de las frases u oraciones ordenadas anteriormente, en hojas impresas con los espacios señalados para cada letra y palabra. Cada frase u oración se le presentará de forma individual, que contengan por lo menos una palabra monosílabo.	15 tarjetas impresas, 1 hoja impresa con espacios para copiar. lápiz, goma	5 ensayos	
Tomará dictado de frases u oraciones de tres palabras, sin errores de sustitución.	3 Tomará dictado de cinco frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	Se le dictarán las frases u oraciones que copió, en hojas impresas con espacios previamente señalados para cada letra o palabra.	15 tarjetas impresas, 1 hoja impresa con espacios para copiar. lápiz, goma	5 ensayos	

COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 2

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Copiará frases u oraciones de tres palabras sin errores específicos de omisión y sustitución (bislabas).	4 - Ordenará cinco frases u oraciones de tres palabras	Se le mostrarán 15 tarjetas con las que formará una frase u oración de tres palabras cada una.; cada una de las tarjetas que forman las frases u oraciones irán previamente marcadas de un mismo color. Una vez extendidas las tarjetas en la mesa se le pedirá a la niña que ordene según el color, de tal manera que digan una idea.	15 tarjetas impresas	5 ensayos	
	5 - Copiará cinco frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	Se le pedirá que copie cada una de las frases u oraciones ordenadas anteriormente, en hojas impresas con los espacios señalados para cada letra y palabra. Cada frase u oración se le presentará de forma individual, que contengan por lo menos una palabra monosílaba.	15 tarjetas impresas, 1 hoja impresa con espacios para copiar. lápiz, goma	5 ensayos	
Tomará dictado de frases u oraciones de tres palabras, sin errores de sustitución.	6 - Tomará dictado de cinco frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	Se le dictarán las frases u oraciones que copió, en hojas impresas con espacios previamente señalados para cada letra o palabra. NOTA: cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.	15 tarjetas impresas, 1 hoja impresa con espacios para copiar. lápiz, goma	5 ensayos	

El	<u>tren</u>	marcha.
----	-------------	---------

La	<u>flor</u>	amarilla.
----	-------------	-----------

El	<u>sol</u>	brilla.
----	------------	---------

Una	<u>nuez</u>	dura.
-----	-------------	-------

El	<u>mar</u>	azul.
----	------------	-------

Esa rana verde.

Los trompos giran.

Un barco flota.

Un niño feliz.

El reloj suena.

Sesión 2

Copia y dictado

Monosílabas

- 1.- El tren marcha.
- 2.- El sol brilla.
- 3.- El mar azul.
- 4.- La flor amarilla.
- 5.- La nuez dura.

Bisílabas

- 1.- Los trompos giran.
- 2.- Un niño feliz.
- 3.- Esa rana verde.
- 4.- Un barco flota.
- 5.- El reloj suena.

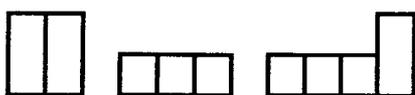
E l t r e n m a r c h a .



E l s o l b r i l l a .



E l m a r a z u l .



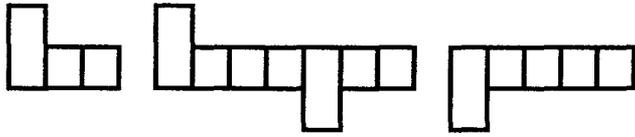
L a f l o r a m a r i l l a .



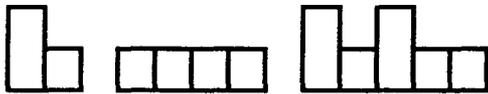
L a n u e z d u r a .



Los trompos giran.



Un niño feliz.



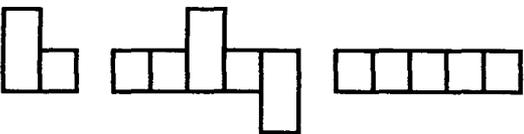
Esa rana verde.

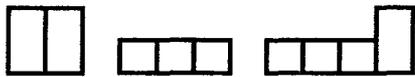
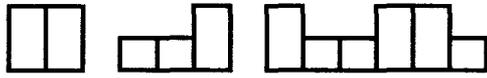
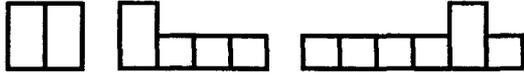


Un barco flota.



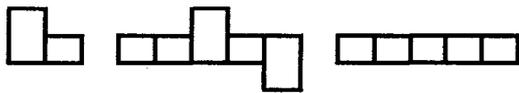
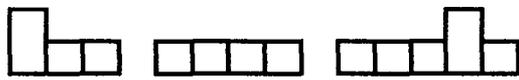
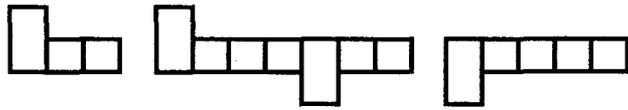
El reloj suena.





DICTADO

SESION 2



COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 3

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Tomará dictado de frases u oraciones de tres palabras sin errores de omisión y sustitución que contengan por lo menos una palabra monosílaba o bisílaba.	1. Ordenará y repetirá en voz alta una frase u oración.	<p>Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participa).</p> <p>Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc)</p> <p>Se le presentarán tres tarjetas revueltas para que las ordene de tal manera que digan una idea. Posteriormente leerá y repetirá en voz alta las frases u oraciones. Las frases y oraciones serán diferentes a las que se utilizaron en la copia de la sesión anterior.</p>	5 tarjetas	10 ensayos
	2. Tomará dictado de frases y oraciones con palabras monosílabas y bisílabas, sin errores de omisión y sustitución.	<p>Se le pedirá que observe durante un minuto cada frase u oración que vaya formando, especificándole que vea detenidamente cada letra y palabra.</p> <p>La asesora retirará las tarjetas para proceder a dictar la frase u oración en hojas con los espacios previamente marcados para cada letra y palabra. Pidiéndole que en cada palabra que vaya escribiendo la diga en voz baja, así se hará con cada una de las frases u oraciones.</p>	30 tarjetas impresas, hojas impresas con espacios para el dictado.	10 ensayos

OBSERVACIONES: Esta sesión no se pudo llevar a cabo, las actividades planeadas se realizaron en la sesión 4.

HOJA DE REGISTRO

SESION: 3
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

EJECUCION CORRECTA	ENSAYOS		ENSAYOS	
	1	2	1	2
	10			
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				
	ORDENAR FRASES U ORACIONES		DICTADO DE FRASES U ORACIONES	

Puntaje por ejecución correcta:

- Ordena frases u oraciones
- Dictado de frases u oraciones

Puntuación Máxima:

- 10 (1 por cada frase u oración correcta)
- 10 (1 por cada frase u oración correcta)

****NOTA: NO SE LLEVO A CABO.**

COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL:

Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 4

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION
Copiará frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	1.- Copiará frases u oraciones de tres palabras sin errores de omisión y sustitución, que contengan por lo menos una palabra monosílaba y bisílaba.	Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participa). Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión, por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc). Se le presentarán tres tarjetas revueltas para que las ordene de tal manera que digan una idea. Posteriormente leerá y repetirá en voz alta la frase u oración, para copiarla después. Las frases y oraciones serán diferentes a las que se utilizaron en la sesión 2.	5 tarjetas 30 tarjetas impresas Hojas lápiz, goma	10 ensayos
Tomará dictado de frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	2. Tomará dictado de frases y oraciones con palabras monosílabas y bisílabas, sin errores de omisión y sustitución.	Se le pedirá que observe durante un minuto cada frase u oración que vaya formando, especificándole que vea detenidamente cada letra y palabra. La asesora retirará las tarjetas para proceder a dictar la frase u oración en hojas. Pidiéndole que cada palabra que vaya escribiendo la diga en voz baja. Así se hará con cada una de las frases u oraciones hasta completar 10 ensayos.	30 tarjetas impresas, Hojas	10 ensayos
	3.- Iluminar letras de enunciados.	Rellenará con plumines oraciones con letras huecas. NOTA: cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.	Hojas impresas plumines	

OBSERVACIONES:

Por el cambio de estrategia de trabajo se aumentó una actividad más, no aplicándose exactamente como se había planeado inicialmente.

SESION: 4
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

HOJA DE REGISTRO

	ENSAYOS		ENSAYOS	
	1	2	1	2
10	*			*
9	*			*
8	*		*	
7	*		*	
6	*			*
5	*			*
4	*			*
3	*		*	
2	*			*
1	*			*
	COPIA FRASES U ORACIONES CON MONOSÍLABOS Y BISÍLABOS		DICTADO DE FRASES U ORACIONES CON MONOSÍLABOS Y BISÍLABOS	

EJECUCION CORRECTA

Puntaje por ejecución correcta:

Puntuación Máxima:

Copia

10 (1 por copiar)

Dictado

10 (1 por cada frase u oración)

SOMAP

Siéntate

Obsérvame

Manifiesta interés

Afirma

Participa

El	<u>tren</u>	marcha.
La	<u>flor</u>	amarilla.
Esos	<u>dos</u>	patos.
Las	<u>tres</u>	amigas.
Esa	<u>rana</u>	verde.
El	<u>carro</u>	anaranjado.
<u>Dados</u>	de	colores.
El	<u>sol</u>	brilla.
Una	<u>nuez</u>	dura.

El	<u>pan</u>	rico.
Los	<u>trompos</u>	giran.
Un	<u>barco</u>	flota.
La	<u>casa</u>	grande.
Las	<u>tazas</u>	bonitas.
El	<u>mar</u>	azul.
Ese	<u>pez</u>	nada.
Días	del	<u>mes.</u>
Un	<u>niño</u>	feliz.

El	<u>reloj</u>	suenan.
<u>Vasos</u>	de	vidrio.

•

DICTADO

- 1.- El pez nada.
- 2.- El carro anaranjado.
- 3.- Esos dos patos.
- 4.- La casa grande.
- 5.- El pan rico.
- 6.- Vasos de vidrio.
- 7.- Días del mes.
- 8.- Dados de colores.
- 9.- Las tres amigas.
- 10.- Las tazas bonitas.

Esos dos patos.

Vasos de vidrio.

La flor amarilla.

Las tres amigas.

El tren marcha.

COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 5

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION
Tomará dictado de frases u oraciones sin errores de omisión y sustitución.	1.- Identificará palabras.	Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participa). Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc) Se aplicará la estrategia de autoinstrucción la cual consiste en explicar los pasos de la tarea que está realizando.	5 tarjetas	
	2.- Completará enunciados.	Se le mostrará una lista con 3 palabras, dos de ellas con errores de sustitución, una de forma correcta; como las palabras estímulo. Pidiéndole que encierre en un círculo la palabra correcta.	Hoja impresa lápiz, goma.	10 ensayos
	3.- Tomará dictado de frases u oraciones.	Completará con una palabra frases u oraciones, relacionándolas con una imagen, elegirá la palabra correcta entre varias, todas previamente recortadas.	Hoja impresa Resistol	10 ensayos
	4.- Pintará un dibujo.	Las frases u oraciones completadas anteriormente, se le dictarán una a una, escribiéndolas en una pintarrón con cadores. Con pinturas de agua y utilizando pincel, pintará un dibujo. NOTA: cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.	Pintarrón marcadores Dibujo impreso pinturas de agua pincel, recipiente, agua	10 ensayos

OBSERVACIONES: _____

HOJA DE REGISTRO

SESION: 5
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

	ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS	
	1	2	1	2	1	2
10	*		*		*	
9		*	*			*
8	*		*			*
7	*		*		*	
6	*		*		*	
5	*		*		*	
4	*		*		*	
3	*		*		*	
2	*		*		*	
1	*		*		*	
	Identificar palabras		Completar enunciados		Dictado	

Puntaje por ejecución correcta:

Puntuación Máxima:

Identificar Palabras

10 (1 por identificar)

Completar enunciados

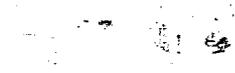
10 (1 por completar)

Dictado

10 (1 por frase u oración)

Encierra en un círculo la palabra correcta

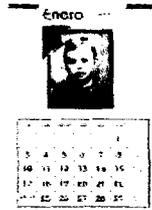
tazas	tazes	tazas	tezas
casa	casa	case	cesa
mes	mas	mis	mes
sol	sal	sol	sel
mar	mar	mer	mor
vasos	vases	vasos	vesos
dados	dedos	dodos	dados
pan	pen	pan	pon
pez	paz	puz	pez
dos	dos	das	des



Las _____ bonitas.



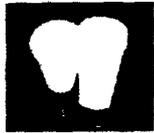
La _____ grande.



Días del _____.



El _____ brilla.



_____ de vidrio.



El _____ azul.



_____ de colores.



El _____ rico.



Ese _____ nada.



Esos _____ patos.

<u>pez</u>	<u>Vasos</u>	<u>tazas</u>
<u>pan</u>	<u>dos</u>	<u>mes</u>
<u>mar</u>	<u>casa</u>	<u>sol</u>
<u>Dados</u>		

DICTADO

- 1.- Las tazas bonitas.
- 2.- La casa grande.
- 3.- Días del mes.
- 4.- El sol brilla.
- 5.- Ese pez nada.
- 6.- Esos dos patos.
- 7.- El mar azul.
- 8.- Vasos de vidrio.
- 9.- Dados de colores.
- 10.-El pan rico.



COPIA Y DICTADO.

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 6

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION
Tomará dictado de enunciados sin errores de sustitución.		Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participa). Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc) Se aplicará la estrategia de autoinstrucción la cual consiste en explicar los pasos de la tarea que está realizando. Se utilizará un reforzador tangible (estrellitas, corazones, etc.) un reforzador por cada 10 respuestas correctas, la niña eligirá si se pega en su registro o se le dan al final de la sesión.	5 tarjetas	
	1.- Escribirá las vocales faltantes en palabras.	Escribirá las vocales a y e faltantes, en palabras con espacios para llenar. Cada una de las palabras tendrá la imagen correspondiente.	Hojas impresas lápiz, goma	20 ensayos
	2.- Tomará dictado de palabras.	Se le dictarán las palabras del ejercicio anterior en una hoja de color , con regiones impresos.	Hoja de color impresa lápiz, goma	20 ensayos
	3.- Completará enunciados.	Se le mostrarán oraciones impresas, con espacios para que los complete con la palabra correcta; la cual deberá elegir de un grupo de palabras colocadas arriba de las oraciones.	Hojas impresas lápiz, goma	20 ensayos
	4.- Tomará dictado de enunciados.	Tomará dictado de enunciados, que incluyan las palabras con a y e de los ejercicios anteriores, en una hoja con los espacios marcados para cada palabra. NOTA: cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.	Hoja impresa de color lápiz, goma	5 ensayos

OBSERVACIONES: _____

HOJA DE REGISTRO

SESION: 6
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

EJECUCION CORRECTA	ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
	10	*		*		*		*		*		*	
9		*	*		*		*		*		*		
8	*		*		*		*		*		*		
7	*		*		*		*	*	*		*		
6	*			*	*		*		*		*		
5	*		*		*		*		*		*		
4	*		*		*		*		*		*		
3	*			*	*		*		*		*	*	
2	*		*		*		*		*		*		
1	*		*		*		*		*		*		
ESCRIBE VOCALES				DICTADO DE PALABRAS				COMPLETA ENUNCIADOS				DICTADO DE ENUNCIADOS	

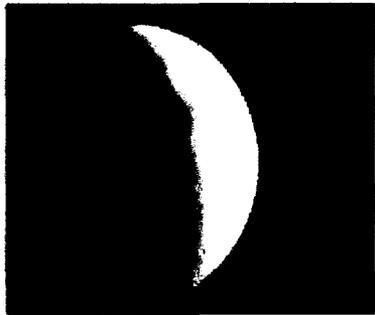
Puntaje por ejecución correcta:

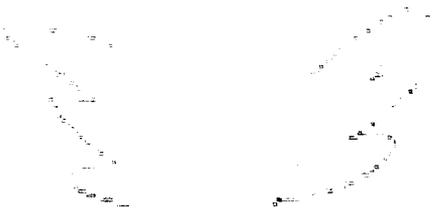
Puntuación Máxima:

Escribe Vocales
 Dictado de Palabras
 Completa Enunciados
 Dictado de Enunciados

20 (1 por cada vocal)
 20 (1 por cada palabra)
 20 (1 por cada enunciado)
 5 (1 por cada enunciado)

Escribe las vocales que faltan.

	
<p>uñ__</p>	<p>lun__</p>
	
<p>sill__</p>	<p>p__to</p>

	
<p>niñ__</p>	<p>c__mión</p>
	
<p>r__y</p>	<p>__l__s</p>



v_c_

z_p_to



L_nt_s

p_st_l

	
<p>p__r__</p>	<p>__lot__</p>
	
<p>p__lot__</p>	<p>p__sc__do</p>



h_l_do

_scu_l_



_b_j_

r_g_lo

Dictado de palabras

uña

luna

silla

pato

niña

camión

rey

ala

pera

elote

pelota

pescado

vaca

zapato

lentes

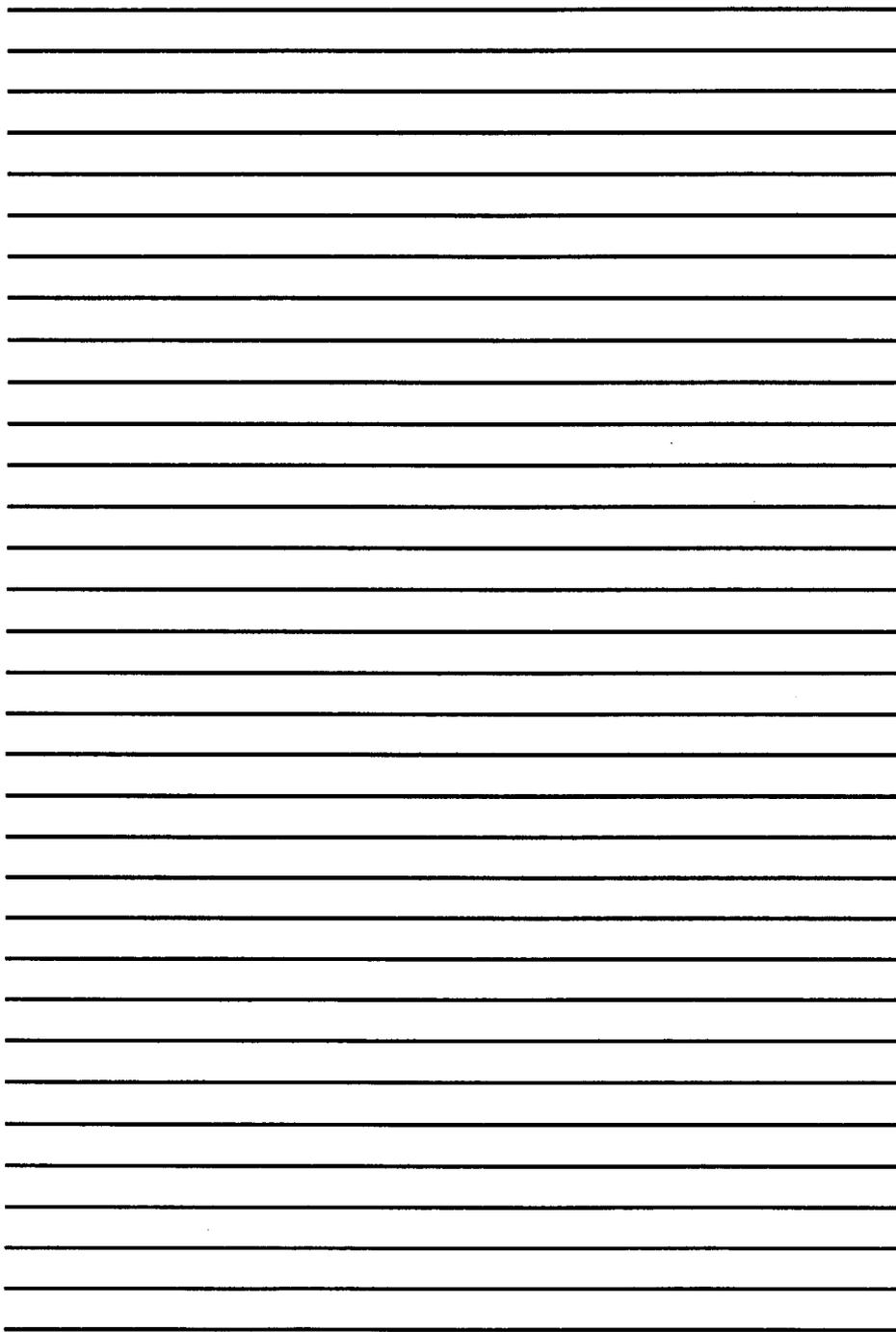
pastel

helado

escuela

abeja

regalo



Sesión 6

Silla pato uña luna niña

1.-La _____ esta pintada.

2.-El _____ nada.

3.-La _____ es bonita.

4.-Esa _____ es de madera.

5.-La _____ sale de noche.

ala pera camión elote rey

6.-El _____ es de carga.

7.-El _____ vive en el castillo.

8.-El _____ del pájaro.

9.-La _____ es dulce.

10.-El tamal es de _____

Sesión 6

vaca lentes pescado zapato pelota

11.- La _____ es redonda.

12.- El señor come _____.

13.- La leche es de _____.

14.- Ese _____ es mío.

15.- Mi tía usa _____.

regalo pastel abeja escuela helado

16.- El _____ es de nuez.

17.- Ana comió _____.

18.- Lorena recibió un _____.

19.- La _____ pica.

20.- Yo voy a la _____.

Dictado de enunciados

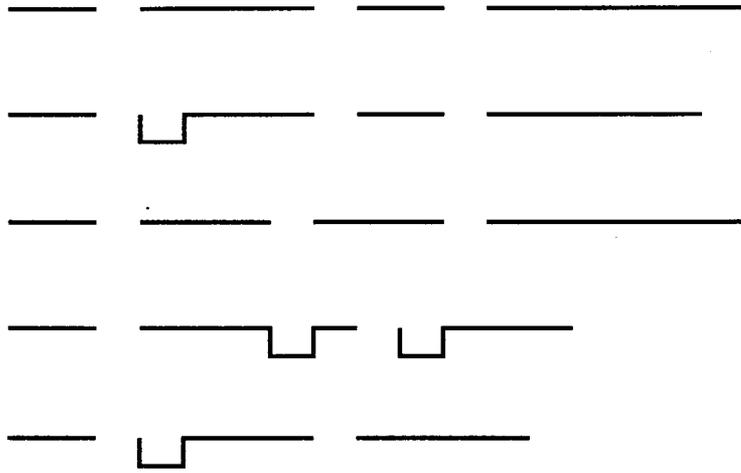
1.- La niña es bonita.

2.- La pera es dulce.

3.- Mi tía usa lentes.

4.- La abeja pica.

5.- El pato nada.



COPIA Y DICTADO

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 7

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Tomará dictado textos de 3 enunciados, sin errores de omisión y sustitución.		<p>Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Partícipe).</p> <p>Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada ejercicio correcto (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc)</p> <p>Se aplicará la estrategia de autoinstrucción la cual consiste en explicar los pasos de la tarea que está realizando. Se utilizará un reforzador tangible (estrellitas, corazones, etc) un reforzador por cada 10 respuestas correctas, la niña elegirá si se pega en su registro o se le da al final de la sesión.</p>	5 tarjetas	
	1. Copiará textos de tres oraciones sin errores de omisión y sustitución.	Se le pedirá que copie cinco textos de tres oraciones cada uno, debajo de cada texto estarán impresos dos o tres renglones para que lo haga.	Hojas impresas. lápiz, goma	5 ensayos
	2. Asociará textos con imágenes.	Se le pedirá que asocie cinco textos con cinco imágenes. Los textos estarán escritos en la columna izquierda y las imágenes en la columna derecha; pidiéndole que las relacione con líneas cada una.	Hojas impresas. lápiz, goma	5 ensayos
	3. Armará rompecabezas de las imágenes.	Se le entregarán cinco sobres que contengan rompecabezas de las imágenes, utilizadas en la asociación de textos. Cada una de las imágenes tendrá por escrito sus tres enunciados; pidiéndole que al terminar cada rompecabezas lea cada uno de los textos que aparecen.	Sobres, rompecabezas en tamaño carta.	5 ensayos
	4. Tomará dictado de un texto de tres oraciones sin errores de omisión y sustitución.	Se le dictará lentamente palabra por palabra, un texto. NOTA: cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.	Hoja con renglones	11 ensayos

OBSERVACIONES: _____

HOJA DE REGISTRO

SESION: 7
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

EJECUCION CORRECTA	10								
	9								
	8								
	7								
	6	ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS		ENSAYOS	
	5	1	2	1	2	1	2	1	2
	4	*		*		*		*	
	3		*		*		*		*
	2	*		*		*		*	
	1		*		*		*		*
	Copia Textos		Asocia Textos		Rompeca bezas		Dictado de Texto		

Puntaje por ejecución correcta:

Copia Enunciados
 Asocia Texto
 Arma rompecabezas
 Dictado de Texto

Puntuación Máxima:

5 (1 por cada texto)
 5 (1 por cada texto asociado)
 5 (1 por rompecabezas)
 11 (1 por palabra)

1.- En el mar azul, el barco flota cuando el sol
brilla

2.- Un niño feliz, juega con sus dados de colores y
su carro anaranjado.

3.- La niña bonita, ve a dos patos y a una rana
verde.

4.- En un día del mes. Lorena recibió un regalo era un reloj que suena.

5.- Cuando la luna sale de noche, la abeja pica al rey que vive en el castillo.

Une con una línea el dibujo con la oración correspondiente

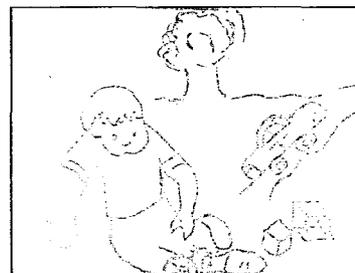
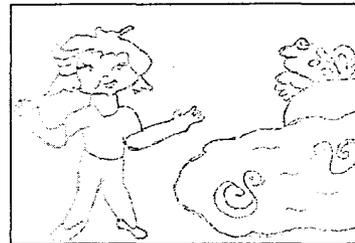
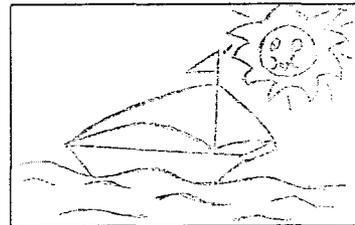
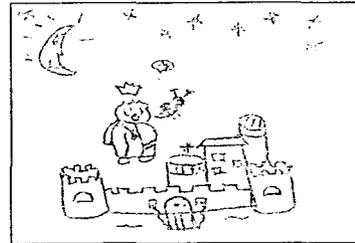
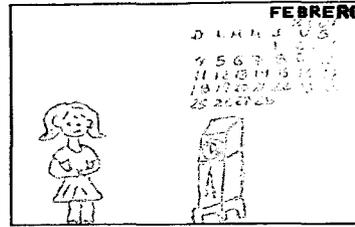
1. En el mar azul, el barco flota cuando el sol brilla

2. Un niño feliz juega, con sus dados de colores y su carro anaranjado

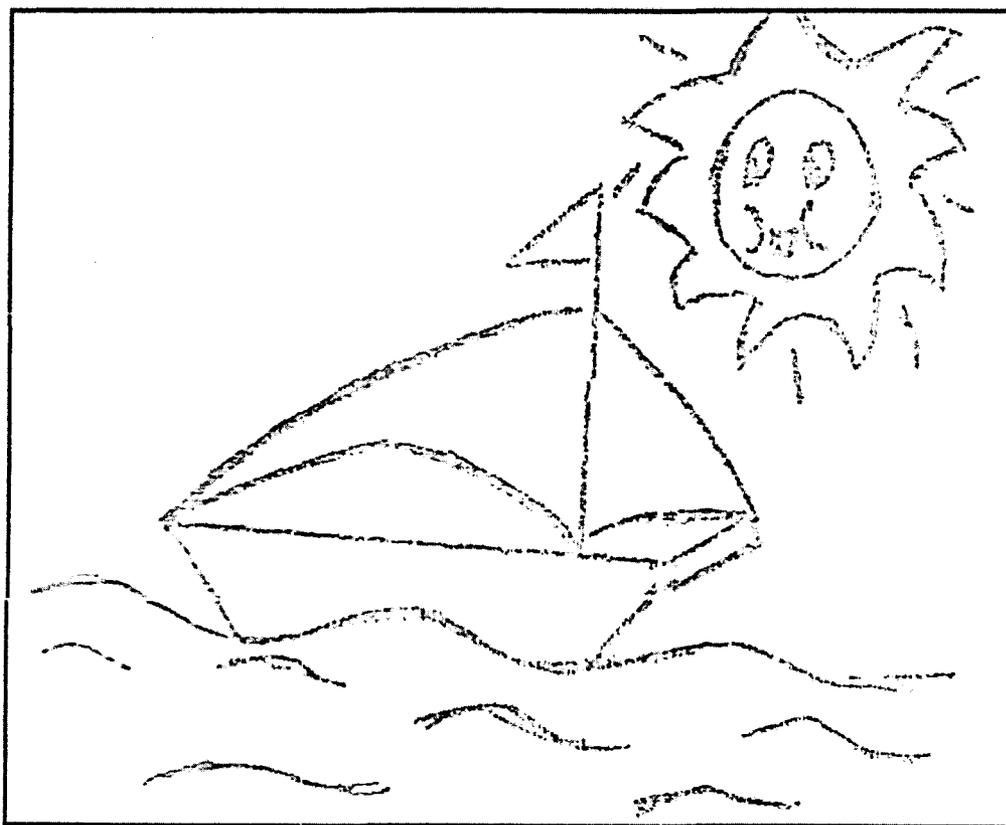
3. La niña bonita, ve a dos patos y a una rana verde

4. En un día del mes, Lorena recibió un regalo, era un reloj que suena

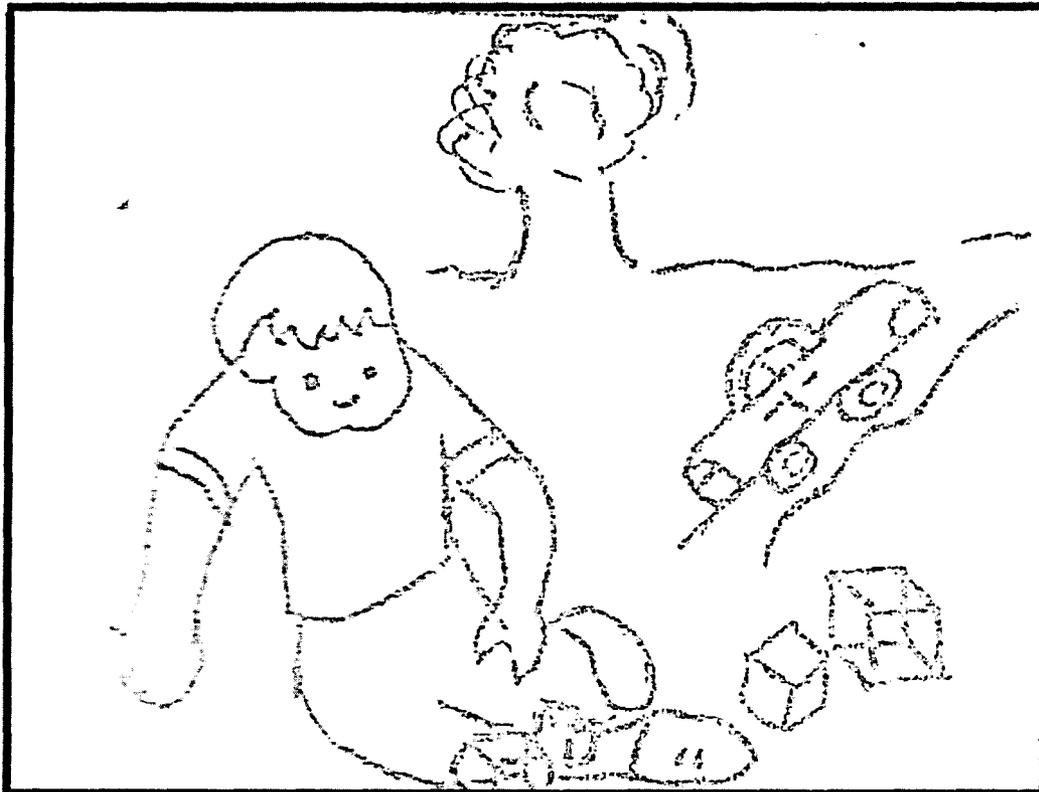
5. Cuando la luna sale de noche, la abeja pica al rey que vive en el castillo



En el mar azul, el barco flota cuando el sol brilla.



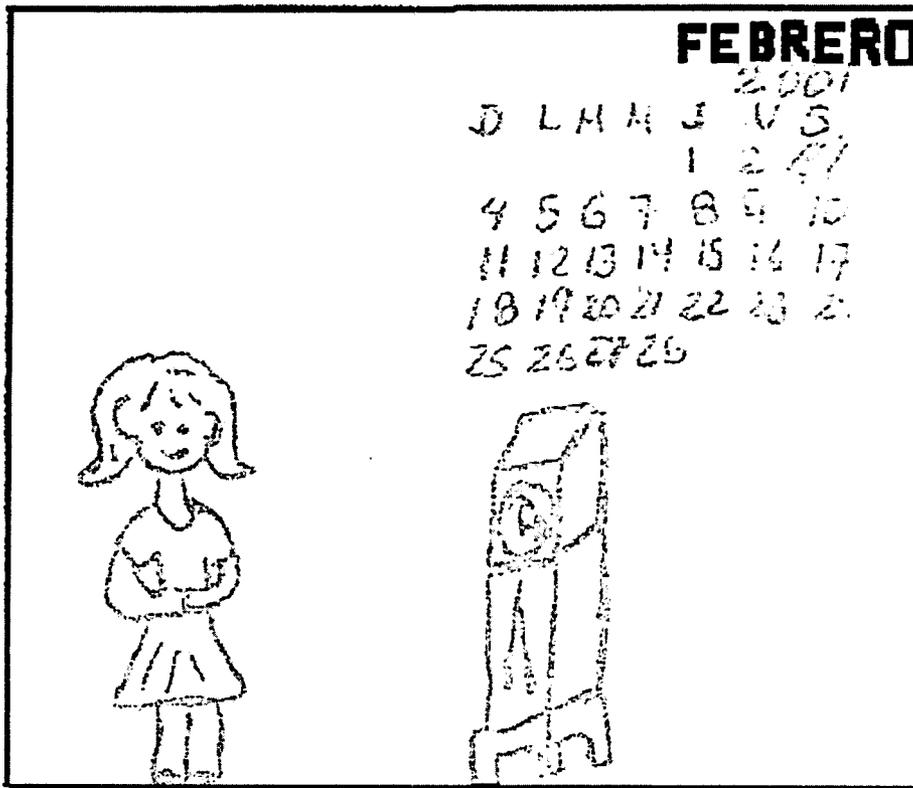
- Un niño feliz, juega con sus dados de colores y su carro anaranjado.



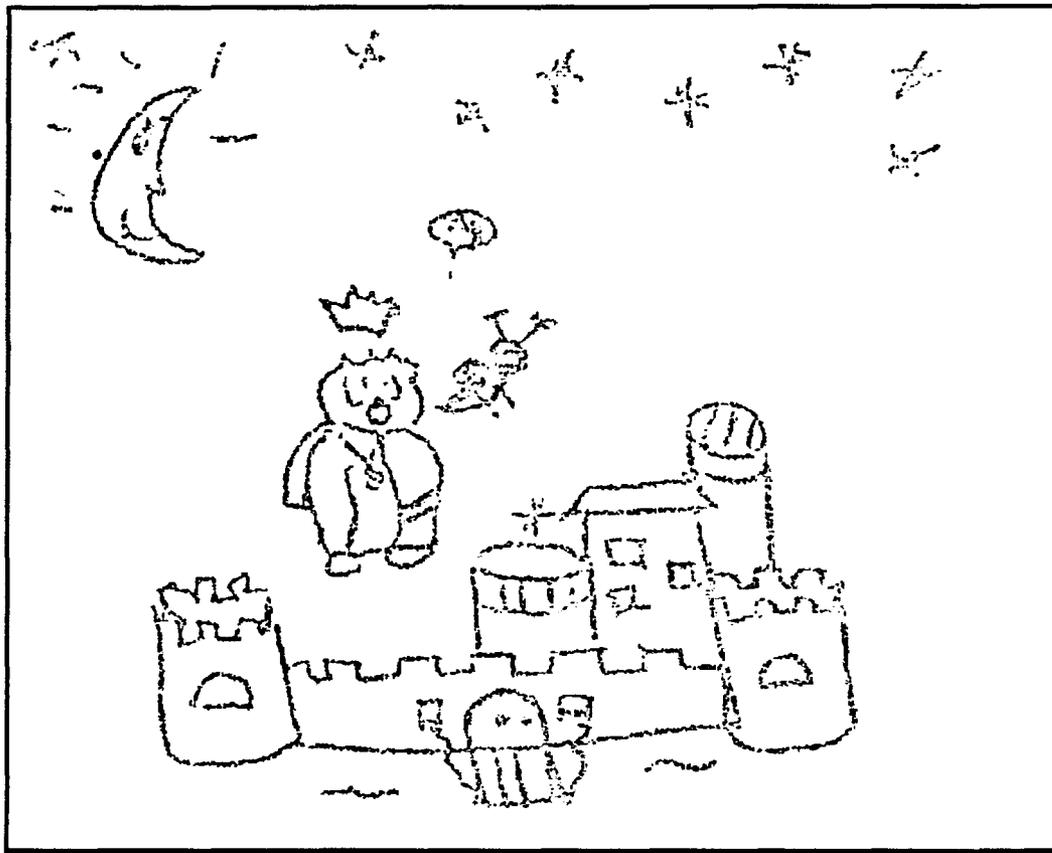
• La niña bonita, ve a dos patos y a una rana verde.



En un día del mes. Lorena recibió un regalo era un reloj que suena.



Cuando la luna sale de noche, la abeja pica al rey que vive en el castillo.



COPIA Y DICTADO

OBJETIVO GENERAL:

Copiará y tomará dictado de textos, de 3 enunciados sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 8

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
		<p>Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Participo).</p> <p>Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada respuesta correcta (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc)</p> <p>Se aplicará la estrategia de autoinstrucción la cual consiste en explicar los pasos de la tarea que está realizando. Se utilizará un reforzador tangible (estrellitas, corazones, etc.) un reforzador por cada 10 respuestas correctas, la niña elegirá si se pega en su registro o se le dan al final de la sesión.</p>	<p>5 tarjetas</p>	
<p>Tomará dictado de textos de tres frases u oraciones, sin errores de omisión y sustitución.</p>	<p>1. Tomará dictado de cuatro textos con tres oraciones cada uno.</p> <p>2. Coloreará un dibujo relacionado con el texto.</p>	<p>Se le dictará lentamente palabra por palabra de cada texto.</p> <p>Se le dará a la niña un dibujo que tenga relación con alguno de los textos antes dictados, para que lo ilumine.</p>	<p>Hoja lápiz, goma</p> <p>Hoja con dibujo colores.</p>	<p>55 ensayos</p>
<p>Tomará dictado de palabras, con sílabas compuestas.</p>	<p>3. Tomará dictado de palabras con sílabas compuestas, que contengan la letra " r " (br, cr, dr, fr, gr, pr, tr).</p>	<p>Se le dictarán catorce palabras, con diferentes sílabas compuestas, para descartar que grupo es el que se le dificulta.</p> <p>NOTA: cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.</p>	<p>Hoja lápiz, goma</p>	<p>14 ensayos</p>

OBSERVACIONES:

HOJA DE REGISTRO

SESION: 8
 NOMBRE: Lorena García Vanegas

EJECUCION CORRECTA	10														
	9														
	8	ENSAYOS		ENSAYOS											
	7	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
	6		*		*	*			*	*			*	*	
	5	*		*		*		*		*		*		*	
	4	*			*		*		*	*			*	*	
	3	*		*		*		*		*		*		*	
	2		*	*		*		*		*		*		*	
	1	*		*		*		*		*		*		*	
		TEXTO 1		TEXTO 2				TEXTO 3		TEXTO 4		dictado de sílabas compuestas			
Copia Enunciados															

Puntaje por ejecución correcta:

Dictado de texto

Dictado de sílabas compuestas

Puntuación Máxima:

55 (1 por cada palabra)

14 (1 por cada sílaba)

Sesión 8

1.- En el mar azul, el barco flota
cuando el sol brilla.

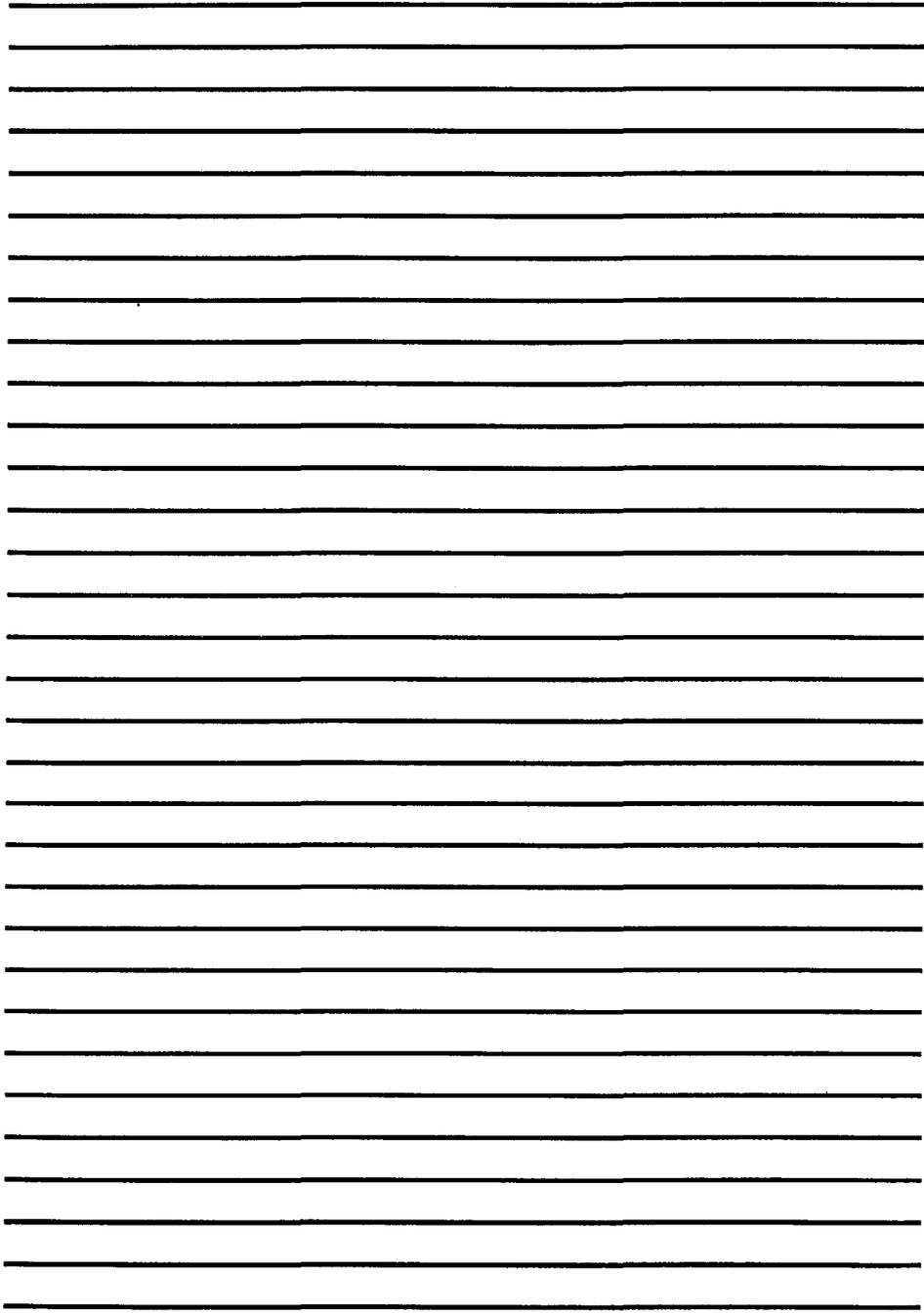
2.- Un niño feliz, juega con sus
dados de colores y su carro
anaranjado.

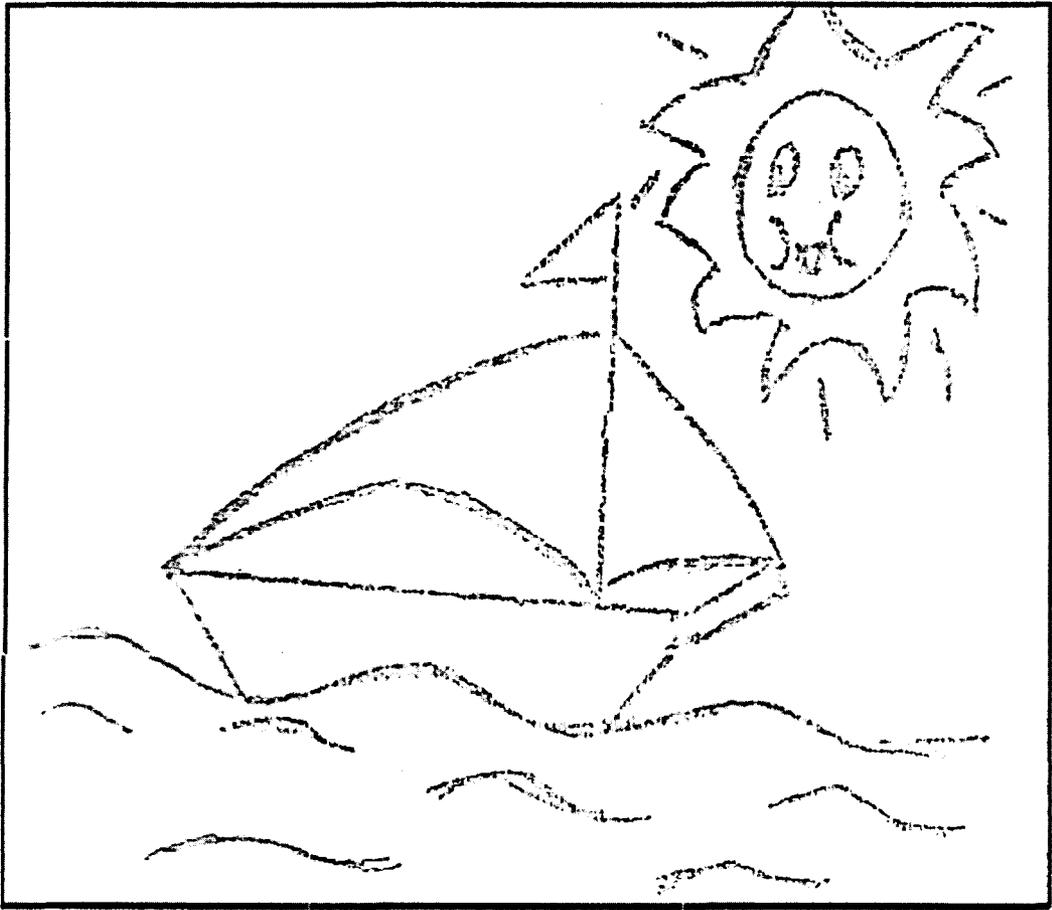
3.- La niña bonita, ve a dos patos
y a una rana verde.

4.- En un día del mes, Lorena recibió
un regalo era un reloj que suena.

5.- Cuando la luna sale de noche, la abeja pica al
Rey que vive en el castillo.

Nota: para la sesión 8 se dictaron las oraciones 2,3,4 y 5.





Sesión 8

Palabras para dictado

brazo

alacrán

granada

fruta

libro

cruz

gris

fresa

prueba

trompeta

grande

grillo

príncipe

tren

COPIA Y DICTADO

OBJETIVO GENERAL:

Copiará y tomará dictado de enunciados de tres palabras sin errores específicos de omisión y sustitución.

Sesión 9

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION
		<p>Se aplicará la estrategia SOMAP (Siéntate, Obsérvame, Manifiesta interés, Atiende, Particpa).</p> <p>Se utilizará reforzador verbal durante toda la sesión por cada ejercicio correcto (¡Muy bien!, ¡Eso es!, etc)</p> <p>Se aplicará la estrategia de autoinstrucción la cual consiste en explicar los pasos de la tarea que está realizando.</p> <p>Se utilizará un reforzador tangible (estrellitas, corazones..) un reforzador por cada 10 respuestas correctas; la niña elegirá si se pega en su registro o se le regalan los reforzadores al final de la sesión.</p>	5 tarjetas	
Tomará dictado de textos de tres frases u oraciones, sin errores de omisión y sustitución.	1. Tomará dictado de cuatro textos con tres enunciados cada uno.	Se le dictará lentamente palabra por palabra de cada texto.	Hoja lápiz, goma	51 ensayos
	2. Coloreará un dibujo relacionado con uno de los textos.	Se le dará a la niña un dibujo que tenga relación con alguno de lo texto antes dictados, para que lo ilumine.	Hoja impresa colores.	
Copiará palabra bislabas y trislabas, con sílabas compuestas (cr), sin errores de omisión.	3. Ordenará el grupo silábico cr.	Se le mostrará una tarjeta impresa con la sílaba cra, pidiéndole que ordene esa sílaba con tres tarjetas (una con cada letra) que se le darán en forma desordenada; esto se repetirá con cada una de las vocales.	Tarjetas impresas	5 ensayos
	4.- Escribirá el grupo silábico cr.	En una hoja impresa con el grupo cr, se le pedirá que una con una línea las consonantes con las vocales, posteriormente que escriba sobre una línea la sílaba formada.	Hoja impresa lápiz, goma.	5 ensayos
	5.- Completará palabras.	En una hoja impresa se le pedirá que complete con el grupo silábico cr, las palabras según corresponda.	Hoja impresa lápiz, goma.	9 ensayos

OBSERVACIONES:

COPIA Y DICTADO

OBJETIVO GENERAL: Copiará y tomará dictado de enunciados de tres palabras sin errores específicos de omisión y sustitución.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION
	<p>6.- Copiará palabras..</p> <p>7.- Tomará dictado.</p>	<p>Se le mostrarán palabras impresas con el grupo silábico cr, pidiéndole que las copie.</p> <p>Tomará dictado de las palabras que completó en el ejercicio anterior.</p> <p>NOTA:cuando haya una respuesta equivocada, para evitar un segundo error, se le mostrará nuevamente la palabra impresa y el espacio correspondiente para que compare, observe y analice la respuesta correcta.</p>	<p>Hoja impresa lápiz, goma.</p> <p>Hoja impresa lápiz, goma.</p>	<p>9 ensayos</p>

OBSERVACIONES: _____

Sesión 9

- 1.- En el mar azul, el barco flota
cuando el sol brilla.

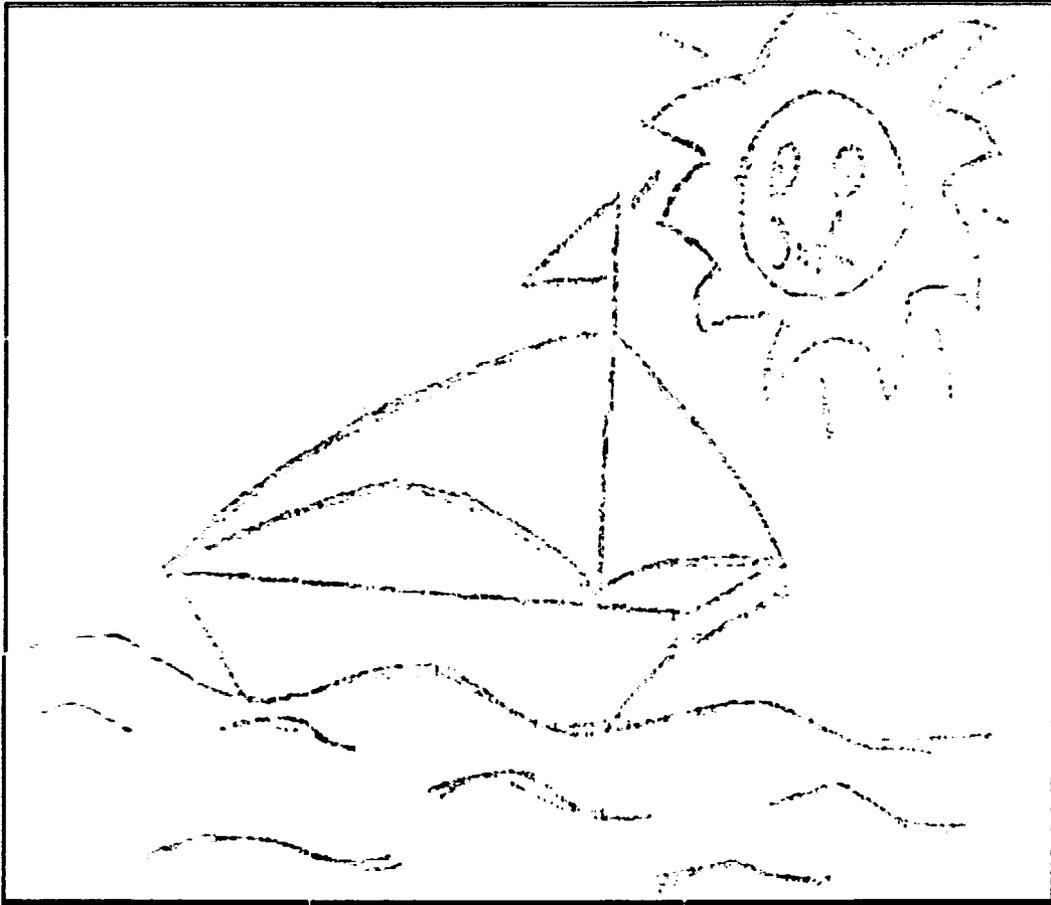
- 2.- Un niño feliz, juega con sus
dados de colores y su carro
anaranjado.

- 3.- La niña bonita, ve a dos patos
y a una rana verde.

- 4.- En un día del mes, Lorena recibió
un regalo era un reloj que suena.

- 5.- Cuando la luna sale de noche, la abeja pica
al rey que vive en el castillo.

Nota: para la sesión 8 se dictaron las oraciones 2,3,4 y 5.



cra

cre cro

cri cru

cra cre

cri cro

cru

a _____

e _____

cr

i _____

o _____

u _____

Escribe la sílaba que falta en cada línea para formar una palabra.

cra, cre, cri, cro, cru

_____ **ma**

_____ **a**

_____ **ter**

_____ **stal**

_____ **el**

_____ **queta**

_____ **nica**

_____ **do**

_____ **neo**

_____ **cer**

Dictado

Crema

Cría

Cráter

Cristal

Cruel

Croqueta

Crónica

Crudo

Cráneo