



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TALLER DE ANIMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1º AÑO DE
PRIMARIA CON DIFICULTADES EN APRENDIZAJE

INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
TANIA DENIS MARTÍNEZ MONTES

DIRECTORA DEL INFORME
LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ

REVISOR
MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA



® Facultad
de Psicología



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



H. JURADO

M^{TRO.} JOSÉ HUERTA IBARRA

M^{TRO.} FERNANDO FIERRO LUNA

LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ

LIC. MARÍA HORTENSIA GARCÍA VIGIL

DRA. RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO

**TALLER DE ANIMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE
LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1º AÑO DE
PRIMARIA CON DIFICULTADES EN APRENDIZAJE**

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mi familia y a Dios por permitirme realizar este sueño y empezar uno nuevo.

A ti papá por ser la persona que eres, un hombre ejemplar, trabajador que con su esfuerzo y dedicación me has enseñado a salir adelante y a valorar lo que tengo, gracias por ayudarme en mis problemas, por contestar siempre a mis preguntas y a mis dudas, por mostrarme que siempre puedo confiar en ti en todo momento y por ayudarme en cada etapa de mi vida. Pero sobre todo gracias por brindarme todas las cosas buenas y lindas que he recibido durante todos estos años, gracias por ser mi papá.

A mi mamá por estar siempre a mi lado, por tus consejos, palabras de apoyo y de aliento, por ser una persona maravillosa y llena de alegría, por saber guiarme en cada momento de mi vida y por ser una mujer responsable y trabajadora. Gracias por darme siempre todo lo que he necesitado y por brindarme mucho amor y fuerza día con día, gracias por ser mi mamá.

A mi hermana Karla por ser un ejemplo a seguir, por estar a mi lado en los momentos buenos y malos, por tus consejos, tus regaños y risas. Gracias por ayudarme siempre cuando te lo pido y por escucharme cuando lo necesito, gracias por ser una persona maravillosa y una gran amiga.

A mi hermano Ulises por pasar momentos de alegría, tristeza y diversión conmigo. Porque siempre me escuchas y me ayudas a encontrar una solución a mis problemas, sean grandes o pequeños, por creer en mí y en mi esfuerzo y por tu confianza. Muchas gracias por ser un hermano dedicado e inteligente.

A mi familia que me apoyo y me brindo todo su cariño en estos momentos, a mis tíos, tías, primos, primas, sobrinos y sobrinas, muchas gracias por pasar conmigo momentos agradables y lindos.

A mis amigas Sahyra, Lili, Marisol, Irene y Karla por compartir conmigo esos grandiosos momentos, por brindarme su apoyo, tiempo, abrazos y locuras, por estar conmigo en el inicio y final de este proyecto tan maravilloso.

A mis amigos y amigas que me dieron sus palabras de aliento, apoyo y fuerzas para salir adelante.

A mis alumnos: Fernanda, Sofía, Yocedarí, Sotelo, Angel, Mirna, Diego, Rogelio, Rebeca, Nayeli, Sofi, Etmael, Ximena, Aldo, Jesús, Natalia, Xiclali, Enrique, Carlos, Aisha, Urick, Emilio, Leo, Luna, Vaneza, Fatima, Fernanda, Alejandro, Max y Rebeca, muchas gracias por enseñarme y ser parte de esto.

Gracias a la Lic. Irma Castañeda por su dedicación, su tiempo, su esfuerzo, su apoyo y profesionalismo empleados para lograr esta meta. Por brindarme todos sus conocimientos y sus consejos, por darme su amistad. Gracias por ayudarme a terminar e iniciar una nueva etapa de mi vida.

Al Mtro. Fernando Fierro Luna por su apoyo, tiempo, dedicación, consejos y conocimientos para la elaboración y mejora de este proyecto, muchas gracias profesor.

Gracias a la Dra. Rina Martínez y al Mtro. José Huerta Ibarra por dedicar parte de su tiempo y consejos proporcionados para la elaboración de este trabajo.

A la Mtra. Cecilia Morales Garduño y a la Lic. María Hortensia García Vigil, por su apoyo, tiempo y ayuda en todo este proceso.

Gracias al Dr. Alfredo Guerrero Tapia y al Dr. Juan Manuel Sánchez por brindarme su apoyo, sus conocimientos y su amistad. A todos mis profesores que me enseñaron y me brindaron todos sus conocimientos y ayuda a lo largo de toda mi carrera universitaria.

Y gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme una grandiosa y excelente educación.

Índice

INTRODUCCIÓN	8
Problemática	10
Justificación	11
Objetivos Generales	13
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	15
1.1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES	15
1.1.1 Institución de Asistencia Privada	15
1.1.2 Origen y ubicación de la institución	16
1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS	16
1.2.1 Historia de la educación en México	16
1.2.2 La educación actual en México	17
1.2.3 Necesidades Educativas Especiales	19
1.2.3.1 Concepto de Educación Especial	19
1.2.3.2 Concepto de Necesidades Educativas Especiales ...	21
1.2.3.3 Clasificación de los tipos de las NEE	26
1.2.4 Dificultades de Aprendizaje	27
1.2.4.1 Etapas de la historia de las DA	30
1.2.5 Lectoescritura	34
1.2.6 Animación a la lectura	38
1.2.6.1 Surgimiento y concepto de animación a la lectura ...	39
1.2.6.2 El animador	42
1.3 EXPERIENCIAS SIMILARES	43
CAPÍTULO 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	49
2.1 PROPÓSITOS FUNDAMENTALES	49
2.2 POBLACIÓN DESTINATARIA	50
2.3 ESPACIO DE TRABAJO	50
2.4 FASES POR LAS QUE SE DESARROLLA EL PROCEDIMIENTO	51

2.5 INSTRUMENTOS, MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS DISPONIBLES PARA LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	54
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	57
RESULTADOS CUANTITATIVOS	58
Resultados obtenidos a partir de la prueba IDEA	58
Resultados obtenidos a partir de la evaluación de la Conciencia Fonológica	60
Resultados obtenidos a partir de la evaluación informal (pre-test y pos-test)	62
RESULTADOS CUALITATIVOS	63
Resultados obtenidos a partir de las participaciones en clase	63
Progresos y cambios obtenidos en los niños durante cada etapa de la intervención	65
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS	74
ANEXOS	79
1. Fases de desarrollo del procedimiento del taller - Gráfica de Gantt	80
2. Formato de entrevista para niños con dificultades de aprendizaje	81
3. Formato de evaluación de la conciencia fonológica	85
4. Formato de la evaluación informal (pre-test y pos-test)	88
5. Formato de evaluación del Inventario de Ejecución Académica (IDEA)	91
6. Cartas descriptivas	94

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son aprendizajes básicos en el inicio de la educación formal, son parte de las herramientas de aprendizaje más importantes que poseemos los humanos, ya que posibilitan cambios cualitativos y revolucionarios en nuestra historia y en nuestro pensamiento, de manera que forman parte de la herencia cultural que determina nuestro desarrollo tanto personal como social (Bofarull, 2006).

Santrock (2007) menciona que la lectura resulta un área de gran interés, ya que leer es la capacidad de comprender el discurso escrito, mientras que Santiuste y Gonzáles (2005) afirman que la lectura es la base de la mayor parte de los aprendizajes escolares y el instrumento fundamental para adquirir la cultura. Por lo tanto, un buen principio escolar es que los alumnos escriban y lean los textos por ellos mismos.

Ya lo menciona Santrock (2007) “Tres metas principales de la instrucción de lectura implican ayudar y favorecer a los niños a reconocer palabras de manera automática, comprender textos y sentirse motivados para leer y apreciar la lectura, mismos que están interrelacionados de tal forma que si los niños no pueden reconocer las palabras de manera automática no pueden comprender bien y, por tanto, es poco probable que se sientan motivados a leer”.

El aprendizaje de la lectoescritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, que en la lectura se da entre la información del texto (información que en una primera aproximación es de tipo visual y que implica al sistema perceptivo visual, y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para desentrañar el mensaje escrito) o para producirlos (en el caso de la escritura). Así que dentro de las capacidades globales que supone la lectura e interpretación de un texto se distinguen dos tipos de operaciones mentales muy distintas (Santiuste y Beltran, 2000).

Las primeras nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras que entran a nuestro sistema visual. El segundo tipo de operaciones, son las implicadas en los procesos de interpretación o de comprensión lingüística. Gracias a ellas podemos pasar del significado de las palabras a unidades más complejas: ideas que se interconectan de forma compleja en nuestra mente, hasta alcanzar la interpretación global de los textos, o sea las habilidades de comprensión, las cuales intervienen tanto en la comprensión de los mensajes orales como en los escritos (Santiuste y González, 2005).

Teniendo presentes estas ideas, podemos ver que tanto la lectura como la escritura son capacidades muy complejas, debido a esto, los niños durante el aprendizaje de la lectoescritura, presentan diferentes tipos de errores que pertenecen a dimensiones distintas de estas capacidades.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los alumnos pueden ser clasificadas en varios grupos. En primer lugar, cabe hablar de los sujetos cuyos problemas residen casi exclusivamente en las operaciones implicadas en el reconocimiento de las palabras. Estos alumnos pueden comprender una explicación oral, pero no un texto que verse sobre los mismos contenidos. Podrían comprender lo que leen si leyeran las palabras correctamente. A este subgrupo podría denominársele con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.

Un segundo grupo de alumnos con dificultades en la comprensión está constituido por alumnos que leen bien las palabras pero muestran serias dificultades para comprender lo que leen. Esos alumnos tienen dificultades para integrar las distintas ideas del texto entre sí en un todo coherente, para integrar los contenidos del texto en sus conocimientos y/o para regular por sí mismos el curso de la lectura (Santiuste y González, 2005).

También se ha podido identificar un grupo de alumnos que leen mal las palabras y además tienen problemas tanto en la comprensión oral como en la escrita. Estos alumnos tendrían problemas de comprensión incluso aunque leyeran bien las palabras.

Con respecto a los problemas de escritura, podemos encontrar niños con una buena capacidad de expresión oral pero con serias dificultades para escribir palabras, alumnos que se expresan oralmente con dificultad y escriben también deficitariamente las palabras y otros que escriben bien las palabras pero se expresan mal (Santiuste y Beltran, 2000).

Para hacer frente a estas dificultades de aprendizaje en los alumnos, se tiene que llevar a cabo la selección y aplicación de diferentes estrategias de enseñanza, las cuales deben ser instruidas por los docentes y el personal educativo; es de suma importancia que ellos promuevan en los alumnos el establecimiento de metas de competencia desde estos primeros años de vida escolar. Ya que sabemos que en una sociedad letrada aquellos que no disponen de las herramientas necesarias se encuentran en una situación de desventaja en términos generales (Bofarull, 2006).

Hay que motivar, estimular y retroalimentar a los niños desde este inicio para reforzar y propiciar mediante el uso de nuevos y novedosos recursos que se puedan utilizar del entorno. Es por eso que en este trabajo se propuso la

elaboración y aplicación de un programa, cuyo propósito fue que los niños con dificultades de aprendizaje mejoraran su lectura y su escritura mediante la aplicación de un taller de animación a la lectoescritura. Este programa pretendió, a la vez, fomentar en ellos esa capacidad de disfrutar y mejorar su lectura y su escritura mediante el uso de materiales didácticos, lúdicos y creativos.

Problemática

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, en donde la lectura se da entre la información del texto, la cual implica al sistema perceptivo visual y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para descubrir el mensaje escrito o producirlos en el caso de la escritura.

Después de la fase inicial de aprender a leer y a escribir, en la lectoescritura funcional se lee y se escribe para aprender actividades que contribuyen al desarrollo de estas habilidades. Es así como el aprendizaje de la lectura y de la escritura no constituye un fin en sí mismo, sino que es el instrumento que permite mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y le proporciona el acceso a otros aprendizajes.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede observar que los alumnos también pueden llegar a presentar dificultades de aprendizaje en dichas áreas, ya que estas dificultades comprenden la existencia de obstáculos para adquirir algunas habilidades académicas. Es decir el alumno puede tener una capacidad intelectual general promedio o por arriba del promedio, pero tener un desempeño muy deficiente en un área en específico, en este caso en la lectura o en la escritura (Craig, 2001).

Así es como se ha podido ver que los alumnos con problemas de aprendizaje una de las principales dificultades que presentan esta referida a la lectoescritura. Los motivos pueden estar asociados a que involucra procesos cognitivos muy complejos. Ya lo mencionan Dockrell y McShane (1992): “las dificultades de lectura y escritura obstaculizan el proceso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que son vías de acceso a una amplia gama de información. En efecto, no aprender a leer y escribir en los primeros años escolares deja al niño fuera de gran parte de los aspectos restantes del currículo escolar. Por ejemplo la presentación de problemas de aritmética tiene lugar en gran medida a través del medio escrito. Si un niño tiene problemas de lectura, es muy probable que ello dificulte su progreso aritmético. Las dificultades de lectura también afectarán negativamente a la adquisición de conocimientos más allá del currículo”.

Por lo cual es importante mencionar que los niños que no pueden aprender a leer y escribir como la mayoría de los niños de su misma edad, están sujetos a presiones del medio ambiente que los hacen sentirse en desventaja. Y los niños que leen con dificultad pueden tener problemas en la adquisición de conocimientos generales, puesto que éstos se transmiten a través de la lectura y la escritura (Ayala y Paredes, 1993).

Este tipo de niños con Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura, se observaron durante las sesiones de evaluación que se realizaron en el aula, donde se encontraron varias dificultades en el aprendizaje de ellos, destacando principalmente su incapacidad de leer fluidamente y la comprensión deficiente de textos, así como problemas en la escritura. Los resultados de la evaluación mostraron que los alumnos leían deficientemente, presentando errores específicos en ella, mientras que en su escritura, los alumnos no comprendían las lecturas que copiaban, teniendo como resultado que no asociaran lo que escribían con lo que decían las lecturas.

Fue así como se propuso elaborar y llevar a cabo un taller de animación a la lectoescritura, con el fin de apoyar su aprendizaje y promover en ellos el gusto por la lectura y mejorar estas dificultades presentes en ellos.

Justificación

Se considera que la lectura es una actividad determinante para el aprendizaje escolar, ya que es un medio instruccional para acceder a las diversas áreas de conocimiento; en este sentido, es necesario incorporar actividades que promuevan el aprendizaje de la lectura.

El aprendizaje de la lectura no sólo está mediado por procesos cognitivos, también se ve influenciado por procesos afectivos y motivacionales que dependen de cómo el profesor estructure las tareas de su aprendizaje dentro del salón de clases. Las estructuras de estas tareas comprenden diversos factores como las actividades y materiales de enseñanza y el manejo o control del ambiente del salón de clases para que el alumno se sienta motivado para aprender.

El término motivación es empleado con los más diferentes sentidos y según puntos de vista diversos. Fraisse (1972) dice que la motivación es un principio de fuerza que impulsa a los organismos a alcanzar un objetivo, y por eso sobrepasa la significación de “motivo” definido como “causa” o “condición” de la acción; poniendo en evidencia el carácter psicológico de la motivación, que se sitúa en el nivel del conocimiento.

No hay duda de que la motivación es importante en el aprendizaje y que además está íntimamente ligada a las estrategias de enseñanza empleadas con

los alumnos; por ende, es importante promover en ellos, desde los primeros años de vida escolar, la enseñanza de estrategias lúdicas, motivantes, interesantes y diversas para propiciar la lectura (Mayer, 2002).

En este sentido, las dificultades en el aprendizaje de la lectura, están relacionadas estrechamente con la falta de motivación que tienen los alumnos. Así mismo, se ha visto que la falta del fomento de la lectura en sus hogares, aunado al hecho de que los profesores no propician todos los factores involucrados en la enseñanza de la Lectoescritura en los alumnos, no se logra el interés de éstos por el aprendizaje de la misma dentro del salón de clases (Mayer, 2002).

Esto se ha podido observar en los resultados obtenidos en la prueba PISA (2009), en donde se vio que para los padres y las madres, lo más valioso de estudiar es que sus hijos realicen las tareas escolares, y no las actividades que los padres puedan estimular. De acuerdo a esta prueba los estudiantes de 15 años, cuyos padres mencionaban haberles leído diario, casi a diario o al menos 2 veces por semana durante el primer año de primaria registraron niveles de logro en la prueba PISA significativamente más altos a los obtenidos por aquellos alumnos a quienes sus padres no les leían con frecuencia durante el inicio de su educación primaria (INNE, información sobre México en PISA, recuperado el 9 de Febrero del 2011).

Por otra parte el análisis sobre estrategias y prácticas de los jóvenes realizado por la OCDE en el 2010 obtuvo como resultados que el leer no es un placer para los jóvenes mexicanos, sino una obligación, el estudio mostró que el porcentaje de alumnos que leen por placer disminuyó 10.2% en la última década en nuestro país. Y que México, dentro de los 65 países que se compararon en el análisis, fue el país en el que una mayor proporción de jóvenes se sintió infeliz o insatisfecha cuando se les regala un libro (Educación a Debate, recuperado el 22 de Diciembre del 2011).

Estos resultados desfavorables en la población de México con relación a la educación también se pueden ver en lo obtenido por la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en el 2010, la cual muestra que en el área de español el 13.3% de la población (alumnos y alumnas de tercero a sexto año de primaria de planteles públicos y privados del país) obtuvo resultados insuficientes, el 41.9% mostró los conocimientos elementales, en el 34.8% de los alumnos su desempeño fue bueno y el 10.0% fue excelente.

Es así como el 55.2% de la población a la que le fue aplicada la prueba ENLACE en el Distrito Federal obtuvo un desempeño insuficiente llegando a elemental y el 44.8% obtuvo resultados buenos a excelentes. Mientras que esta misma prueba aplicada a nivel secundaria obtuvo como resultados globa-

les que en el área de español un 73.9% de los alumnos obtuvo un desempeño insuficiente a normal y tan solo el 26.1% logro resultados de buenos a excelentes (Página oficial de la SEP, recuperado el 10 de Marzo del 2011).

Recordemos que la prueba ENLACE se aplica a todas las escuelas de Educación Básica, obteniendo información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes. Esta evaluación de los conocimientos y habilidades de los alumnos, permite atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos, sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas, estimular la participación de los padres de familia, como de los jóvenes en las tareas educativas y atender criterios de transparencia y rendición de cuentas.

Es por esto que resulta esencial el diseño de programas que apoyen, motiven y crean en los niños el gusto a leer y a escribir, especialmente aquellos niños con dificultades en su aprendizaje. Por tanto, se debe trabajar con temas que sean relevantes para su edad, curso escolar, dosificar los contenidos para minimizar la ansiedad en su desempeño, proporcionar retroalimentación informativa y ayudarlos a superar los tropiezos que enfrentan durante su aprendizaje; a la vez que deben incluirse actividades secuenciadas con materiales diversos y estrategias variadas, que motiven a los alumnos y les permitan lograr un mejor aprendizaje (Cerrillo y García, 1996).

Objetivos Generales

Uno de los propósitos de las Prácticas Integrales de la Facultad de Psicología de la UNAM, es orientar y apoyar a instituciones educativas para el logro de sus objetivos académicos.

Lo anterior se lleva a cabo, a través de la formación de los estudiantes en dichas instituciones brindando un servicio a la comunidad. En el marco de estas prácticas el propósito de este taller fue apoyar a alumnos de 1^{er} año en las áreas de lectura y escritura en este grado escolar, detectando algunas dificultades en el aprendizaje de la Lectoescritura de los niños y diseñando un programa para fomentar su aprendizaje, proporcionándoles estrategias de animación a la lectoescritura, las cuales se consideraron les ayudaría a potencializar su rendimiento académico y afrontar con éxito las dificultades de lectoescritura. En primer lugar se consideró importante hacerlo de manera divertida, lúdica y dinámica, para estimular el gusto por la lectura.

Por otra parte, la creación de este tipo de programas de intervención psico-educativas proporcionan al psicólogo conocimientos que serán de gran utilidad

para su formación y para su desempeño en el ambiente laboral, ya que en este taller fue posible aplicar y ampliar los conocimientos teóricos obtenidos a lo largo de toda la carrera y ponerlos en práctica en el escenario, al igual que se pudieron ver y afrontar las dificultades por las que pasa el psicólogo educativo en el ambiente laboral.

Es así como este taller llevó a cumplir con una de las metas más importantes de los psicólogos, contribuir y ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas, en este caso en la educación de los niños.

CAPÍTULO 1

Antecedentes

1.1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES

1.1.1 Institución de Asistencia Privada

El colegio en donde se realizó el presente trabajo pertenece a una Institución de Asistencia Privada (IAP) que imparte educación de nivel básico; fue creada y se mantiene financiada por la fundación Dr. José María Álvarez (FJMA). Mencionemos que las IAP son entidades con personalidad jurídica y patrimonio propio, sin propósito de lucro, que con bienes de propiedad particular ejecutan actos de asistencia social (Junta de Asistencia Privada del Distrito Federal, recuperado el 20 de Noviembre del 2010). En general, como ya lo habíamos mencionado, son personas morales con fines no lucrativos, así que no están sujetos a pago de impuestos, pero si tienen otras obligaciones que la propia ley establece, su forma de constitución es de una sociedad o una asociación civil reguladas por el Código civil, pero hay fines económicos, es decir, son organizaciones sociales de ayuda (Palomino, 2007).

En este caso, este colegio dentro de sus instalaciones cuenta con un internado varonil que alberga a niños con problemáticas sociales. Actualmente el internado cuenta con 100 niños en edades que fluctúan entre los 6 y 16 años de edad. Los niños viven en casitas, en grupos de 10, bajo la supervisión de una guía. La guía representa la figura materna para los niños, se encarga de su cuidado, alimentación y educación, además de estar en constante capacitación.

El colegio está incorporado a la SEP, siguiendo sus lineamientos, planes y programas de estudios en el proceso pedagógico que imparte; además se incluyen las materias de cómputo e inglés. Entre su matrícula abarcan tanto niños del internado como alumnos externos de ambos sexos.

Los valores con los cuales se desean dotar a los alumnos son: el amor, la dignidad, el respeto, la responsabilidad, la sociabilización, la transparencia, la familia, la igualdad y la hermandad (Fundación FJMA, recuperado el 17 de Noviembre del 2010).

1.1.2 Origen y ubicación de la institución

Ya que la vulnerabilidad de los niños en la ciudad de México se ve incrementada por una serie de situaciones; como el número poblacional en la ciudad, las patologías sociales como la drogadicción, los secuestros, robos, pornografía infantil, violencia intrafamiliar, drogadicción y la falta de recursos económicos en las familias, el Sr. Luis Álvarez de la Cadena en 1959, preocupado por estas situaciones y por la falta de educación escolar que imperaba en la Ciudad de México decidió construir un plantel educativo en un predio al sur de la Delegación Tlalpan. Al observar que los niños no regresaban a la escuela por su bajo nivel económico, surgió la idea de brindar asistencia a los alumnos mediante el apoyo con el transporte, la alimentación, el vestido y la educación. Así se crea la fundación Dr. José María Álvarez, para niños en riesgo de calle en la Cd. de México, por medio de la cual se sustentan los estudios de los alumnos que asisten al internado.

1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.2.1 Historia de la educación en México

Al iniciarse la vida independiente de México, 99.4% de la población era analfabeta, el acceso de la población a los libros era limitado, por eso los liberales del siglo XIX concibieron las bibliotecas como instrumento de cultura y progreso. El esfuerzo por ampliar la educación se canalizó en abrir escuelas y en preparar a los maestros para servirlos. En 1887 se creó la escuela normal de profesores de primaria en la Ciudad de México, con el propósito de que fuera la central del resto de las escuelas de maestros que se establecieran en el país.

En 1910 después de un largo proceso de modernización impulsado por Justo Sierra, la Real y Pontificia Universidad de México, fundada en 1551,

fue refundada como “Universidad Nacional”. La nueva institución abrigó a las escuelas y academias autónomas fundadas por los Borbones, y se conformó por las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, entre otras. Sin embargo, el reto de la alfabetización era aún enorme (sólo el 28% de la población sabían leer y escribir); no fue hasta el periodo comprendido entre 1921, año en que se crea la Secretaría de Educación Pública, y 1924, año en que José Vasconcelos fue Secretario de Educación. José Vasconcelos inició una intensa campaña de alfabetización que continuó durante todo el siglo XX, impulsó la construcción de escuelas y bibliotecas públicas, apoyó la publicación y distribución masiva de libros; creó un plan de fomento cultural llamado Misiones Culturales, que enlazaban la educación, el desarrollo social y la cultura para ofrecer oportunidades de progreso en todo el territorio nacional, además de generar las circunstancias propicias para el acercamiento de México con otras naciones hispanoamericanas; dando lugar a la creación de Institutos Científicos y Literarios (Castellanos, 2008).

Por otra parte durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) la educación se orientó a vincular la escuela con sectores mayoritarios de la población y con problemas concretos de la sociedad (se crearon diversos tipos de escuelas acordes con necesidades específicas); se educó para formar y capacitar técnicos y profesionales requeridos en el desarrollo de la industria y el mejoramiento de las condiciones de vida, y para garantizar la independencia y soberanía del país. El 21 de octubre de 1935, Cárdenas creó el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica, que dio origen a institutos, centros de investigación, laboratorios, museos, entre otros (Monteón, 2006, recuperado el 26 de Febrero del 2011).

Durante los primeros años del siglo XXI nueve de cada 10 mexicanos ya sabían leer y escribir, en cuanto a la cobertura de servicios educativos, se observa que, para el año 2005 existen 457 escuelas normales en todo el país, siendo la mayoría públicas, las cuales ofrecen estudios desde el nivel básico hasta el nivel superior; además, cerca de 26,010 bibliotecas integraban la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (Castellanos, 2008).

Así que a continuación se hablará sobre la educación actual por la que está viviendo nuestro país, en específico en la Educación Básica.

1.2.2 La educación actual en México

La educación en México se ha dividido en diferentes niveles educativos: la Educación Inicial, la Educación Básica, la Educación Media Superior y la Educación Superior. Para los fines de este proyecto se profundizará al respecto de la Educación Básica.

La Educación Básica en México es un servicio educativo obligatorio y gratuito para niñas y niños; su finalidad es la adquisición de conocimientos, habilidades intelectuales, valores y actitudes necesarias para su desarrollo integral, a fin de que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y obligaciones; y en consecuencia, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, alcancen una vida plena y puedan seguir superándose.

Con base en el artículo 3º Constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p.11). Por ello, es compromiso y prioridad del Gobierno Federal el mejoramiento de la calidad de la educación pública básica, además es responsabilidad del Estado asegurar el derecho a una educación pública de calidad con planes y programas de estudio con carácter nacional; y es su obligación el impulsar políticas públicas destinadas a crear las condiciones para prestar un servicio educativo eficiente, donde se promueva la corresponsabilidad de los distintos actores y la rendición de cuentas a la sociedad (Página oficial de la SEP, revisado el 26 de Agosto del 2010).

En este sentido, para atender los retos que enfrenta el país en el siglo XXI y coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman la educación básica, en 2008 se planteó la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y reforma de la educación primaria, que a la par permitiera ligarla con el último año de preescolar y el primero de secundaria. De esta forma, se concibe la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito es ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo y coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano.

La RIEB incluye el plan y los programas de estudio, los cuales son documentos encaminados a cumplir con el perfil de egreso de la educación básica y contribuir a dar rumbo a los procesos a través del énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida; lo que conlleva al desarrollo de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial. Al mismo tiempo, estos documentos, permiten convertir los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) en un solo trayecto formativo en el que hay consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, actitudes, valores y desarrollo de competencias de los mismos (Página oficial de la SEP, última modificación 26/08/2010).

En otro aspecto de la Educación Básica de México, en 1993 se reorientaron los servicios de Educación Especial, impulsados por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en donde se hicieron reformas al Artículo 3º Constitucional y a la Ley General de la Educación en los Artículos 39º y 41º. El artículo 39º señala que “en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos”. Mientras que el artículo 41º menciona que “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Además atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Y tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios” (Carrillo, 2009).

Dicho lo anterior, en el siguiente apartado se hablara más detalladamente acerca de lo qué es la Educación Especial y cómo se fue modificando hasta llegar al término Necesidades Educativas Especiales (NEE).

1.2.3 Necesidades Educativas Especiales

1.2.3.1 Concepto de Educación Especial

Una de las más grandes preocupaciones de la Educación Especial es el lograr el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas con las que trabaja para su integración social en un sentido amplio. Son enormes los esfuerzos educativos que se realizan para alcanzar que los niños y jóvenes con discapacidad se conviertan en adultos con el mayor nivel de autonomía posible y con las mayores oportunidades de participar en la vida laboral, social y recreativa de las comunidades a las que pertenecen. Pero esto no ha sido sencillo dado que aún prevalecen mitos, creencias y procedimientos educativos que obstaculizan el desarrollo y el avance de ésta (Zacarías, J. et al., 1997). Además que en el campo de la EE se ha dado la divulgación de las “etiquetas” que han servido para diferenciar a los seres humanos entre sí.

Desde su nacimiento ha sido un espacio de legitimación de constructos segregadores y discriminatorios para colectivos que por ser “diferentes” a una “mayoría” estadística deben poseer un rótulo que los marque como un grupo distinto. Muchas han sido las denominaciones creadas en contextos médicos

y psicológicos que han contribuido a esculpir una EE con características diferenciadoras y prejuiciosas. Los términos que se han ido adjudicando a las personas “diferentes”, carecen de neutralidad, han establecido las “etiquetas” altamente significativas, y siempre con connotaciones negativas (Cabello, 2007).

También es importante mencionar que la educación especial puede agruparse en las siguientes categorías con base en diferencias: intelectuales, sensoriales, neuromotoras o físicas, de adaptación social, de comunicación y por incapacidades múltiples. De esta manera, la EE se entiende dentro del ámbito de la educación para la Diversidad, como la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas que van más allá de las que habitualmente cubre el centro escolar. Al igual que se considera como la diversificadora de la respuesta educativa según las necesidades individuales de cada alumno (Macotela, 2001).

Por lo cual, atendiendo a los diferentes ámbitos donde se estudia y trabaja sobre EE podemos considerarla como un conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar, con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenece, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los niños (Sánchez, 2002).

Como por ejemplo, Pinto en el 2000 (en Sánchez, 2002) cita cuatro principios básicos sobre los cuales se enmarca la EE., los cuales son:

- La normalización, la cual implica que en lo posible la persona con discapacidad debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad, esto no significa negar la discapacidad, sino tender al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo atención particular a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad, teniendo presente que sólo en los casos necesarios podrán recibirla en instituciones específicas.
- La individualización que responde a criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica (adaptación curricular, metodología especial, etc.).
- La sectorización que responde a que los servicios educativos especiales sean brindados en el lugar donde el alumno con discapacidad vive y se desarrolla. Es decir instrumentar los medios para que se preste servicio aun cuando no existan en el lugar instituciones específicas.

- La integración que se desprende del principio de normalización, en cuanto a que en la utilización de los dispositivos de la técnica y de la organización de los servicios sociales, procurará que los alumnos con discapacidad reciban la asistencia necesaria en el seno de los grupos normales y no de forma segregada.

En definitiva la EE es entendida como un proceso educativo dinámico que reconoce y atiende la diversidad del alumno y en la que se apoya para permitir a éste la consecución de metas más ajustadas a sus características personales (Sánchez, 2002). Así que ahora se indagará sobre la evolución que tuvo la EE y como años más tarde a la población usuaria de sus servicios se le denominaría con Necesidades Educativas Especiales.

1.2.3.2 Concepto de Necesidades Educativas Especiales

Años atrás los niños con capacidades y rendimientos por debajo del estándar eran marginados como “educativamente subnormales”, “retrasados” o “anormales”, a causa de sus presuntos bloqueos y obstáculos intrínsecos para el aprendizaje, además que las acciones de los maestros eran relegadas. Si consultamos la bibliografía de la EE de los años 60/70 encontraremos diversos ejemplos de clasificaciones “etiquetadoras” las cuales eran utilizadas para nombrar a las personas que presentaban alguna de estas características (Arnaiz, 2005).

Más tarde se les llamó niños con Necesidades Especiales (NE), cuyas dificultades de aprendizaje parecían menos intrínsecas y más debidas al contexto en el que se educaban. Se pensaba que las NE podían presentarse en ciertas circunstancias con determinadas tareas de aprendizaje; el concepto era fluido, lo que significaba que cualquier niño podría tener dificultades en algún momento, en vez de que esas dificultades fuesen propias de un grupo determinado que fuera de alguna manera diferente de la mayoría. En este punto sus necesidades comenzaron a ser parte de las responsabilidades de los maestros, ya que si el mismo docente no trabajaba e impulsaba las capacidades de sus alumnos, no se podría alcanzar la meta de superar estas necesidades (Groos, 2002).

El uso del término NE se acerca a la idea de que estas necesidades son algo propio de algunos niños durante toda su vida, las cuales serán imposibles de enfrentar o de llegar a la solución de ellas. En este contexto la expresión “NE” se ha convertido en sinónimo de juicio acerca de las capacidades o carencias de los alumnos, la tendencia a calificar a los niños en vez de a sus necesidades persistía y, por eso, muchos autores, prefirieron prohibir por completo esta terminología; por ejemplo, Jonathan Soly (1991) sostiene que la expresión NE fomenta las prácticas discriminatorias (como apartar a los niños de la clase

normal y encargarles trabajos diferentes de los del resto), él considera que la tarea de los maestros consiste en satisfacer las necesidades individuales de todos los niños y no las carencias especiales de unos pocos.

El principal inconveniente de la expresión NE es que, implica inevitablemente que existe un factor intrínseco en la dificultad de aprendizaje del niño, reforzando el antiguo modelo de discapacidad.

El modelo vigente de corte social el cual transforma el término NE a Necesidades Educativas Especiales (NEE), implica que las necesidades especiales caracterizan al alumno en vez de a la situación de aprendizaje, y el que algo plantee o no una dificultad depende por completo de que la situación o el medio facilite las cosas o las obstaculice (Groos, 2002); este modelo es el mejor planteamiento para prevenir la amenaza de la marginación y la delegación de las responsabilidades académicas.

Actualmente se han emprendido medidas que fomentan la confianza de los maestros para detectar las necesidades de sus alumnos y para impulsar, dirigir y aprovechar todo el abanico de capacidades presentes en ellos. De igual manera es importante escoger el estilo de enseñanza adecuado para cada niño. A continuación en la siguiente tabla se muestran los diferentes estilos de enseñanza que existen:

ESTILOS DE ENSEÑANZA (Blanco, 1994)	
1. La tarea orientada ("The Task-Oriented")	Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demanda un cumplimiento específico de parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas bases específicas e individuales y un sistema explícito que guarda cada estudiante un estado de expectación.
2. El proyecto cooperativo ("The Cooperative Planner")	Los maestros tienen un plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. En una atmósfera tranquila se puede instruir a unos procesos de enseñanza, pero la experiencia del adulto y el trasfondo profesional le sirve de guía a los estudiantes en el aprendizaje. Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes en la participación en todos los niveles.
3. Centrado en el niño ("The Child Centered")	Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Generalmente emergen del currículo quienes este estilo pre-planificado por el maestro siempre que tengan interés y curiosidad de los niños. Este estilo no es solo extremadamente raro, sino que imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.

(Continúa)

(Continuación)

4. Centrado en el sujeto ("The Subject Centered")	Los maestros enfocan su organización del contenido en lo que va a aprender el estudiante.
5. Centrado en el aprendizaje ("The Learning Centered")	Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular, materiales son de gran aprendizaje. Se rehúsa el sobre énfasis de los dos estilos "Centrado en el niño" y "Centrado en el sujeto", sino que se debe desarrollar cualquier habilidad hacia una buena meta lo cual sea la autonomía en el aprendizaje.
6. Involucrados emocionalmente y con contrapartes ("The Emotionally Exciting and its Counterpart")	Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional es dominante.

Además estos estilos pueden variar de diversas maneras:

- Utilizando enfoques docentes ajustados a los estilos de aprendizaje preferidos por los niño (visual, cenestésico, a un ritmo rápido, a ritmo lento, etc.).
- Restar tiempo a la enseñanza dirigida a toda la clase para que los niños dialoguen por parejas, de manera que se mantenga la concentración y se enlacen las informaciones de entrada con el propio lenguaje o experiencia del niño.
- Usar estrategias interactivas durante la enseñanza dirigida a toda la clase.
- Simplificar/ampliar las tareas.
- Seleccionar actividades más motivadoras, relacionando tareas con los intereses individuales de los niños.
- Incrementar el uso de los enfoques de aprendizaje activo (juegos de rol, torbellinos de palabras, representaciones dramáticas, diálogos de grupo, etc.)
- Dar oportunidades para repetir y reforzar.
- Realizar diversos agrupamientos de alumnos, para que éstos sean capaces de aprovechar las virtudes y destrezas de los demás, y llegar a un aprendizaje verdaderamente colaborativo.
- Utilizar alabanzas y recompensas para ayudar a algunos niños a mantenerse centrados en la tarea.

- Realizar unas tareas más abiertas o más cerradas.
- Hacer preguntas más abiertas o más cerradas.

Lo anterior es un beneficio para los niños con NEE, porque trabajar en actitudes y conductas concretas que son problemáticas para estos niños, refuerza su autoestima e incrementa el interés por las tareas de aprendizaje (Groos, 2002).

Es por eso que la misión de las NEE es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP-Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa-, 2002).

Ha esto, en México desde 1995 al 2002 en la “Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública”, desarrollo el “Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa” cuyo objetivo fue propiciar condiciones que permitieran la integración exitosa a las escuelas y aulas regulares a los niños con NEE, así como aportar información y propuestas de trabajo para poner en marcha el proceso de integración (Carrillo, 2009).

Recordemos que a nivel escolar la educación especial debe encaminarse hacia una perspectiva curricular social en donde las dificultades de aprendizaje de los alumnos en la escuela se derivan de las decisiones tomadas por el profesor en las actividades que propone, los recursos que ofrece y la forma que organiza el aula. Debe dirigirse a comprender las dificultades de los niños a través de su participación en la experiencia escolar y a resaltar el papel del profesor como elemento clave para mejorar el desempeño escolar y superar las desventajas o deficiencias con las que llegan a la escuela (Macotela, 2001).

Por ende el camino viable para alcanzar esta perspectiva es la integración educativa, por medio de la cual podremos conseguir la inclusión educativa. Ya que, a través de la integración educativa se pueden aprovechar los recursos con los que cuenta la educación especial y los enormes recursos que la escuela regular ofrece. De esta manera la integración educativa es entendida como la unificación entre la escuela regular y especial, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas. La cual implica la clasificación de responsabilidades del profesor regular, especial, personal administrativo, instructores y personal auxiliar, y se lleva a cabo como una participación efectiva y no solo como una ubicación física (Macotela, 2001).

Mientras que la inclusión educativa involucra la igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. Consiste en atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula (Carrillo, 2009). También en ella, se procura adaptar sistemas y estructuras para satisfacer las necesidades. La adaptación del currículum escolar, de los edificios, de las actitudes y valores, del lenguaje, imágenes y modelos de rol son algunos de los cambios necesarios para pasar de la integración a una auténtica inclusión.

De tal manera por medio de la inclusión, se busca reducir la estigmatización y el rechazo que tienen los compañeros de grupo hacia los niños con NEE, promoviendo entre los mismos niños, como entre los adultos, la aceptación de las diferencias de los otros y evitando así la exclusión de quienes percibimos como diferentes de nosotros mismos, estimulando la interacción entre un alumno concreto con necesidades muy especiales y sus compañeros. Cabe mencionar que actualmente la inclusión ha ido creciendo en las escuelas normales, ya que se ha convertido en piedra angular de la estrategia nacional (Groos, 2002).

Desde el 2002 la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, ha trabajado conjuntamente con las entidades federativas el “Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, y ha promovido el establecimiento de líneas de acción, objetivos y estrategias encaminadas a apoyar este proceso en los distintos programas, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

De acuerdo con datos obtenidos de la Estadística 911, del total de planteles que participaron en el PEC VIII, 35% atiende al menos a un alumno o alumna con discapacidad. Además que el PEC establece como uno de sus estándares de gestión que las escuelas se abren a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, se otorga prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades (Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2010).

Este tipo de programas es una prueba del desarrollo, la importancia y el crecimiento que ha tenido la inclusión en las escuelas de educación regular de nuestro país, además que gracias a estos programas y a la implementación de la inclusión educativa, la comunidad en general se informa sobre las posibilidades que tienen los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales de ser incluidos o integrados en las escuelas de educación regular.

Por lo tanto, debe existir de manera permanente una campaña de información y sensibilización hacia este tema (SEP-Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa-, 2002).

1.2.3.3 Clasificación de los tipos de las NEE

Por otra parte, las NEE se clasifican en 2 tipos: las NEE permanentes y las NEE transitorias. Las permanentes, son aquellos problemas que presenta una persona durante todo su periodo escolar y vida, estas necesidades se mantienen y se trabajan para potenciar los aprendizajes. Se realizan adecuaciones curriculares en los objetivos y contenidos del curriculum (Salado, 2009). También pueden verse como trastornos graves ocasionados por la severidad del trastorno intrínseco del sujeto y por la incapacidad del ambiente para responder de forma adecuada (Castejón y Navas, 2000).

Las NEE permanentes son la discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad Intelectual, sordoceguera, y los trastornos en la capacidad de relación y comunicación.

Mientras que las NEE transitorias son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad. Aquí se encuentran los problemas de la conducta, los trastornos específicos del lenguaje y las dificultades en el aprendizaje como: dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, de las matemáticas, dislexias, disgrafías, discalculias (Salado, 2009).

Es así como se deben considerar muchos elementos cuando se trabaja con alumnos que presentan NEE, sin embargo uno de los aspectos más importantes es asumir total compromiso con la labor educativa y entender que si se quiere tener una sociedad más justa, con componentes de inclusión, se debe partir de uno mismo y después hacia la sociedad. De esta manera si se hace frente a estas necesidades educativas, podremos llegar a combatir las diferentes dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos de nuestro país; las cuales limitan su desempeño en la escuela para aprender en forma eficiente y para aprender los distintos contenidos instruccionales.

Actualmente el aprendizaje eficiente de la lectoescritura en los alumnos de educación primaria es un reto constante, por ser la base fundamental para el aprendizaje en las demás áreas de conocimiento. La competencia lectoescritora trascienden el ámbito escolar e impactan en forma decisiva en el desarrollo social, cognitivo y emocional de la persona. Posibilita asimilar la cultura que la comunidad ofrece, compartir experiencias, sentimientos, costumbres, crear

y recrear una visión del mundo. Estimula la imaginación y la creatividad, es fuente de recreación y gozo (Lara, 2008).

Constituye un recurso que acrecienta la capacidad intelectual del alumno, además de potenciar el análisis, la reflexión y el juicio crítico: cualidades que son necesarias en una sociedad del conocimiento donde se privilegia los saberes científicos y tecnológicos (Romano, 2005).

Observando la situación actual por la que pasa la educación de México y porque sea podido ver que dentro de las NEE, existen algunos niños que requieren apoyos distintos o recursos específicos a comparación de sus compañeros de clases (son niños que tienen dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo escolar) (SEP, 2002) es importante enfrentar y trabajar estas dificultades de aprendizaje para mejorar el desempeño académico del alumno, al igual que una mejor calidad de vida (Lara, 2008).

Así que a continuación se hablara en específico sobre las dificultades de aprendizaje, su concepto, clasificaciones, su desarrollo histórico y su intervención.

1.2.4 Dificultades de Aprendizaje

Uno de los rubros más controvertidos en el campo de las NEE, es el que se refiere a los “Problemas de Aprendizaje”, también denominados “Incapacidades, Dificultades o Impedimentos en el Aprendizaje”.

En los años 40, Werner y Strauss fueron los primeros autores en utilizar el término *dificultades de aprendizaje*. En 1962, Samuel Kirk menciona en su libro *Educando a Niños Excepcionales* el término “Problemas de Aprendizaje”, refiriéndose a “un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social”, excluyendo niños con impedimentos tales como ceguera o sordera y niños con retardo mental generalizado (Aguilera, 2003).

Posteriormente en 1965 el campo de las Dificultades de Aprendizaje se situó como una división de la Organización Internacional de Educación Especial, del Consejo Internacional para los Niños Excepcionales el cual fue de carácter propiamente norteamericano y canadiense. Su influjo, tradiciones y sus aportaciones, se extendieron al resto del mundo anglosajón, a occidente y al resto del mundo en general (Santiuste y Beltran, 2000).

Dos décadas después Gearheart (1987), en su revisión sobre la historia y el desarrollo del área, puntualizó que Kirk introdujo el término Dificultades de Aprendizaje (DA) en un intento de agrupar diversos desórdenes y términos tales

como dislexia, hiperactividad, Síndrome de Strauss, desórdenes perceptuales, desórdenes percepto-motrices, disfunción cerebral mínima, afasia de desarrollo, estrefosimbolia, entre otros; para entonces, el término se había impuesto rápidamente como la denominación predominante para dichos problemas (Macotela, 2001).

En 1995, el Manual de Diagnóstico y Estadística de Trastornos Mentales (DSM-IV) define las DA como “trastornos caracterizados por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la mediación de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad” (p. 39).

Para el 2004, el Acta para la Educación de Individuos con Discapacidades de los Estados Unidos de América, definió el término “dificultad del aprendizaje específico” como un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos necesarios para entender o usar el lenguaje, oral o escrito, que puede manifestarse en la incapacidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, o hacer matemáticas (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, NICHCY, recuperado el 7 de Agosto del 2011).

Por otra parte el Comité Nacional Conjunto para Dificultades del Aprendizaje menciona que las dificultades del aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan por dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo, y se considera que se deben a una disfunción en el sistema nervioso central. Aun cuando una dificultad de aprendizaje puede ocurrir junto a otras condiciones deficitarias o influencias ambientales, no son el resultado directo de estas condiciones o influencias (Aguilera y García, 2004).

Es así como desde los años sesenta hasta hoy se ha dado una serie de definiciones que muestran la dificultad para llegar a una precisa conceptualización y operacionalización de este concepto. Lo mismo ocurre para la tipificación de las DA, durante los últimos 20 años se han propuesto diversas clasificaciones sin que exista un pleno consenso por ellas.

Algunas clasificaciones, como la adoptada en el DSM-IV, están en función del patrón académico que presentan los sujetos en las diferentes materias, que distingue cuatro categorías: trastornos de lectura, de cálculo, de la expresión escrita y trastornos de aprendizaje no específicos.

Mientras que otros autores como Shaw en 1995, proponen un modelo integrado de las DA que pretende englobar todos los aspectos que inciden en

ellas. Este modelo operativo, que consideran aplicable a todo el ciclo vital, está compuesto de 4 niveles:

Modelo operativo de las DA de Shaw en 1995 (Defior, 2000).	
Nivel	Descripción
Nivel I (Discrepancia intraindividual)	Se incluyen el establecimiento de dificultades significativas y puntos básicos en diferentes áreas.
Nivel II (Discrepancia intrínseca al individuo)	Se consideran las disfunciones del sistema nervioso central y los problemas de procesamiento de la información que puedan estar relacionados con las habilidades del Nivel I.
Nivel III (Aspectos relacionados)	Se comprenden las habilidades psicosociales, físicas y sensoriales consideradas como posibles problemas asociados a las DA pero no como elementos constituyentes.
Nivel IV (Explicaciones alternativas de la DA)	Se contemplan los criterios de exclusión o las posibles explicaciones alternativas de las DA. El modelo propone 3 aspectos: una dificultad primaria generalizada; influencias ambientales, culturales o económicas e instrucción inapropiada o inadecuada.

Otros autores como Magaña y Ruiz (2011), clasifican estas dificultades de la siguiente manera:

1. Dificultades de origen primario, las cuales son ocasionadas por un déficit intelectual en el límite de la normalidad, cociente intelectual o CI muy alto, bajo o muy bajo, problemas neurológicos, enfermedades crónicas o incapacidad física, déficit sensorial: auditivo y/o visual, enfermedades carenciales (malnutrición, ferropenia, alteraciones tiroideas), rinitis crónica que suele ocasionar problemas para oír, aprender a hablar y pronunciar correctamente. Deben ser detectadas y abordadas precozmente dentro de su entorno social (pediatra, la familia, los profesores, etc.) para que su integración social y escolar sea correcta.
2. Dificultades específicas, las cuales son los trastornos específicos del aprendizaje:
 - En aptitudes escolares: para el aprendizaje del cálculo (discalculia), de la escritura (disgrafía), para el aprendizaje y desarrollo de la lectura fluida y comprensiva (dislexia), disortografía (la imposibilidad de aplicar las reglas ortográficas, como secuela de la dislexia, aun después de superada).

- El lenguaje y habla: desarrollo de la articulación, desarrollo del lenguaje expresivo (dislalia, disfasia) y desarrollo del lenguaje receptivo.
- Motoras: desarrollo de la coordinación motora (fina y/o gruesa, problemas de lateralidad o falta de coordinación visomotora, con dificultad en distinguir dónde está la derecha y dónde la izquierda, en manos y pies), deficiencia en la organización espacial o en la temporal por un retraso psicomotriz.

3. Dificultades derivadas del entorno social-familiar y cultural.

Es importante mencionar que la detección precoz y las actuaciones urgentes en todos estos problemas son necesarias para conseguir la adecuada integración social y escolar de estos niños, y así prevenir las graves dificultades escolares que pueden afectar su futuro escolar y profesional. El abordaje directo de estas dificultades debe hacerse dentro de la escuela, con programas individualizados para cada dificultad determinada y siempre en colaboración con los profesionales específicos en cada área (Magaña y Ruiz, 2002),

1.2.4.1 Etapas de la historia de las DA

Es importante mencionar que la historia de las dificultades de aprendizaje se divide en tres grandes etapas.

Una primera etapa incluye toda la etapa previa a la fundación oficial del campo de las dificultades de aprendizaje (1800-1963). La segunda etapa, hace referencia a los primeros años de las DA hasta los años 90 (1963-1990). Y por último la etapa tres, hace una proyección hacia el futuro, en que la evolución del campo de las dificultades de aprendizaje está operando un despegue sin precedentes en todo el mundo, con participación de figuras de primera línea a nivel mundial, que han vuelto su mirada a este campo proporcionándole rigor y dotándole de justificación científica (Santiuste y Beltrán, 2000).

Así, en la etapa de fundación (1800-1963) aparecen aportaciones relevantes, aisladas, lejanas, como la de Gall en 1800, hasta el primer cuarto de este siglo que culminan en las aportaciones más próximas de los predecesores como la de Orton (1978-1989), Strauss en 1942 y la de Cruickshank en 1961, hasta la propuesta de Kirk de 1963.

Posteriormente en la etapa de los primeros años (1963-1990) se realizó en Chicago la conferencia de la Fundación de Niños Discapacitados Perceptivos (Fund for Perceptually Handicapped Children) por Samuel Kirk. Esta es la etapa del nacimiento formal del campo de las DA, también es caracterizada por

la participación de Torgesen en 1991 (en Santiuste y Beltrán, 2000) el cual busca la identidad del campo frente a otros ámbitos de la educación especial, además que profesionales, expertos y autoridades educativas buscaban la creación de servicios y programas instruccionales especializados para que dieran respuesta a las necesidades de las personas con dificultades de aprendizaje y poner en marcha un proyecto para la formación de profesionales provenientes de campos clínicos y científicos en torno a las dificultades de aprendizaje (Santiuste y Beltrán, 2000).

En esta misma etapa (1963-1990), Coles en 1987 propone una teoría interactiva que contempla una base experiencial para las DA. Interpreta que las DA surgen en el contexto de la compleja red de interacciones sociales en las que se desarrolló un individuo, en la que no sólo va construyendo una serie de conocimientos sino que también se van conformando las actitudes, valores y motivaciones necesarias para tener éxito en los aprendizajes escolares. Estas interacciones se producen en el medio familiar y escolar y, en ocasiones, no son las adecuadas para responder a las exigencias escolares. Esta teoría tiene el valor de subrayar la importancia de factores motivacionales y actitudinales; en muchas ocasiones una DA que empieza en el ámbito académico se amplía hasta afectar al autoconcepto, la autoestima, las atribuciones motivacionales e incluso puede derivar hacia problemas emocionales (Defior, 2000).

Por último aparece la etapa actual (1990-), la cual es muy rica en aportaciones, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y que lleva a un gran interés interdisciplinario en el campo al que están dedicando sus ideas las principales personalidades en el movimiento desde la psicología y la educación (Ackerman, Algozzine e Ysseldyke, Berninger y Abbott, Frith, Kavale, Meltzer, Roberts y Mather, Shankweiler, Torgesen, Wong) o de la neuropsicología (Denckla, Fuerst y Rourke, Galaburda, Hynd, Obrzut), de la genética (DeFries, Light, Segal y Topoloski, Pennington), de la patología del lenguaje (Hammill), por sólo citar algunas de las figuras más relevantes en este momento a nivel internacional (Santiuste y Beltrán, 2000).

Por ejemplo Sleeter mencionaba en 1990, que era verosímil el que hayan incidido razones culturales, económicas e históricas concretas que permitan hablar de las dificultades de aprendizaje como la construcción social de una categoría de educación especial (Santiuste y Beltrán, 2000).

Mientras que Hammill en 1993 (citado en Aguilera y García, 2004) encontró una serie de características llamativas que permiten comprender lo que está pasando en esta última etapa histórica de las dificultades de aprendizaje, las cuales se mencionaran a continuación:

- Una primera idea que se tiene que tomar en cuenta, es que las dificultades de aprendizaje se deben considerar a lo largo de un continuo de gravedad y de diferencias entre las personas, a la par de ser tomadas como un problema que puede acontecer a las personas a lo largo de todo su ciclo de vida. En este continuo, pueden darse dificultades en relación con el aprendizaje escolar las cuales pueden ser de múltiples factores, pudiendo hablarse con propiedad de alumnos con necesidades curriculares y de diversidad de aprendizajes. Esta última idea encaja muy bien con los planteamientos españoles, en que no se habla de “trastornos” sino de necesidades educativas especiales, y ello se conceptualiza así cuando con los recursos ordinarios del sistema educativo, del centro, del aula, los disponibles por el/la maestro/a o profesor/a, no se puede dar respuesta al cúmulo de necesidades que presenta un alumno.
- La segunda idea, según Hammill, que caracteriza al campo de las dificultades de aprendizaje es en torno a la instrucción directa, entre quienes están a favor del enfoque atomístico y entre quienes prefieren un enfoque sistémico y globalizador (Aguilera y García, 2004).

En relación a la intervención de las DA, en los años sesenta se atribuyeron las DA a problemas en los procesos estratégicos lo que llevó a una intervención educativa centrada en la mejora de las estrategias cognitivas de los sujetos. El entrenamiento en estrategias no produjo los resultados esperados, y en los años ochenta se incorporaron entonces los aspectos metacognitivos, que subrayan el interés de incluir en los programas de intervención los aspectos sobre el uso de las estrategias, control sobre la propia actividad y sobre las condiciones de su aplicación. Sin embargo en la década de los 90's Stanovich y Siegel aún observan una tendencia a la indiferenciación entre alumnos retrasados escolarmente y aquellos afectados por una DA específica, con respecto a la evaluación de sus dificultades y a sus programas de intervención, ya que sus ejecuciones presentan características semejantes (Brown y Campione, 1986).

Con los antecedentes expuestos, se llega a la conclusión de que las DA deben concebirse como dificultades no permanentes; y que por tanto, existe una posibilidad de superarlas. Cuando se presenta, no se trata de buscar una entidad “dañada” en el niño sino determinar en qué componente específico de un aprendizaje tiene dificultades, entendiendo que es una situación transitoria y compensable (Defior, 2000). Es así como se ha centrado más en el estudio de los procesos de pensamiento y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se usan en el aprendizaje de materias específicas tales como matemáticas, lectura, escritura, física.

Una segunda consideración refiere al cambio producido durante las últimas décadas en el paradigma dominante en la investigación psicoeducativa. De las explicaciones del aprendizaje de tipo conductista, que lo veía como un proceso lineal, acumulativo y pasivo, se ha pasado al enfoque cognitivo que considera al ser humano como un procesador de información y que busca conocer los procesos, operaciones y estrategias que llevan a cabo las personas para adquirir y aplicar sus conocimientos. Este enfoque atribuye una importancia capital a la construcción activa del conocimiento por el alumno, el cual va dando significado y sentido al ambiente natural y social que le rodea y desde donde le llegan multitud de informaciones. También da gran importancia a las medidas que toman los adultos para apoyar los procesos de construcción de los alumnos (Defior, 2000).

La tercera observación es que la investigación cognitiva se ha preocupado por los aspectos de construcción y representación del conocimiento en dominios específicos. En lugar de las preguntas iniciales que se hacía la psicología dirigidas a buscar los principios generales del aprendizaje, se ha pasado a formular preguntas más específicas sobre dominios concretos; es decir, el interés mayor está en precisar los mecanismos en juego en cada una de las materias o habilidades objeto de aprendizaje, su evolución y las dificultades en su adquisición (Defior, 2000).

Por lo cual desde el mundo educativo se señala la necesidad de analizar con detalle los diferentes aprendizajes académicos para poder determinar los conocimientos y procedimientos que son necesarios para realizarlos y precisar las causas de las dificultades en su adquisición. Así, la evolución de la concepción de las DA ha pasado de entenderlas como causadas por déficits en alguna estructura general, a poner énfasis en la existencia de déficits en un conocimiento parcial que puede ser mejorado con una práctica guiada, generando enormes avances en este terreno. Otra idea importante que surge es que el diagnóstico de las DA no debe ser algo estático y permanente sino dinámico y transitorio, en función de la evolución del niño en el área concreta en la que manifiesta dificultades (Aguilera, 2003).

Finalmente, para comprender la naturaleza de las dificultades de aprendizaje y abordar su tratamiento educativo en las mejores condiciones, es necesario alcanzar un conocimiento pleno de su desarrollo normal como punto de partida para toda intervención.

Cabe resaltar que la evaluación es un aspecto primordial en las DA pero su finalidad no es poner una etiqueta clasificatoria sino que, lo que interesa es la descripción precisa de las características del niño que son relevantes para las actividades educativas; la evaluación debe dirigirse a las habilidades funciona-

les y a las conductas esenciales para la vida académica y social del niño. Así que, la finalidad de la evaluación es la intervención, ya que ésta es la razón última del estudio de las DA. Tanto la evaluación como la intervención deben basarse en las aportaciones de la intervención psicoeducativa sobre desarrollo normal y sus perturbaciones. Si el trabajo de reflexión y de investigación en este campo no conlleva una mejora, un cambio positivo en los niños con DA no tiene razón de ser. La descripción y la explicación deben llevar una evaluación e intervención más eficaces (Defior, 2000).

Para una actuación adecuada en el campo de las DA es importante conocer los componentes subyacente a la competencia en las habilidades a aprender. La psicología cognitiva ha desarrollado técnicas de investigación mediante las que ha reunido evidencia empírica sobre los procesos internos que subyacen a las actividades cognitivas, y a partir de éstos ha propuesto modelos que describen su funcionamiento y permiten interpretar las dificultades en la ejecución de dichas actividades desde la postura de una enseñanza basada en los procesos cognitivos o, lo que es lo mismo, una psicología cognitiva aplicada (Wong, 1991).

Por tal razón, en el siguiente apartado se hablara en específico de las Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura, dando una pequeña introducción de qué es y cuáles son las diferencias entre lenguaje oral y escrito. Mencionemos que los niños que presentan Dificultad de Aprendizaje en lectura tienen un bajo rendimiento en reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión lectora, respecto a lo esperado. Mientras que en las Dificultades en Expresión escrita, los niños presentan bajo rendimiento, y en ocasiones problemas en la coordinación motriz (Strang y Rourke, 1985, en Defior 2000).

1.2.5 Lectoescritura

El uso del lenguaje escrito implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y la capacidad para exponer nuestros pensamientos por escrito. Por lo cual la lectura y la escritura exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto (Aguirre, 2000).

De esta manera la define Gómez (1995), además ella menciona que leer es una actividad interactiva de búsqueda de significado, es un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. También lo refiere como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y define la comprensión como la construcción

del significado del texto según los conocimientos y experiencias previas del lector. Asimismo refiere que, en dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, comprender el texto (Gómez, 1995).

Goodman señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado. Así, refiere que la lectura es una conducta inteligente y que el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información. El cerebro controla al ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar (Ferreiro y Gómez, 1982).

De esta manera al escribir y leer, las personas realizamos actividades muy complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita) (Harris y Coltheart, 1986).

La vertiente comprensiva se refiere tanto a la comprensión del lenguaje oral como del escrito. Mientras que la vertiente productiva implica la capacidad para expresar oralmente las ideas (lenguaje oral o habla) y por escrito (escritura). Aunque el lenguaje oral y el escrito tienen muchas semejanzas por tratarse en ambos casos de actividades de tipo lingüístico, presentan una serie de diferencias, las cuales indican una mayor complejidad de las demandas del segundo sobre el primero; este hecho explica que su adquisición sea más difícil y origine problemas en muchos niños.

A continuación se muestran algunas de las diferencias entre el lenguaje oral y escrito:

- **ORAL:** usa señales sonoras (auditivas), se desarrolla en el tiempo, efímero (más memoria), actividad lingüística primaria, no requiere consciencia lingüística, se adquiere de modo natural, contenido no arbitrario, contenido modulado por los participantes, ritmo impuesto por los interlocutores, etc.
- **ESCRITO:** usa señales gráficas (visuales), se desarrolla en el espacio, permanece (menos memoria), actividad lingüística secundaria, necesita consciencia lingüística, requiere enseñanza sistemática, contenido arbitrario con frecuencia, contenido fijado por el escritor, el lector impone su propio ritmo, etc.

Esta disparidad entre oral y escrito exige que, cuando se presentan dificultades de adquisición en el dominio escrito, lo primero a establecer sea la diferenciación entre lo que pueden ser problemas generales de lenguaje (por lo tanto, se van a dar en la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito) de lo que son problemas específicos de la lectura o de escritura, que sólo se producirían en el ámbito del lenguaje escrito (Mayer, 2002).

Recordemos que la facultad del lenguaje no funciona de modo global, no es una cuestión de todo o nada, sino que unas habilidades pueden estar operando de un modo adecuado y otras ser altamente ineficientes, aunque por supuesto existen interrelaciones entre ellas, como ocurre en la dislexia. Así que aprender a leer significa que la lectura se desarrolla en sus dos aspectos de reconocimiento de palabras y de comprensión de la información escrita. Mientras que aprender a escribir implica también codificar palabras y componer textos, pasada ya la fase inicial de aprender a leer y a escribir, la lectoescritura funcional implica leer y escribir para aprender, actividades que, a su vez, contribuyen al desarrollo de estas habilidades.

La naturaleza tanto de la ejecución como del proceso de adquisición de estas habilidades, puede calificarse mediante 4 rasgos que la determinan, así, se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo.

- Proceso constructivo: la adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino, implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1979, en Defior, 2000) que tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos, y en ese proceso de construcción los niños son ayudados por los adultos, tanto en situaciones de aprendizaje formales como informales. Actualmente la psicología cognitiva subraya la importancia de la interacción entre el sujeto y las demandas de la tarea, entre lo interno y lo externo, resaltando el papel de los procesos psicolingüísticos en la ejecución de estas tareas.
- Proceso activo: cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información el sujeto, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje y la calidad de los resultados finales. Su nivel de actividad vendrá determinado por el tipo de tarea, su dificultad y el propósito que se tenga.
- Proceso estratégico: la escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación y organización de las ideas, de revisión del texto ya elaborado, etc. Estas estrategias deben enseñarse a los niños de una manera explícita.

- Proceso afectivo: desde el punto de vista educativo, es imprescindible que cualquier programa de intervención, para los niños con un desarrollo normal como para los que experimentan dificultades, incorpore la dimensión afectiva y motivadora. Se debe buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen a los niños hasta hacer que la experiencia de la lectoescritura sea una tarea gratificante, compartida, donde se valoran los mensajes y textos creados por los propios niños y se fomentan las interacciones y la ayuda entre compañeros (Defior, 2000).

Por otra parte, tanto en la lectura como en la escritura se deben distinguir los mecanismos de comprensión lingüística general de los mecanismos específicos, los cuales sirven para la codificación y decodificación de las palabras. Cuando se habla de comprensión o de composición escrita es difícil deslindar qué parte es debida a los mecanismos generales de comprensión del lenguaje oral y cual los específicos del lenguaje escrito. Los dos mecanismos son necesarios para una adecuada ejecución pero el dominio de los específicos es determinante. Además, dentro de los procesos implicados en la lectura y la escritura se pueden ver tres grandes categorías, como son:

- Procesos léxicos: conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que estaría almacenado en un léxico interno o "léxico mental". Convergen las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica). Los procesos de acceso léxico son cruciales en la lectoescritura.
- Procesos sintácticos: la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. Es un aspecto crítico para la lectura eficiente y fluida de un texto, al igual que son necesarios para planificar las frases con las que un escritor expresa sus ideas.
- Procesos semánticos: su meta es la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto. Se encargan también de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores (Defior, 2000).

De igual manera, aunque no es un proceso específico de la lectoescritura, un componente de la memoria de particular importancia, que está presente en la ejecución de las actividades cognitivas, es la memoria operativa o memoria de trabajo, que es la habilidad para retener o elaborar información mientras se va procesando otra nueva que va llegando al sistema. En el caso

de la lectoescritura implica que se deben retener las letras, palabras o frases, mientras se elabora la información que sigue. Por último es importante recordar que un fallo en cualquiera de estos niveles originaría dificultades lectoras o escritoras (Mayer, 2002).

Cabe destacar que desde muy temprana edad, el entorno que circunda al niño es rico en elementos que portan textos impresos dependiendo del contexto sociocultural en que se desarrolla, lo cual crea oportunidades para que el pequeño empiece a prestar atención a los materiales impresos, y a darse cuenta de que llevan un mensaje, por ejemplo el habla puede escribirse y la representación gráfica tiene un mensaje oral (Gómez, 1995).

Es por eso que para afrontar estas dificultades se tienen que utilizar diversos tipos de materiales y actividades dinamizadoras para poder conseguir que los niños que presenten estas dificultades puedan afrontarlas y se sientan motivados hacia la lectura, dando como resultado que su proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva más ameno, productivo y creativo.

Dicho lo anterior, una herramienta de aprendizaje que puede lograr estas metas es la animación a la lectura, así que en el siguiente apartado se hablara sobre ella, es preciso decir que esta fue utilizada a lo largo de todo este taller para mejorar el desempeño y fomentar el gusto por la lectura en los niños.

1.2.6 Animación a la lectura

Hoy en día, nadie discute la importancia que tiene la lectura. Solé (2000) menciona que la lectura contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas en la medida en que ésta es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada. Mientras que Garrido (1999), señala que la lectura como la escritura son los cimientos de todos los demás medios de comunicación y de todas nuestras actividades. Además, menciona que tradicionalmente la lectura se asocia únicamente con actos escolares y académicos, así como el carácter de obligatoriedad que se le ha infundido, ha contribuido entre otros factores al poco acercamiento de los niños/as a la lectura. Lo cual es preocupante si se toma en cuenta que la lectura es una de las principales fuentes de adquisición del conocimiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha impulsado diversas acciones para fomentar en el alumnado de educación básica el acercamiento a la lectura, tal es el caso del Programa de "Rincones de lectura" (1993), y en 1994 se incluyó la capacitación de maestros en técnicas de animación y fomento a la lectura. Posteriormente en 1995 se crea el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y de la Escritura en la Educación (PRONALEES).

A pesar de todas estas acciones y de que las aulas son dotadas anualmente con una amplia variedad de textos, son pocos los docentes que los tienen accesibles a los alumnos/as para aprovechar el gran potencial de los libros para animar a la lectura y a la formación de lectores autónomos (Vega, 2006).

De tal manera, que cabe mencionar la gran importancia que tienen los maestros para animar a los alumnos a la lectura, ya que el maestro es un elemento relevante del “cambio educativo”, de él depende que se apoyen las prácticas y las iniciativas del sistema educativo. Sin embargo el apoyo es escaso, así que hay que buscar la manera de implementar nuevas prácticas educativas que ayuden y favorezcan tanto a los docentes como a los alumnos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura (Fullan, 2002).

Recordemos que el gusto por la lectura no es innato, se requiere de la intervención del adulto para fortalecer la relación del niño/a con el libro. Solé (2000) dice que no es razonable esperar que los educandos aprendan a sentir placer y gusto por la lectura sin modelos y estructuras que los encaucen o guíen adecuadamente. Surge así el nacimiento de las técnicas y estrategias que conocemos como “animación a la lectura” (Vega, 2006).

1.2.6.1 Surgimiento y concepto de animación a la lectura

Antes que nada tenemos que saber que la presencia o aparición de la animación lectora surge en España, en los años sesenta, como consecuencia de la apertura educativa más progresista que promovió la Ley General de Educación, en la que se permite una visión de la lectura que va un poco más allá de la rigidez academicista del aprendizaje lectoescritor, para permitir a los educadores, utilizar métodos más abiertos y creativos en la búsqueda del hábito lector.

Primero el niño lee movido por refuerzos externos independientes del propio acto de leer, posteriormente ir poco a poco desarrollando un refuerzo interno, fruto de la satisfacción de la lectura, lo que hará que en sus esquemas cognitivos se vayan construyendo el ensamblaje del hábito lector (Mata y Regalado, 2006).

Por lo cual, cuando se ha intentado definir la animación a la lectura se han puesto de manifiesto criterios diversos y han quedado patentes una serie de dificultades. Y para definir simplemente el concepto de animación, la diversidad ha surgido inmensamente.

Anline Antoine en 1989 menciona tener una gran dificultad para poder dar una definición de la palabra animación, porque este nombre es indefinible,

está de moda, responde a nuestras inquietudes. Cuando se tiene la impresión, en algún lugar de la sociedad, de que algo no marcha, se dice inmediatamente: es necesaria la animación (Sarto, 1989). Así que a continuación se mencionaran algunas de las definiciones que se le han dando a la animación a la lectura por parte de autores y docentes que han trabajado fuertemente en este tema.

Con la animación a la lectura, se propone que el niño no lector-o poco lector descubra el libro, además de ayudarle a pasar de la lectura pasiva a la lectura activa, desarrollando en él placer por leer y ayudándole a descubrir la diversidad de los libros (Sarto, 1989).

Por otra parte, Arenzana y García en 1995, señalan que animar a leer significará estimular el deseo de leer y asociar la lectura con el juego, con la comprensión e interpretación, con el deseo de comunicarnos, de compartir, de aprender, de informarnos y de disfrutar. Mientras que Moret en el año de 1989, menciona que animar es estimular el deseo de leer y Sarto en 1988 define a la animación a la lectura como un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, para producir una estimulación genérica hacia los libros (Vega, 2006).

Así que animar a leer, significa la ejecución de una serie de acciones sucesivas y sistemáticas de diversa naturaleza, encaminadas a despertar o fortalecer el interés por la lectura, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer. En dicho conjunto de acciones estará implícito el animar a leer desde la lectura: el niño debe contar con una oferta variada de libros (temas, géneros y autores), darle libertad para elegir sus lecturas, para leer en la posición que desee y de leer solo o acompañado en función de sus capacidades e intereses, hacer que esto suceda con la mayor frecuencia posible, establecer formas de presentación de los libros (expositores, en aulas, leer en voz alta a la clase fragmentos o capítulos, visitas de autores, animadores, etc.), no insistir en aspectos mecánicos como la velocidad y la dicción; no promover un dominio precoz de las reglas de lectura; no corregir los errores de ésta inmediatamente que se presentan (Vega, 2006).

Mientras que Yubero en 1996, menciona que al hablar de la animación lectora es importante en primer lugar definirla. La etimología de “animar” nos habla de dar alma, mover, motivar, dinamizar y comunicar. Por lo que la animación se refiere a un proceso que ayuda a crecer, que potencia el desarrollo personal, que de alguna manera “da vida”, poniendo en este caso con relación a los protagonistas principales de esta aventura de leer, el niño y el libro (Mata y Regalado, 2006).

Se trata de una aventura intrigante y complicada, ya que lo que se pretende con la animación es acortar la distancia entre las personas y los libros, para establecer una convivencia placentera entre ambos dentro del universo de la lectura.

La animación lectora, es una actuación intencional que con estrategias de carácter lúdico-creativo va a tratar de transformar actitudes individuales y colectivas en torno a la lectura y el libro. Es decir, es una actividad que se propone el acercamiento y la profundización en los libros de una forma creativa, lúdica y placentera.

Se utilizan actividades participativas en las que la interacción resulta imprescindible y en la que todo el proceso se va a estructurar con una metodología abierta y flexible que permita su adaptación a las personas para las que se ha proyectado, es un aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la autoeducación que acerque al sujeto al tan deseado “hábito lector” (Mata y Regalado, 2006).

Algunos autores como Gómez y Villalba en 1995 (en Mata y Regalado, 2006) consideran que el objetivo de la animación a la lectura no es propiciar un acercamiento de los niños a los libros, sino de conseguir el hábito lector, hacer de la lectura una afición, una práctica de vida, de ahí que se pretenda despertar el interés por la lectura, conseguir una actitud positiva hacia la misma, que permita la vivencia de la lectura recreativa. De la misma manera Santos (1995) menciona que la animación no tiene nada que ver con imponerle al niño la lectura, sino pretende que cualquier texto por naturaleza inanimado, se convierta en algo vivo para el niño; convirtiéndose en un excelente medio para el cultivo de su imaginación y un medio de expresión de sí mismo y de interpretación del mundo.

Por lo cual, algunas de las actividades que deben lograrse por medio de la animación a la lectura son: ayudar a los niños a disfrutar con los libros y a descubrir el placer de leer, hacerles descubrir las posibilidades de desarrollo personal que encierra la lectura, evolucionar de una lectura pasiva y narrativa a una activa y proyectiva, relacionando lo leído con el entorno cercano y las propias inquietudes, crear lectores de calidad, desarrollar las capacidades implicadas en el proceso lector, darles herramientas para ser más críticos, etc.

Y para llegar a que el niño logre o adquiera alguna de estas actividades, es necesario e indispensable que se lleve a cabo un método durante la animación a la lectura. Sarto (1998) menciona que el método de animación a la lectura usa las estrategias en forma de juego creativo, además de estimular la interioridad. También, estudia y tiene en cuenta las condiciones del educando, generalmente el niño y el adolescente. Así mismo necesita la programación, sin la cual toda labor sería mera dispersión y cuenta con el mediador, al

que se le denomina animador, el cual es el verdadero impulsor de la educación lectora (Mata y Regalado, 2006).

1.2.6.2 El animador

Sobre el animador recae el programar el número de animaciones necesarias para alcanzar el objetivo u objetivos que se ha fijado. Él tiene que estudiar, detenidamente, las estrategias, mucho antes de realizar una sesión de animación. Ha de buscar el libro adecuado para cada caso, leerlo y preparar el trabajo que pide la ficha técnica.

Además tiene que crear el clima favorable para que los niños se sientan atraídos por el encuentro que se va a tener.

El animador debe que ver, que si las animaciones se realizan con carácter de juego, diferenciándolas de lo que es una clase y alejándolas de todo aire didáctico, se obtendrán mejores resultados, al igual que jamás pedirles a los niños que realicen un “trabajo” como consecuencia de su participación en la animación (Sarto, 1989).

Si se introduce la figura del animador sin ceñirla a la del profesor, bibliotecario, padre de familia o monitor, es porque entendemos que unos y otros pueden ejercer tal función, siempre que se preparen específicamente para enseñar a leer en profundidad, partiendo de los libros escritos para las diferentes etapas lectoras. Por lo cual para ser un buen animador es imprescindible conocer ampliamente la literatura infantil.

Considerando lo anterior podemos ver que el docente debe hacer un buen uso de las estrategias para su mejor aprovechamiento, además debe de estudiarlas, analizarlas y plantearlas de acuerdo a la edad e intereses de los niños.

Como Gagné (1982), que incluye las estrategias de animación en los campos de aprendizaje, cuando trata las habilidades motoras, la información verbal, las habilidades intelectuales y las actitudes. Y afirma que son habilidades que “gobiernan el comportamiento del individuo en el aprendizaje, la memoria y el pensamiento. Las estrategias no servirían sin la práctica y la reiteración. Tampoco podrían ser de utilidad si no estimularan el pensamiento. Y no se puede pretender que también el niño aprenda espontáneamente gracias a las estrategias. Es labor continuada hasta que el niño entra en el proceso lector y se afianza en él.

Pero esta labor continuada debe procurar que el niño siga encontrando situaciones en las que tiene que aprender, recordar, solucionar problemas y definirlos por sí mismo (Gagné, 1982).

Así que las estrategias de animación, tienen carácter de juego y de fiesta, porque entendemos que deben diferenciarse de toda acción escolar. El animador debe hacer uso de su sentido común, el cual lo llevará a elegir las adecuadamente, según el desarrollo lector del niño, sin querer anticipar unas a otras simplemente porque a él le resultan más fáciles de aplicar. Por encima de la comodidad personal hay que buscar el bien del niño que participa.

Los libros deben elegirse también con un criterio evolutivo. Recurrir al principio a libros más sencillos, hasta alcanzar, con el mismo grupo de niños, los más complejos. Para los niños más pequeños las estrategias deben estar condicionadas a que los niños deben haber leído en su totalidad los o el libro fijado. El niño lo llevará bien o mal leído, pero con una lectura completa. A partir de esa lectura se desarrollará la estrategia. Es el punto de partida y en las fichas técnicas se reitera esa necesidad.

Es importante que el animador sepa que:

- La misma estrategia no debe emplearse de nuevo con el mismo libro. Ya que la reiteración es desfavorable.
- En cambio si puede ser favorable que el niño, una vez realizada la animación, lea nuevamente el libro tratado. Así el descubrirá nuevos valores después de haber jugado con él, por las aportaciones que habrán hecho sus compañeros. Pero debe hacerlo por propia voluntad, sin que el animador le obligue a ello.
- El animador debe de repetir la misma estrategia varias veces con libros diferentes, bien intercalando entre ellas otras estrategias, o no.

Las estrategias, tal como están programadas, deberán lograr que el niño sea mejor lector, aunque no por competición, sino por haber adquirido buenos hábitos de lectura. Estos hábitos a su vez le ayudarán a descubrir el placer que produce leer un buen libro, y aumentarán la capacidad de reflexión.

1.3 EXPERIENCIAS SIMILARES

A continuación, se presentan algunos estudios e intervenciones, donde los profesionales han abordado e investigado problemas análogos, al del presente programa de intervención, resaltado la importancia que tiene la animación a la lectura.

En el 2006, Morales llevó a cabo una investigación sobre el fomento de la animación de la lectura mediante un modelo de colaboración psicóloga-maestra en un grupo de alumnos de 5º grado de primaria.

Su trabajo tenía como objetivo, el determinar si su modelo de colaboración, contribuía a fomentar la animación a la lectura en el grupo ya mencionado y si se impulsaba en el docente el cambio en sus prácticas educativas. El estudio se llevó a cabo en una escuela pública de participación social de la ciudad de México.

Morales encontró que su intervención fue efectiva ya que se pudo observar que hubo un incremento en la afición a la lectura en los alumnos/as del grupo. Con respecto a la maestra pudo observar que ésta instaló de forma permanente en el aula el rincón de lectura y adoptó la utilización para todas sus actividades de equipo la estrategia del trabajo en parejas.

De estos resultados, Morales llegó a la conclusión de que es necesario crear modelos y estructuras que apoyen a los alumnos para fortalecer su relación con los libros. Ya que una vez que estas estructuras se sistematizan el niño/a se vuelve en mayor o menor medida aficionado a la lectura (Pérez, Macotela, Seda y Paredes, 2006).

Por otra parte, en la tesis *“Elaboración y aplicación de un taller de animación a la lectura”* de Mata y Regalado (2006), se elaboró y se llevó a cabo la aplicación de un taller de animación lectora, con 22 estudiantes de sexto año de primaria divididos en dos grupos, uno con bajo rendimiento en lectura y otro con rendimiento normal. El objetivo de este taller fue el de promover una actitud positiva hacia la lectura en las niñas mediante la utilización de este taller en específico.

El diseño fue cuasiexperimental con medidas pretest-postest para grupos independientes. Y los resultados obtenidos mostraron que el grupo con bajo rendimiento modificó su actitud hacia la lectura en forma positiva, mientras que en el de rendimiento normal el nivel de actitud lectora se mantuvo. Las autoras concluyeron que en su investigación los talleres enfocados a la animación a la lectura ayudaron a formar actitudes positivas y hábitos lectores tanto en niñas con bajo rendimiento en lectura como en aquellas que no lo presentaban (Mata y Regalado, 2006).

Otro estudio realizado por Talámas D. (1998) *“Animación a la lectura como recurso holístico para aprender divertida y placenteramente a respetar el entorno natural”*, con niñas y niños entre los 4 y 11 años de edad (divididos en 3 grupos dependiendo de su edad, de 4 a 6 años, de 7 a 8 años y de 9 a 10 años), cuyo objetivo principal fue el de formar niñas y niños lectores voluntarios, estimulando en ellos el gusto y el deseo por la lectura para conformar una comunidad lectora.

Desde este punto Talámas trabajo desde muchas miradas y con metodologías multivariadas a través, y sobre todo, del juego. Y al implementar estas actividades

el resultado que obtuvo, fue el encuentro y descubrimiento de un abanico de infinitas posibilidades de trabajo -además de la motivación lectora-, entre las cuales encontró que se sensibiliza a niños y niñas en conceptos experienciales sobre la igualdad de oportunidades, sobre el respeto por el entorno natural y la salud.

Para operativizar las experiencias, el animador realizó las siguientes actividades: elaboró un plan diseñando las estrategias, los materiales y las secuencias que se llevarían a cabo tomando en cuenta el grupo humano con el que se trabajó (edades, grupo social al que pertenecía, zona geográfica, idioma), además que el taller de cada semana se partió de algo diferente que llegó a estimular diversas áreas con un cuento completamente distinto. Se iniciaba la actividad con cuentos, afiches, adivinanzas y juegos multisensoriales. Al igual que con música, rimas y retroalimentaciones de talleres anteriores contando el cuento de principio a fin o viceversa.

Antes de iniciar la lectura del cuento nuevo, se aclaraba el vocabulario, se presentaban los materiales, y finalmente se realizaba la narración del cuento, se hacían analogías, disyuntivas, análisis, interpretaciones, la proyección (pasado, presente, futuro), las suposiciones y la formulación de preguntas.

Por último cada participante leía en su hogar el cuento que había seleccionado, en ocasiones en compañía de algún familiar. Al final el animador se autoevaluó, evaluaba y realizaba los ajustes que encontró en una hoja guía.

Por otra parte Talamás pudo observar que por medio de la aplicación de su taller se fomentó en los niños la emisión de su palabra y se posibilitaba la creación de cuentos escritos por ellos mismos. Las niñas y los niños estaban motivados a leer voluntariamente por su parte, valoraban y respetaban su entorno natural, al igual que su lectura incrementó, lo cual les abrió las puertas a que ellos mismos progresarán a su propio ritmo e intereses.

También se pudo ver que aumentó su atención, concentración y vocabulario, mejoró su discriminación auditiva, visual, ortografía y su escritura espontánea. Sin dejar atrás que los resultados encontrados demostraron como a través de las estrategias de animación a la lectura se realizan actividades que estimulan la función del hemisferio derecho, del hemisferio izquierdo y, por lo tanto, también del cerebro total y/o de las predominancias hemisféricas mixtas. Lo cual significa que las estrategias de animación a la lectura respetan y favorecen las predominancias hemisféricas al estimular con su metodología el estilo en que se aprende mejor, y favorece el aprendizaje del estudiante desde su predominancia cerebral (Talámas, 1998).

En el 2009 Gutiérrez, M. y Oballos, L., realizaron su investigación titulada "Abuelos que comparten la lectura: propuesta para formar lectores literarios

en el nivel inicial", en donde expone una reflexión teórica-práctica sobre las implicaciones que plantea la promoción y animación de la lectura en el contexto de la Educación Inicial cuando ésta cuenta con adultos de la tercera edad significativos para los niños.

Ambas autoras sugieren una propuesta pedagógica que pretende promover la práctica social de la lectura estética, incentivar la participación de abuelos voluntarios dándoles herramientas para que actúen como animadores de la lectura y fortalecer la relación entre niños-familia-escuela.

El concepto de la tercera edad que dan las autoras se refiere a la población de personas mayores y jubiladas, de 65 años o más. En éste se producen diversos cambios psicosociales, dentro de los cuales influye el retiro de la vida profesional o laboral. Por ello, es necesario que exista una estrecha relación entre el cambio que se produce en las actividades que se venían realizando habitualmente y los nuevos vínculos sociales que se pueden establecer luego del retiro o la jubilación. Será gracias a los nuevos vínculos sociales como se descubrirán actividades nuevas, a través de las cuales se establezca el interés por aprender y por llevarlas a cabo de una manera apasionante y enriquecedora. Efectivamente las actividades más provechosas son las que facilitan un contacto humano, porque siempre es el contacto con el otro lo que proporciona un nuevo desarrollo psicológico.

Por medio de esta investigación se buscaba acercar a los niños y niñas a la lectura con un propósito social, por una parte, que puedan descubrir en ella la posibilidad del goce estético y, por la otra, que lleguen a disfrutar del contacto afectivo y emocional que les brinden los adultos mayores. Esta propuesta además de ser participativa sería integradora. En este caso los abuelos lectores cumplieron el rol de animadores de lectura, los niños y niñas actuaron como receptores y principalmente fueron los beneficiarios de esta experiencia y de las interacciones que allí se generaron.

El objetivo general de la investigación fue la planeación de la creación de entornos de lectura en el aula de preescolar mediados por adultos de la tercera edad para acercar a los niños y a las niñas a la lectura estética por medio de la propuesta pedagógica diseñada. Se trabajó en una institución preescolar del estado de Mérida durante un año. Y el proceso metodológico que se utilizó fue el de la investigación-acción, la cual en su aplicación en el ámbito escolar es concebida como el estudio de una situación social en la que participan maestros y estudiantes con el propósito de mejorar la acción, a través de un proceso cíclico de planificación, acción, reflexión y evaluación del resultado de la acción.

Las fases que se llevaron a cabo en la investigación fueron las siguientes: la fase de planificación, donde se les aplica un cuestionario a los abuelos de

todos los niños del preescolar, para obtener información acerca de su experiencia como lectores. Después el docente llevó a cabo entrevistas personales a los interesados en participar para explicarles de que se trata la propuesta. La fase dos es la de preparación de los abuelos, donde se aclaran dudas y se exponen las inquietudes o curiosidades sobre qué es leer, qué hacen los lectores, cuáles son las características bio-psico-sociales de los niños en esta edad y por supuesto se da a conocer al grupo y sus intereses. Además se selecciona el material de lectura junto con los docentes y los abuelos.

Posteriormente sigue la fase de aplicación donde los abuelos desarrollaron las diferentes experiencias de lectura contando con el apoyo del docente, quien registra las diferentes reacciones que se suscitaron en torno a la lectura y a las relaciones que se generan entre los participantes. Por último se da la fase de evaluación de los resultados, donde se conoce como se sintieron todos los participantes. Esta evaluación se hace por medio de un encuentro entre los abuelos, docentes y los niños, durante la evaluación se ven y se discuten las diferentes experiencias compartidas y el proceso generado en todos los participantes.

Como resultado de esta investigación las autoras pudieron ver que el desarrollo del lenguaje oral de los niños y de las niñas se vio favorecido al igual que la comunicación e interacción con sus abuelos. Además se logró ampliar el mundo referencial que tenían los niños a través del conocimiento de vida de diferentes autores. Se favoreció el desarrollo de lectores y escritores autónomos, fomentando en ellos el interés por la lectura y la escritura a través de la creación de un ambiente alfabetizador en el aula (Gutiérrez y Oballos, 2009).

En el 2006, Villeda elaboró y aplicó un programa de intervención para niñas institucionalizadas de segundo año de primaria con dificultades de aprendizaje en lectoescritura. El cual se llevó a cabo con cuatro niñas de entre seis y ocho años de edad, de nivel socioeconómico bajo y que presentaban bajo rendimiento académico. Villeda se basó en el método multisensorial y en los enfoques cognitivos y conductual para la aplicación de su programa, los resultados que obtuvo indicaban una mejora en las habilidades de lectura y escritura de las cuatro niñas del programa, observando en cada una de ellas una mejora considerable en la ejecución de toma de dictado.

Como podemos ver, en los estudios anteriores existe un gran interés por estimular el gusto por la lectura a los niños desde temprana edad, los cuales presentan DA. Además que se busca que sean lectores voluntarios y que nazca en ellos el deseo por la lectura desde una perspectiva integral, promoviendo la práctica social de la lectura, fortaleciendo la relación entre compañeros de aula, con sus familiares y sus docentes, utilizando como medio a la animación.

Gracias a estos nuevos vínculos sociales y a la utilización de estas actividades, que se establezca en los niños el interés por aprender y por llevarlas a cabo de una manera apasionante y enriquecedora la lectura, mejorando en los niños su lectura y escritura.

Es así que en este taller se utilizaron las estrategias de Mata-Regalado y de Sarto, promoviendo el trabajo en equipo, fomentando el gusto y el placer por la lectura y escritura en los alumnos, al igual que modificar la actitud que tienen ellos hacia la lectura de forma positiva, por medio de la utilización de la animación.

CAPÍTULO 2

Programa de intervención

Después de haber detectado las necesidades educativas de los niños y haber realizado la revisión teórica anterior, se propuso el siguiente programa de intervención.

2.1 PROPÓSITOS FUNDAMENTALES

El objetivo del presente trabajo fue desarrollar y aplicar un taller de animación a la lectura y escritura en niños con dificultades de aprendizaje, para mejorar su desempeño y fomentar el gusto por la lectura, mediante el trabajo grupal y la participación interactiva, a través de la utilización de materiales didácticos, lúdicos y novedosos.

Dentro de los propósitos fundamentales que se persiguieron con la implementación del Taller dentro del presente trabajo están:

- Fomentar actitudes de interés y motivación hacia la lectoescritura.
 - Promover que los alumnos platicuen historias o cuentos breves a partir de la presentación de imágenes.
 - Promover que los alumnos redacten esas mismas historias o cuentos breves, a partir de la presentación de las imágenes ya antes mostradas.
 - Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.
-

- Favorecer que los alumnos redacten historias o cuentos breves, a partir de la lectura de la historia o del cuento breve de 1^{er} año de primaria que ya antes habían leído.

2.2 POBLACIÓN DESTINATARIA

En el taller participó un grupo de 30 niños de entre 6 y 7 años de edad, los cuales cursaban el primer año de primaria, en este grupo los niños que presentaban Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura fueron 6. Estos 6 niños fueron reportados por la profesora del grupo debido a su bajo rendimiento académico en estas áreas y detectados durante el proceso de evaluación por la animadora mediante las observaciones hechas en el salón de clase, las calificaciones obtenidas por la profesora del grupo a los niños al inicio del año escolar y su bajo rendimiento en las evaluaciones de la Conciencia Fonológica e IDEA. Cabe mencionar que se decidió trabajar de una manera inclusiva en el aula de clases (tanto con todo el grupo como con los 6 niños con DA), ya que se pudo observar que durante la elaboración del programa de intervención (Ver punto 2.4 *Fases por las que se desarrolla el procedimiento*), el taller por sus características, actividades y desarrollo, permitía que se diera esta inclusión educativa, considerando los principios básicos de ella.

2.3 ESPACIO DE TRABAJO

La aplicación del taller se llevó a cabo dentro del salón de clases correspondiente al grupo de 1^o A. En algunas ocasiones se utilizó el cubículo del área de psicología dentro de la institución. El salón mide aproximadamente 3 mts. de ancho por 5 mts. de largo, no cuenta con una buena ventilación, pero si con una buena iluminación. Tiene 2 pizarrones, uno de ellos al frente del salón y otro de lado de la pared derecha, los escritorios de los alumnos son mesas, las cuales compartieron por parejas y las sillas eran individuales. Es importante mencionar que el escritorio de la profesora constantemente era cambiado de lugar, para el mejor manejo del grupo, esto lo decidía la misma profesora del grupo, en ocasiones lo colocaba al frente o al final del salón de clases.

El cubículo de psicología, mide aproximadamente 3 mts. de ancho por 3 mts. de largo, cuenta con una ventana, una mesa de madera y 8 sillas. Tenía una buena iluminación y ventilación.

2.4 FASES POR LAS QUE SE DESARROLLA EL PROCEDIMIENTO

El trabajo se llevo a cabo en 7 fases, las cuales se realizaron en diferentes fechas para llevar a cabo un plan de trabajo ya establecido (Ver Anexo 1 - Gráfica de Gantt).

FASES

Fase 1: Se llevó a cabo una revisión teórica, haciendo una búsqueda bibliográfica con relación con los temas de dificultades de aprendizaje, así como los diversos enfoques que las abordan y sus métodos de intervención de acuerdo a cada uno. Esta fase se llevó a cabo mediante seminarios para la discusión de los temas.

Fase 2: En esta fase inicial, se llevó a cabo un registro observacional, en los salones de clase y a la vez poder interactuar y relacionarse con el grupo de 1° A, para poder ver las conductas de cada alumno y su interacción entre compañeros y entre su profesora. Así se pudo detectar a aquellos niños que presentaban dificultades de aprendizaje, es importante mencionar que estas observaciones se llevaron a cabo durante el primer periodo de clases y en el segundo se realizó una rúbrica de lo sucedido.

Fase 3: Se llevó a cabo una capacitación para la aplicación de las diferentes pruebas utilizadas en este informe. Esta capacitación se realizó en el cubículo del departamento de psicología de la misma escuela en donde se llevo a cabo el taller.

Fase 4: En esta fase se realizó el proceso de evaluación, para identificar las principales necesidades de los niños además de las observaciones realizadas en el aula. Se llevó a cabo una evaluación individual a través de los siguientes instrumentos:

- Entrevista a los niños: se realizó de forma individual, y tuvo una duración de 30 min. (iniciando con una buena comunicación a través de rapport antes de comenzar ésta).
- Evaluación de la Conciencia Fonológica: se realizó de manera individual y duró 30 min.
- Evaluación informal (pre-test y pos-test): se aplicó a todo el grupo, pero la actividad la realizaba cada alumno individualmente, su tiempo de duración fue de 30 min.

- Inventario de Ejecución Académica (IDEA): se llevó a cabo de manera individual durante 60 min.
- Calificación y diagnóstico: Se calificaron las pruebas mencionadas anteriormente de acuerdo a los lineamientos establecidos. En el caso del IDEA se realizaron las gráficas correspondientes al desempeño obtenido de cada niño y en forma global del grupo, se elaboró el diagnóstico y se realizó el informe de resultados.

Fase 5: Se elaboró un programa de intervención, de acuerdo con los resultados obtenidos por los niños en las diferentes evaluaciones y con las necesidades detectadas en ellas. Se realizó así una revisión bibliográfica acerca de estas dificultades de aprendizaje en lectoescritura, y a partir de lo consultado se procedió a elaborar y plantear el programa de intervención, como sus actividades y estrategias. Se elaboró también el objetivo general y los específicos del programa así como cartas descriptivas, las cuales incluían las sesiones y las actividades que realizaron de acuerdo a dichos objetivos planteados.

En la elaboración del programa de Intervención se considero importante trabajar con todo el grupo y dar apoyos extra a los seis niños detectados con DA, considerando los principios básicos de la inclusión educativa.

Fase 6: Aplicación del programa de intervención, el cual se realizó de acuerdo a los objetivos y estrategias ya establecidas en las cartas descriptivas. El programa se llevo a cabo con todo el grupo dentro del aula, con un total de 22 sesiones, las cuales duraron 40 min. cada una, estas sesiones se llevaron a cabo dos días a la semana, y las actividades se realizaban en equipo, por parejas, o de forma individual dependiendo de la actividad. Además el taller se desarrolló en tres etapas principales las cuales se describen a continuación, recordemos que tanto las etapas como las estrategias y actividades utilizadas durante toda la aplicación del programa de intervención se basaron de acuerdo a Mata-Regalado (2006) y a Sarto (1995):

➤ **Primera etapa:**

En esta primera etapa se buscó que los niños descubrieran que la lectura y la escritura son importantes, alegres, divertidas e interesantes. Por lo que las actividades más representativas fueron las lecturas en voz alta, las cuales fueron llevadas a cabo por la animadora y por los niños de manera grupal. La animadora estaba al frente del grupo y desde ahí daba las instrucciones a todo el grupo. De igual manera se dio una gran importancia a la escritura, por lo que en esta primera etapa con respecto a la escritura las actividades eran muy cortas se pedían a los niños que escribieran únicamente palabras, enunciados cortos con respecto a las lecturas leídas en

el taller. Es importante mencionar que no se puso un énfasis en especial en los seis niños con DA, sino que se trabajó de manera conjunta para que todos los niños conocieran las dinámicas del grupo.

➤ **Segunda etapa:**

En la segunda etapa se buscó que ellos se involucraran en la lectura y en la escritura, sobre todo que comprendieran las lecturas y después poderlas plasmar. Las actividades en estas sesiones fueron más complejas ya que los niños tenían que identificar los personajes e ideas principales de las lecturas que se hacían en voz alta y en silencio, para después poder escribirlas. Cabe mencionar que en las primeras sesiones los niños fueron identificando los personajes principales, después identificaban las acciones que realizaban, sus cualidades y el lugar donde se encontraban, etc.; además las lecturas no solo fueron en voz alta, sino que cada uno leyó en silencio como ya se había mencionado antes. Las actividades de escritura también se llevaban a cabo de forma individual y en parejas, aportando sus ideas en la realización de los cuentos a escribir o en las otras actividades. Los niños tomaban turnos para poder escribir y leer los cuentos.

➤ **Tercera etapa:**

Su objetivo consistió que los niños consolidaran el interés por la lectura y escritura, así que las actividades ya no sólo se enfocaban en lecturas leídas en ese día, sino que tenían que recordar lo aprendido en otras sesiones y en las clases con la profesora, tenían que organizar debates, discusiones, etc. Las actividades de escritura se enfocaban a la creación de textos mucho más complejos, detallados y más extensos. Donde se vinculaba la información vista en otras actividades y se identificaban aspectos importantes en las lecturas como personajes, lugares, acciones, etc.

Por otra parte, dentro de las actividades propuestas en el taller se enseñaron las siguientes estrategias:

- Lectura de los textos dos veces en grupo (lectura conjunta).
- Discusión entre los niños, de lo aprendido o de lo que interpretaron, tanto en los textos (cuentos o historietas) como en las imágenes, por medio de preguntas, las cuales promovieron su reflexión y la elaboración de sus conclusiones a partir de sus experiencias propias.
- Activación de conocimientos previos y experiencias previas, facilitándoles el aprendizaje significativo con actividades que favorecieran la relación entre lo que se sabían y el nuevo contenido que adquirieron.

- Instrucciones claras y cortas por parte de la animadora hacia los niños.
- Estructura cooperativa de trabajo, mediante el trabajo grupal se buscó crear situaciones que permitieran aprovechar la fuerza educativa del grupo hacia cada uno de los miembros, dando como resultado un ambiente favorecedor para las interacciones y la comunicación en el grupo. Por medio de esta cooperación los niños desarrollaron su motivación hacia la lectura y se promovieron las estrategias para la comprensión lectora a través del trabajo en equipo.

Fase 7: Al término de las sesiones de aplicación del programa de intervención se procedió a la aplicación de las pruebas de evaluación, las mismas que se utilizaron al inicio de dicho proceso, bajo las mismas características, a excepción del IDEA, en el cual sólo se aplicaron las áreas de lectura y escritura. De los resultados obtenidos se llevó a cabo el análisis de estos, comparando los iniciales con los obtenidos después de la aplicación del taller, a partir de esto se realizó un informe final que fue entregado a la directora del programa como a la institución.

2.5 INSTRUMENTOS, MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS DISPONIBLES PARA LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Para llevar a cabo este trabajo se hizo uso de los siguientes materiales:

- **Formato de Entrevista para niños con Dificultades de Aprendizaje**, la cual consta de 23 preguntas semiestructuradas con tópicos que solicitan información de datos generales autopercepción, casa y familia. Esta entrevista fue utilizada con la finalidad de conocer los intereses y el entorno en donde los niños se desarrollaban y así la animadora pudiera conocerlos mejor.
- **Formato de la Evaluación de la Conciencia Fonológica** en niños preescolares, esta evaluación tiene 70 reactivos divididos en rimas, segmentar frases en palabras, segmentar palabras en sílabas, identificar sílabas iguales, contar fonemas, adición de sílabas (inicial, final), adición de fonemas (inicial, final), omisión de fonemas, omisión de sílabas (inicial, final) y comparación de segmentos de palabras (inicial, media y final).
- **Formato de la Evaluación Informal (Pre-test y Pos-test)** elaborado por la animador. Se considera que es una prueba informal de evaluación,

debido a que fue diseñada por la autora del presente programa de intervención, porque fue hecha con la finalidad de indagar más en las necesidades específicas de los niños. Nunca fue sometida a un proceso de estandarización y validación. Su objetivo fue evaluar de forma específica lectura y escritura de palabras, enunciados y los cuentos de los niños. Esta evaluación, se divide en 4 partes, la primera está enfocada a la lectura de un cuento corto, la segunda estuvo enfocada a contestar 5 preguntas relacionadas al cuento de la primera parte, la tercera parte está relacionada a leer y completar 5 diferentes enunciados con 5 diferentes palabras, estos enunciados nuevamente están relacionados con el cuento ya leído antes. Y por último la cuarta parte contiene 4 imágenes diferentes con las cuales los niños deben crear un cuento como ellos quieran utilizando estas 4 imágenes.

- **Inventario de Ejecución Académica (IDEA-1996)** para primer año de primaria, de las autoras Macotela, Bermúdez y Castañeda.

“El IDEA es una prueba de escrutinio desarrollada en México, tiene por objetivo la evaluación de habilidades académicas básicas en las áreas de Escritura, Lectura y Matemáticas, así como sus deficiencias de acuerdo con la evaluación psicoeducativa. El nivel de las habilidades se determina a partir del grado de dificultad de los reactivos, y las deficiencias se establecen con base en el análisis del tipo de errores que se comete” (González, 2007, p. 40-41).

Es importante mencionar, que el IDEA evalúa sólo las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas, enseñadas a partir del primer año escolar hasta el tercer grado de educación primaria y únicamente cuenta con tres cuadernillos de evaluación.

En este programa, se utilizó el IDEA para poder evaluar el nivel de rendimiento académico solamente del área de lectura y escritura. En específico en el área de lectura se evaluó a través de la lectura de palabras y enunciados, y lectura oral y en silencio de textos en donde se considera el nivel de comprensión y los errores propios de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

- **Cuentos de textos breves** de 4 párrafos para niños de 1^{er} año de primaria, algunos de ellos creados por la misma animadora, de acuerdo a los intereses de los alumnos y los temas vistos por la profesora en la clase.

➤ **Audio cuentos y video cuentos.**

- Imágenes representativas de los cuentos.
- Hojas de diferentes colores.
- Hojas tamaño esquila de cuadrícula grande y rayadas como las que utilizan los niños en clases.
- Lápices y crayones de colores.
- Plumones, Plumas, Tijeras, Cinta adhesiva, Gomas.

CAPÍTULO 3

Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo que se realizó para evaluar el efecto que tuvo el taller de animación para el aprendizaje de la lectoescritura, impartido a los 6 niños del grupo de primer año, los cuales presentaban dificultades de aprendizaje en lectoescritura.

Para dar inicio, se exponen primero los datos cuantitativos en gráficas que describen los resultados obtenidos por los niños en la prueba IDEA, antes y después de la aplicación del taller. De igual manera, se presentan por medio de tablas los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del taller, tanto en la prueba de conciencia fonológica como en la evaluación informal creada por la facilitadora (pre-test y el pos-test).

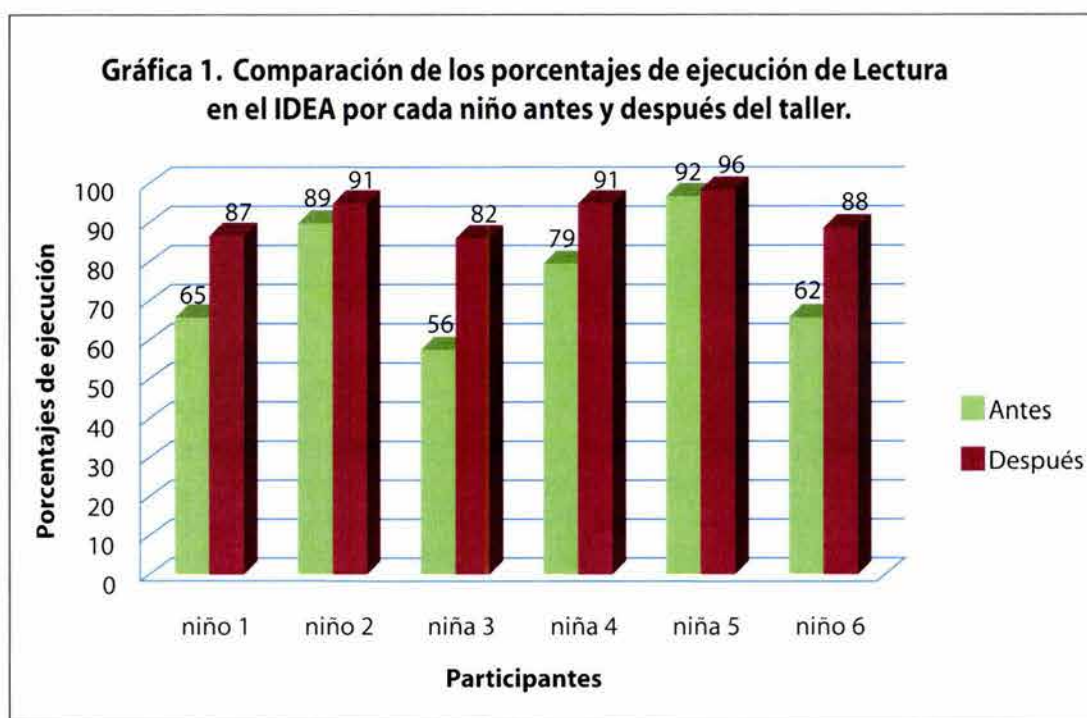
Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos de las participaciones que tuvieron los niños en el taller de animación a la lectura, estos resultados se presenta en forma cualitativa. Es importante mencionar que los datos cualitativos se obtuvieron de las bitácoras realizadas en la aplicación de las actividades durante la intervención del programa.

Finalmente, se describen los principales cambios o avances mostrados por los 6 alumnos con DA a lo largo del taller.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Resultados obtenidos a partir de la prueba IDEA

Las siguientes gráficas muestran la comparación de los porcentajes de la ejecución total en la lectura y la escritura para cada uno de los 6 niños participantes, antes y después del taller. Asimismo, se presentan los resultados totales obtenidos por los 6 niños en lectura y escritura.

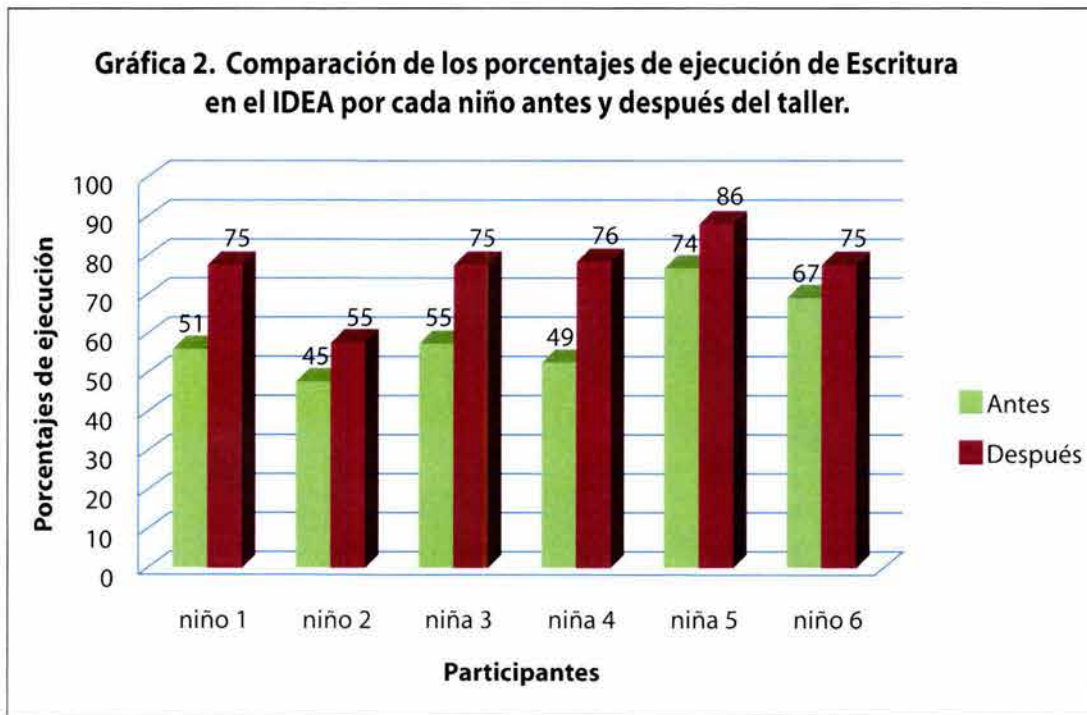


La Gráfica 1 muestra la comparación de los porcentajes de ejecución en el área de lectura obtenidos en el IDEA por cada uno de los niños antes y después del taller.

Se puede ver que en la primera evaluación realizada antes del taller, el porcentaje de ejecución en el área de lectura fue de un mínimo de 56% y el más alto de 92%, mientras que en la evaluación aplicada después del taller, el porcentaje de ejecución mínimo fue de 82% y el más alto fue de 96%.

Destacando que los dos porcentajes más altos obtenidos en ambas evaluaciones, fueron de la niña 5. Por otro lado, podemos observar en general que en todos los niños se logró un incremento.

En relación a la escritura se obtuvo lo siguiente:

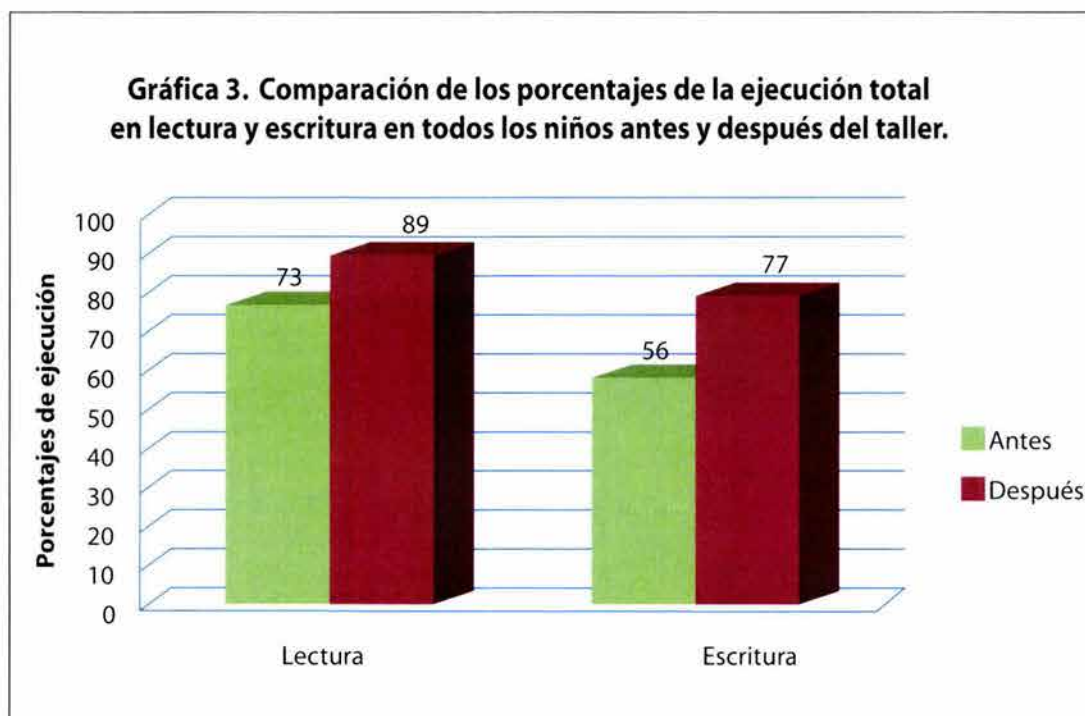


En la Gráfica 2 se observa una comparación de los porcentajes de ejecución en el área de escritura obtenidos en el IDEA por cada uno de los niños antes y después del taller.

Primeramente se puede ver que en la primera evaluación realizada antes de la intervención, el porcentaje de ejecución en el área de escritura fue de un mínimo de 45% y el más alto de 74%, mientras que en la evaluación aplicada después, el porcentaje de ejecución mínimo fue de 55% y el más alto fue de 86%.

Destacando nuevamente, que la niña 5 obtuvo los porcentajes más altos en ambas evaluaciones, mientras que la niña 4, quien tiene el segundo porcentaje más bajo de la primera evaluación (49%), logró aumentar un 27% más de su primera evaluación a la última.

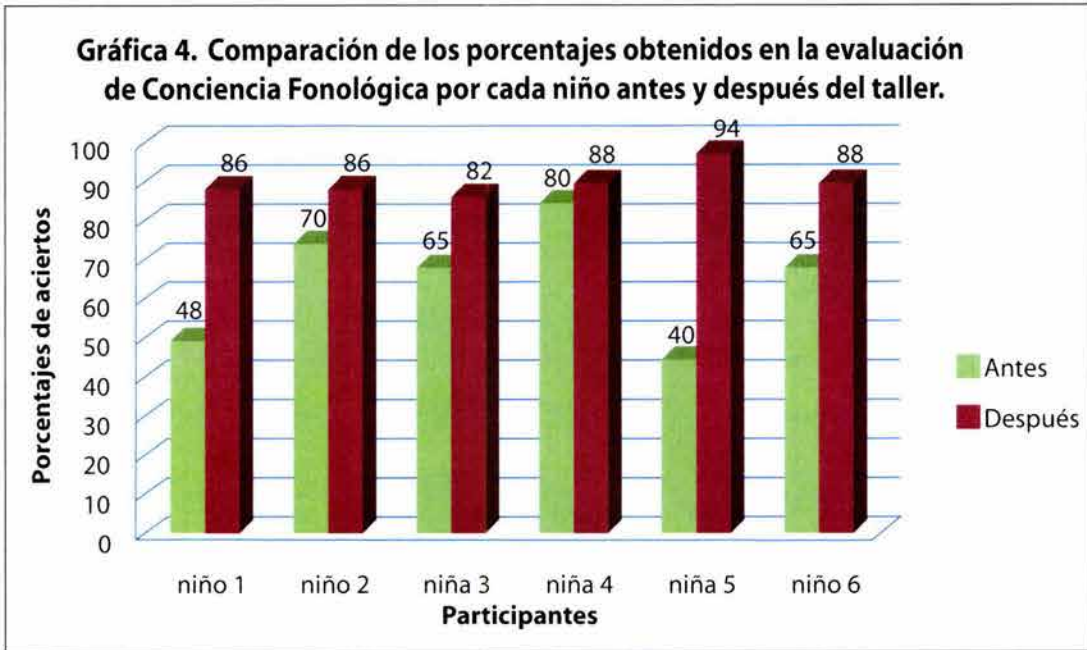
En la gráfica siguiente se muestra el porcentaje total obtenido por los 6 niños en lectura y escritura antes y después de la intervención.



Por último, en la Gráfica 3 se muestra la comparación de la ejecución total en las áreas de lectura y escritura obtenidas en el IDEA antes y después del taller, observándose que en la primera evaluación el promedio en la ejecución de los niños en el área de lectura era 73% y en la última evaluación hecha fue de un 89%. Obteniendo así un incremento en la ejecución de los niños al finalizar la intervención de un 16%. Asimismo, se puede observar en escritura que en la primera evaluación el promedio en la ejecución de los niños fue de un 56% y después el promedio fue de un 77%, observándose un incremento de 21% en la ejecución final de los niños.

Resultados obtenidos a partir de la evaluación de la Conciencia Fonológica

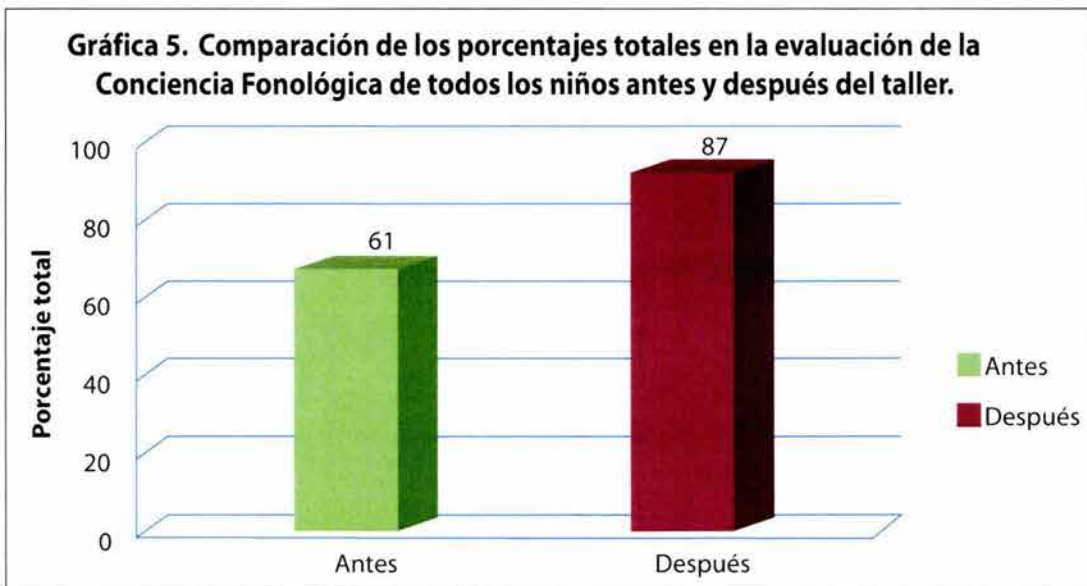
En este apartado se presenta la comparación de los porcentajes obtenidos por cada uno de los niños en la evaluación de la Conciencia Fonológica antes y después del taller.



En la Gráfica 4 se puede observar que en la primera evaluación realizada, el porcentaje menor fue de 40% y el mayor de 80%. Mientras que en la evaluación final aplicada, el porcentaje de ejecución mínimo fue de 82% y el más alto fue de 94%.

Aquí también puede observarse que la niña 5, mostró un mayor incremento en sus resultados, el cual fue de 54%.

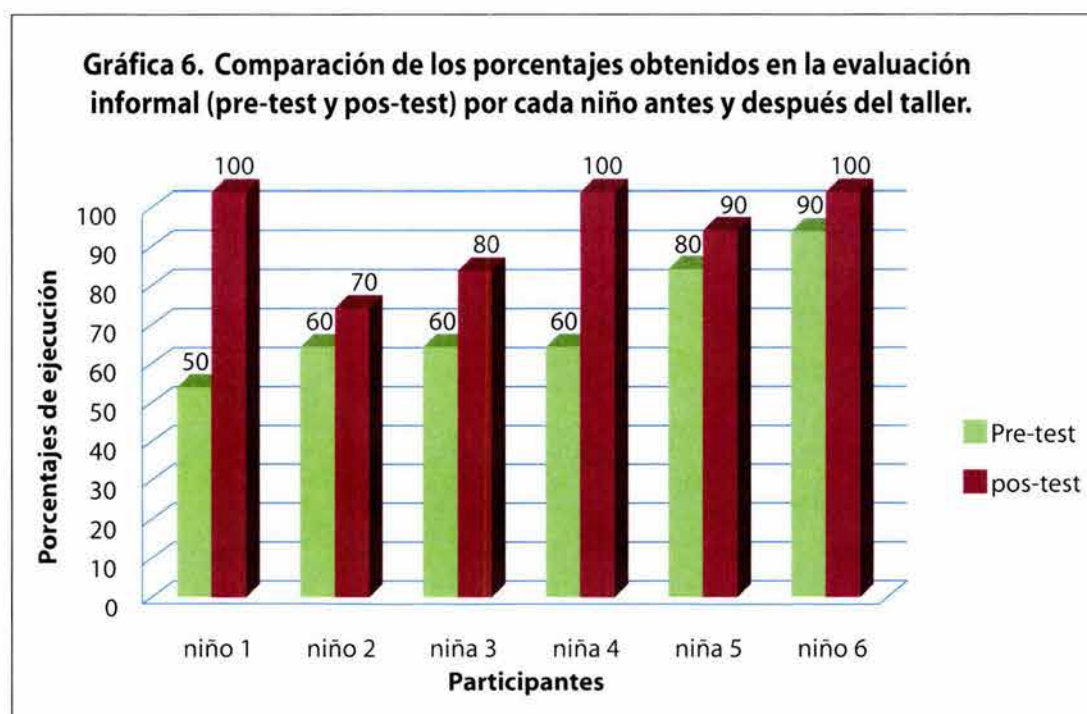
La gráfica 5 muestra el porcentaje total obtenido por todos los niños en la evaluación de la Conciencia Fonológica antes y después del taller.



En la Gráfica 5 observamos que en la primera evaluación realizada, el porcentaje obtenido por todos los alumnos fue de 61% mientras que en la segunda fue de un 87%, obteniendo así un incremento del 26% de la primera evaluación con respecto a la última evaluación.

Resultados obtenidos a partir de la evaluación informal (pre-test y pos-test)

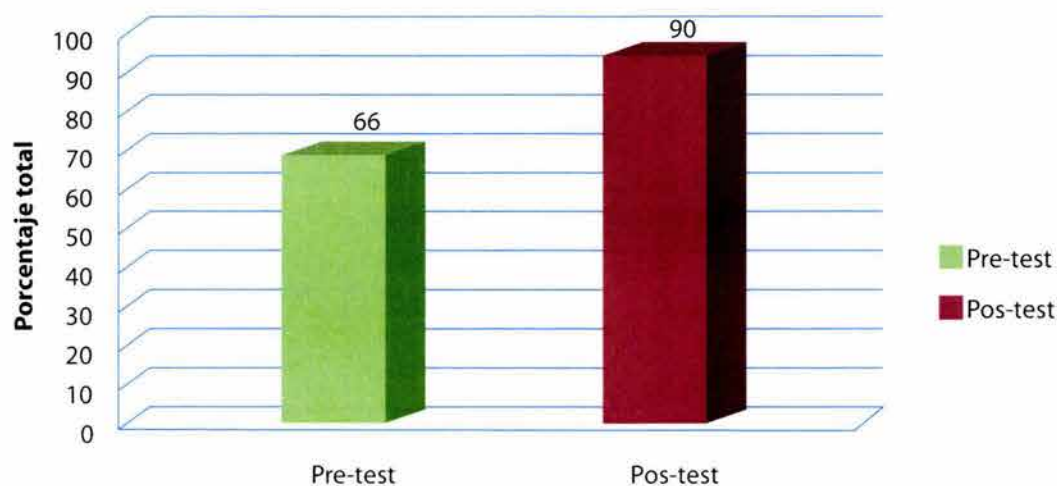
A continuación se presentan los porcentajes obtenidos de la prueba informal elaborada por la animadora. Primero se presenta por medio de una gráfica la comparación de los promedios obtenidos por cada alumno y, posteriormente, en otra gráfica, se presentan los porcentajes totales obtenidos del pre-test y del pos-test.



La Gráfica 6, muestra que en la primera evaluación el porcentaje mínimo obtenido fue de 50% y el más alto de 90%, mientras que en la última evaluación, el porcentaje mínimo alcanzado fue de 70% y el más alto de 100%.

Es notorio que el niño 1 incremento un 50% en sus resultados de la primera evaluación a la última evaluación.

Gráfica 7. Comparación de los porcentajes totales obtenidos en la evaluación informal (pre-test y pos-test) por todos los niños antes y después del taller.



En la Gráfica 7 se observa que el porcentaje total obtenido por todos los alumnos en el pre-test fue de 66%, mientras que el pos-test fue de 90%. Se puede ver un incremento del 24% en su ejecución final.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Resultados obtenidos a partir de las participaciones en clase

Una de las actividades más importantes en este taller fue el fomentar la participación de los niños en las actividades de lectura y escritura que se realizaban. Estas participaciones se definieron como:

1. Levantar la mano.
2. Hacer preguntas.
3. Hacer comentarios sobre la lectura.
4. Dialogar con su compañero.
5. Dialogar en equipo.
6. Dar opiniones sobre lo leído.

Todas ellas se promovieron a lo largo de todas las sesiones y se registraron por medio de las bitácoras diarias.

Así que en este apartado se presenta una muestra de lo observado al inicio, durante y al final de la aplicación de la intervención. En la siguiente tabla se puede ver como se fueron dando las participaciones de los niños durante el desarrollo del taller.

Participaciones durante el desarrollo de la Intervención			
PARTICIPACIÓN	AL INICIO DE LA INTERVENCIÓN	DURANTE EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
1. Levantar la mano	No se presentó en las sesiones.	Algunas veces lo hacían en las sesiones los niños.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños.
2. Hacer preguntas	No se presentó en las sesiones.	Algunas veces lo hacían en las sesiones los niños.	Algunas veces lo hacían en las sesiones los niños.
3. Hacer comentarios sobre la lectura	No se presentó en las sesiones (solamente lo hacían cuando la animadora se los pedía).	Algunas veces lo hacían en las sesiones los niños.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños (sin que se los pidiera la animadora).
4. Dialogar con su compañero	Algunas veces se presentó el dialogo entre los niños y sus compañeros en las sesiones.	Algunas veces lo hacían en las sesiones los niños.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños.
5. Dialogar en equipo	Algunas veces lo hacían en las sesiones los niños.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños.
6. Dar opiniones sobre lo leído	No se presentó en las sesiones.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños.	Constantemente lo hacían en las sesiones los niños.

De acuerdo a lo registrado en las bitácoras y con lo observado la tabla anterior, se puede mencionar que:

- 1. AL INICIO DE LA INTERVENCIÓN:** al inicio del taller los niños presentaban una frecuencia muy baja al participar y llevar a cabo las actividades que se les pedía. Solamente daban su opinión en clase si la misma animadora

se los pedía. De igual manera, los niños tenían dificultades para leer los textos de las actividades, por lo mismo no podían participar dando sus comentarios. Sus participaciones eran nulas o solo tenían 3 por sesión.

- 2. DURANTE EL DESARROLLO DEL TALLER:** se pudieron ver distintos momentos donde se observaron que los niños tuvieron mayor frecuencia en su participación. Ya levantaban la mano para dar su opinión, preguntar en clase y comentar sobre la lectura leída en la actividad. Los niños tomaron una participación más activa al realizar sus actividades, además de dar sus propios puntos de vista con la ayuda de sus demás compañeros de clase. Aportaban sus ideas para la realización de los trabajos en la actividad. Y se observó que las participaciones ya eran mucho más constantes durante todas las sesiones, pasaron a participar de 5 a 8 participaciones por sesión. Estos cambios fueron más marcados hasta la sesión 14.
- 3. AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN:** por último, al final de la intervención se pudo observar que la participación y el trabajo en equipo se dieron de una manera fluida y agradable. Se dividían el trabajo en equipo para poder terminar las actividades y todos pudieran realizar las tareas que se les dejaba en las sesiones. Las lecturas las compartían y platicaban en equipo. Constantemente hacían preguntas sobre la lectura y sobre temas que estaban relacionados con ella, observando así que los niños participaban y daban sus comentarios por iniciativa propia sin necesidad de que la animadora o la profesora de clase se los pidiera directamente.

Progresos y cambios obtenidos en los niños durante cada etapa de la intervención

Se pudieron observar los progresos que tuvieron los niños en cada una de las etapas del taller. En la tabla siguiente se mencionan qué progresos y cambios tuvieron los niños en cada una de ellas con respecto a la lectura, escritura y la integración grupal entre compañeros registradas por medio de las bitácoras:

Progresos y cambios en los niños durante cada etapa de la intervención			
Etapas	Lectura	Escritura	Interacción
Primera etapa	<p>-Sus lecturas no eran comprensibles y solamente leían palabras cortas.</p> <p>-No pronunciaban bien las palabras.</p> <p>-Tardaban mucho tiempo en leer las lecturas, por lo mismo les era muy difícil terminar las actividades.</p> <p>-No podían dar sus puntos de vista sobre la lectura.</p>	<p>-En sus escritos se presentaban errores de omisión, adición y sustitución.</p> <p>-Sus escritos eran pobres y muy lentos, no presentaban una lógica y una coherencia, al igual que no eran claros y limpios.</p> <p>-Recurrían a la copia para poder escribir los enunciados los cuales presentaban errores específicos y necesitaban la ayuda de la animadora</p> <p>-No tomaban el dictado correctamente.</p>	<p>-Eran retraídos y tímidos al momento de participar en clase.</p> <p>-No prestaban atención al momento de hacer las actividades.</p> <p>-No podían trabajar en equipo ya que no sabían con exactitud la actividad y les era muy difícil leer y escribir por lo cual esto les impedía participar en las actividades e integrarse al grupo.</p> <p>-En ocasiones se presentaban acciones de rechazo y agresión en los equipos que se formaban.</p> <p>-No respetaban las opiniones de sus demás compañeros.</p>
Segunda etapa	<p>-Lograron comprender y entender palabras y enunciados cortos.</p> <p>-Su redacción era mucho más clara, extensa.</p> <p>-Presentaban un menor número de errores específicos.</p>	<p>-Su escritura presentaba menos errores ortográficos, mostraban mejor limpieza y coherencia.</p> <p>-Su redacción era más extensa y detallada.</p> <p>-Podían identificar a los personajes principales de los cuentos.</p> <p>-Podían tomar dictado teniendo menos errores.</p>	<p>-El trabajo en equipo fue mejorando gradualmente, ya no se observaban conductas agresivas o de individualización.</p> <p>-En equipo compartían sus ideas y se notaba un mejor compañerismo entre ellos.</p> <p>-Todos los alumnos participaban más, en especial los 6 niños que presentaban DA, esto se pudo observar al momento en que ellos se esforzaban por realizar sus trabajos más amplios, y con buena presentación, y en el tiempo acordado, al igual que levantando la mano para dar su opinión a todo el grupo.</p>

<p>Tercera etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Eran capaces de leer cuentos largos y comprenderlos. -Dar sus comentarios al respecto y hacer preguntas con relación al tema visto en esa actividad. -Su lectura era más fluida y por lo mismo el tiempo de las actividades se redujo significativamente ya que terminaban a tiempo las actividades. -Leían tanto de manera individual como grupal sin la ayuda de la animadora. -Podían relacionar los conocimientos de una lectura con respecto a otras. -Leían solos los cuentos y las historias por iniciativa propia. -Mostraron un mayor interés en las lecturas y por ello en las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Podían escribir cuentos y textos largos sin cometer errores ortográficos. -Comprendían las lecturas y por lo mismo podían escribir sus puntos de vista acerca de ellas. -Su escritura era mucho más rápida y clara, tenían una lógica y relacionaban las ideas nuevas con las aprendidas en otras actividades. -Copiaban mucho mejor los escritos y no cometían errores. -Eran más conscientes de sus errores teniendo como resultado la corrección de estos. -Sus escritos reflejaban mayor empeño y cohesión en ocasiones los decoraban para darles una mejor presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños daban opiniones mucho más extensas, daban ejemplos de sus propias experiencias, relacionándolas con los temas de las lecturas. -Se pudo observar su entrega y su disposición por realizar los trabajos tanto individual como por equipo. -Prestaban atención a los comentarios de los demás compañeros de clases. -No se presentó ningún tipo de agresión verbal o física en las actividades. Al contrario los niños ayudaban a sus compañeros en las actividades que desconocían o que les eran difíciles de realizar. -Daban sugerencias de temas nuevos para ver en clase y poder leer acerca de ellos en las próximas clases
-----------------------------	--	---	---

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos durante el taller y a los avances logrados por cada niño, se puede afirmar que el presente programa de intervención logró alcanzar sus objetivos planteados.

El taller favoreció al grupo de niños que presentaban DA, incrementado así su actitud hacia la lectura y escritura al igual que les fomentó el gusto por ambas áreas y les ayudó a formarse hábitos lectores. Proporcionándoles los instrumentos fundamentales para adquirir la cultura, y posibilitándoles lograr cambios cualitativos y revolucionarios en su pensamiento (Santiuste y González, 2005). Esto lo pudimos constatar por medio de los resultados obtenidos de las pruebas que se les realizaron a los niños antes y después del taller.

Debemos considerar que no existe un método rígido y único para enseñar a leer y a escribir a alumnos con DA, pero si es necesario elegir aquel método que se adapte mejor a las necesidades del niño.

Es por eso que en este caso, se consideró con base en lo observado en el aula y de las evaluaciones a los niños, que la animación engloba una gran gama de estrategias que los ayudaron a superar las dificultades que enfrentaron en el aprendizaje de la lectoescritura. Estas estrategias de animación, tienen carácter de juego y de fiesta, por lo cual hace que se diferencien de toda acción escolar, además llevan a que el niño sea un mejor lector, y no por competición, sino por haber adquirido buenos hábitos de lectura (Arenzana y García, 1995). Ayudándole así a descubrir el placer que produce leer un libro y aumentar su capacidad de reflexión.

Los niños al poder comprender los textos realizaron un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y le dieron un significado a los textos, según sus conocimientos y experiencias previas (Gómez, 1995).

Recordemos que animar a leer significa estimular el placer de leer y asociar la lectura con el juego, con la comprensión e interpretación, con el deseo de comunicarnos, de compartir, de aprender, de informarnos y de disfrutar (Arenzana y García, 1995).

De esta manera el taller buscó y logró que los niños se comunicaran, se cuestionaran, compartieran, aprendieran, informaran, transformaran, y que pu-

dieran comprender e interpretar la lectura, los temas, las ideas, los escritos y la información vista en las sesiones de una manera divertida y diferente a la que están acostumbrados.

Esto se pudo lograr gracias a las habilidades y estrategias de animación que se utilizaron en el programa de intervención, las cuales siguieron una serie de acciones sucesivas y sistemáticas de diversa naturaleza, encaminadas a despertar y fortalecer el interés por la lectura y la escritura, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer (Vega, 2006). Al igual que los materiales y las actividades dadas en las sesiones fueron atractivas e interesantes para los niños. Dando como resultado que estas estrategias favorecieron a los niños a comprender textos y a sentirse motivados para leer y apreciar la lectura y la escritura.

Además que lograron leer y tomar dictado de enunciados y de cuentos cortos, leer en voz alta y en silencio (desde palabras y oraciones sencillas hasta textos breves, e incluso algunos niños cuentos más extensos), lograron comprender los textos (les dieron un sentido y significado), lograron relacionar conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos aprendidos (utilizaron el lenguaje escrito por lo cual eran capaces de aprender cosas nuevas mediante la lectura, al igual que la capacidad para exponer sus pensamientos por escrito), lograron la autocorrección, escribieron enunciados y cuentos cortos, al igual que otros más largos, lograron tomar dictado, copiar textos, organizar y dar una lógica a sus ideas.

Estos avances fueron paulatinos y se dieron en ritmos diferentes; es decir, en algunos de los alumnos, se fomentaron actitudes positivas y de interés hacia la lectura, lograron formar sílabas, al igual que leer y escribir palabras, enunciados y cuentos en un tiempo muy rápido. Aunque otros niños necesitaron una mayor dedicación y tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este logro paulatino se puede atribuir a que la adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino (Defior, 2000), así que por lo mismo los niños aprendieron a reconocer las palabras y a comprender la información escrita de una manera lenta, pero también aprendieron a codificar palabras y componer los textos.

Es así como la escritura y la lectura exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas, como la de asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto (Aguirre, 2000).

Por otra parte un punto importante a resaltar es que todos los participantes del programa de intervención, lograron crear y tener actitudes de interés y motivación hacia la lectura y la escritura, al igual que consiguieron platicar y redactar cuentos breves, leer y comprender cuentos e historias breves de 1^{er} año de primaria y lograron redactar cuentos e historias breves también

de 1^{er} año de primaria, habilidades con las que no contaban o eran deficientes al inicio del programa, esto se puede atribuir a que en este programa se tomaron en cuenta los siguientes aspectos que proponen Mata y Regalado (2006) al igual que Sarto (1989):

- Propiciar la participación del alumnado y la participación en equipo (lectura conjunta), facilitando la interacción.
- Propiciar la discusión entre los niños, de lo aprendido o de lo que interpretaron, tanto en los textos como en las imágenes, por medio de preguntas, las cuales promovieron su reflexión y la elaboración de sus conclusiones a partir de sus experiencias propias.
- La activación de conocimientos previos y experiencias previas.
- Instrucciones claras y cortas por parte de la animadora hacia los niños.
- Estructura cooperativa de trabajo. Por medio de la cooperación los niños desarrollaron su motivación hacia la lectura y se promueven las estrategias para la comprensión lectora a través del trabajo en equipo.
- Tener en cuenta los intereses del alumnado.
- Utilización de las estrategias en forma de juego creativo, y estimular la interioridad.
- El animador debe de impulsar la educación lectora, ya que la lectura no es innata y requiere de la intervención de un adulto para fortalecer la relación del niño con el libro al igual que debe de vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea significativo y funcional.
- Propiciar la autoestima.
- Ayudarle al alumno a descubrir la diversidad de los libros.

Asimismo estos resultados se pudieron alcanzar gracias a la utilización de los principios básicos de la inclusión educativa en el programa de intervención, reduciendo así el rechazo y la estigmatización que tenían los niños del grupo hacia sus compañeros con DA. Gracias a esta inclusión se pudo lograr la integración de estos niños al grupo y a las actividades de cada sesión, además de estimular la interacción entre alumnos que presentaban DA con los demás. Esta inclusión ayudó a que las actividades se pudieran llevar a cabo con muy buenos resultados y que los niños con DA no se sintieran “etiquetados” o excluidos de la clase.

Es importante mencionar que las habilidades y estrategias de animación que se tomaron para el taller al igual que los materiales, fueron utilizados no

solamente en el tiempo del taller, sino que estas estrategias fueron utilizadas por la profesora del grupo en sus clases y proyectos escolares. Como lo fueron los videocuentos, ejercicios, temas, etc.

A continuación se mencionarán algunas dificultades y limitaciones que se presentaron durante la aplicación del taller:

- Una dificultad a tratar, fueron las inasistencias por parte de los niños con DA, en ocasiones dos o tres de los niños faltaban a la misma sesión. Así que para poder resolver estas situaciones se tomaron ciertas medidas:
 1. Los alumnos comentaban lo que se había visto en la clase anterior (se les pedía a los niños que levantando la mano dieran sus comentarios o una explicación breve acerca de lo aprendido en la clase anterior, para que de esta manera los compañeros que no habían podido asistir a la clase se informaran acerca de lo que se había visto en clase). Al final de los comentarios de los alumnos, la animadora daba un resumen general sobre el tema visto en la clase anterior, y preguntaba a los niños que habían faltado si habían entendido la explicación o tenían alguna duda).
 2. Además se les dejaban actividades para la casa a los niños que no habían asistido a la clase anterior, las cuales tenían que ver con el tema que se había dado (como por ejemplo, la lectura del cuento que se había leído, o un ejercicio muy pequeño sobre el tema).
- Una limitación fue la poca disponibilidad de espacios adecuados para la implementación del programa, ya que el tamaño del salón era muy pequeño para el número de alumnos que tenía el grupo (33 alumnos en total), por lo cual los niños en ciertas actividades que requerían moverse de su lugar o interactuar con sus demás compañeros era muy difícil para ellos poderlo hacer, ya que el espacio, las bancas y las sillas no les permitían moverse libremente. En esos casos las actividades se modificaban para que los niños no tuvieran dificultades al momento de moverse y realizar la actividad, aunque no por esto la actividad dejaba de ser divertida y lúdica.
- Por otra parte el número de alumnos en ocasiones, y sobre todo en las primeras sesiones, influyó para que en las actividades no se realizaran en el tiempo establecido además que era muy difícil poder observarlos o darles la atención necesaria en cada actividad a los niños que

presentaban DA. Así que para resolver este aspecto lo que se realizó fue lo siguiente:

1. Las actividades se llevaron a cabo en parejas, o en equipos, en donde los alumnos realizaban las actividades de forma conjunta y llegando a una solución entre ambos, por lo cual las observaciones y la atención a los niños con DA era mucho más fácil de llevar a cabo.
2. Además si la actividad no había finalizado a tiempo, en la siguiente sesión se daban 15 minutos para poder cerrar la actividad pasada y terminar el tema adecuadamente.

Por otra parte con respecto a posteriores intervenciones psicoeducativas se sugiere que se trabaje en coordinación con los profesores, psicólogos, al igual que con los administrativos de la institución, para impulsar la animación a la lectoescritura y abordar las dificultades de aprendizaje que presenten los niños de una manera más concreta. Y como sugerencia para mejorar este programa de intervención, es que se incremente el número de sesiones semanales destinadas para el programa al igual que el tiempo brindado para cada sesión sea de una hora.

También que se propone que actividades de animación a la lectura se lleven a cabo desde 1^{er} año de primaria (estimulando el gusto e interés por la lectura desde temprana edad, como lo mencionan Velleda, 2006 y Talámas, 1998) y a lo largo de toda la educación básica de los alumnos. De esta manera se podrá llevar un seguimiento sobre los avances logrados por los alumnos en las áreas de lectura y escritura a lo largo de su trayectoria escolar.

De igual manera se considera muy importante que se creen entornos de lectura en diferentes ambientes, como por ejemplo en el hogar, entre la familia (que los padres, abuelos y niños participen y hagan uso de la animación, como lo mencionan Gutiérrez y Oballos en el 2009) y en las escuelas (los profesores podrían promover la animación a la lectura con sus alumnos en las clases, como lo menciona Morales en el 2006). Además que los padres, abuelos, hermanos, familiares, los profesores, etc. promuevan o funjan como mediadores para acercar a los niños a la lectura.

Por último con respecto a mis opiniones y reflexiones personales he podido ver que existen diversas problemáticas educativas en los centros escolares, donde el apoyo del psicólogo educativo es de suma importancia. Uno de estos problemas a atender necesariamente son las dificultades de aprendizaje en los alumnos, ya que estas son las que se presentan con más frecuencia en los centros educativos, y que, si no son diagnosticadas y tratadas a tiempo, podrían

perjudicar al alumno tanto en el ámbito escolar como en su vida diaria. Así que aquí el papel del psicólogo es fundamental para el abordaje de estas dificultades, ya que proporciona a los alumnos y a las instituciones nuevas estrategias y formas de enseñanza, en colaboración con los profesores, administrativos y padres de los niños. De tal manera que el alumno las superará y podrá evitar que estas dificultades obstaculicen su desempeño escolar.

REFERENCIAS

Acosta, A. M. (1975). *El método Global y sus limitaciones en la enseñanza de la lectura*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguilera, A. y García, I. (2004). *Introducción a Las Dificultades Del Aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguirre, R. (2000). *Dificultades de Aprendizaje de la lectura y la escritura*. Venezuela: Educere. Vol. 4. Núm. 011. Octubre-Diciembre. 147-150.

Arenzana y García. (1995). *Espacios de Lectura. Estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México: FONCA.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: EUNED.

Ayala, B. y Paredes, D. (1993). *Comparación con el inventario de ejecución académica (IDEA), entre los errores cometidos en la lectura y escritura por niños de segundo y tercer grado de primaria que presentaban bajo rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Blanco, E. (1994). *Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje*. Ponce: Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.

Bofarull, T. et. al. (2006). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: GRAÓ.

Brown, A. y Campione, J. (1986). *Psychological theory and the study of learning disabilities*. New York: American Psychologist. Vol. 14. Núm. 10.

Cabello, M. (2007). *Discapacidad y dificultades de aprendizaje: Una distinción necesaria*. Caracas: Revista de Investigación. Vol. 31. Núm. 62. Mayo. 55-70.

Carrillo, J. (2009). *Programa Nacional de Fortalecimiento. Educación Especial Integración Educativa*. Quintana Roo: SEP.

Castejón, J. y Navas, L. (2000). *Unas bases psicológicas de la Educación Especial*. España: Club Universitario.

Castellanos, R. (2008). *200 años de ciudadanía en México*. México: Fundación Este País, A.C.

Cerrillo, P. y García, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Defior, C. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.

Dockrell, J. y McShane, J. (1992). *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Argentina: Paidós.

Educación a Debate. (2011). *Una lectura sin placer. Primer Portal Periodístico sobre la Educación en México*. Recuperado el 22 de Diciembre del 2011 en <http://educacionadebate.org/2011/12/07/una-lectura-sin-placer/>.

Enríquez, S. (1980). *Programas de lectoescritura para niños con problemas de aprendizaje*. Tesis de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Fierro, A. (1997). *Dificultades de aprendizaje: de la teoría psicológica a la tecnología interdisciplinar*. En J.N. García (Dir.) Instrucción, Aprendizaje y Dificultades. Barcelona: EUB.

FJMA. Fundación Dr. José María Álvarez IAP. Recuperado el 17 de Noviembre de 2010, en <http://fjmaninos.blogspot.com>.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.

García, S. (1997). *Instrucción, aprendizaje y dificultades: introducción y conceptualización*. En J. N. García (Dir.). Instrucción, Aprendizaje y Dificultades. Barcelona: EUB.

Garrido, F. (1999). *Un buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ariel.

Gómez, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

González, C. (2007). *Programa de intervención para niñas de 2º año de primaria con dificultades de aprendizaje en lectoescritura*. Informe de prácticas de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Groos, J. (2002). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Una guía práctica*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, M. y Oballos, L. (2009). *Abuelos que comparten la lectura: propuesta para formar lectores literarios en el nivel inicial*. Venezuela: Revista Educere. Vol. 13. Núm. 45. Abril-Junio. 331-339.

Harris, M. y Coltheart, M. (1986). *Procesamiento del lenguaje en niños y adultos. Una introducción*. New York: Routledge y Kegan Paul.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. (2004). NI-CHCY. Recuperado el 7 de Agosto del 2011, en <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/PL108-446.pdf>

INEE. (2011). Información sobre México en PISA 2009. Recuperado el 9 de Febrero del 2011, en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Sintesis/sintesis_pisa2009.pdf

Junta de Asistencia Privada del Distrito Federal. (2010). Recuperado el 20 de Noviembre del 2010, en http://www.jap.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=743

Lara, X. et. al. (2008). *El Interventor Educativo en la detección de problemas de aprendizaje en alumnos de primer grado de primaria*. México: UPN.

Macotela, S. (2001). *Educación Especial. Problemas de aprendizaje*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Magaña, M. y Ruiz, P. (2011). *Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria. Trastornos Específicos del Aprendizaje*. Recuperado el 24 de Abril del 2011, en http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/Ps_inf_trastornos_especificos_aprendizaje.pdf

Mata, G. y Regalado, E. (2006). *Elaboración y aplicación de un taller de animación a la lectura*. Tesis de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación.

Monteón, H. (2006). El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNESIC) antecedente directo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). *Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 26 de Febrero del 2011, en <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa3/m03p25.pdf>

Palomino, M. (2007). *Instituciones de Asistencia Privada como personas morales con fines no lucrativos*. Recuperado el 17 de Noviembre del 2010, en <http://ols.uas.mx/PubliWeb/Articulos/INSTITUCIONES-DE-ASISTENCIA-PRIVADA.pdf>.

Pérez, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. (2006). *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM.

Romano, T. (1999). *Identificación, definición y detección de niños con problemas de aprendizaje*. México: UNAM.

Salado, P. (2009). *Análisis y evolución del concepto de necesidades educativas especiales*. México: Revista de Enseñanza y educación. Núm. 2. Enero 9.

Sánchez, A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesionales ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, E. (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional en un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje*. Tesis de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Santiuste, V. y Beltran J. (2000). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Santiuste, V., y González, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.

Santos, B. (1995). *Cómo trabajar la animación a la lectura en el primer ciclo de primaria*. Madrid: Escuela Española.

Santrock, J. (2007). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.

Sarto, M. (1989). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: Ediciones SM.

Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Recuperado el 30 de Noviembre del 2011, en <http://www.sep.gob.mx/>.

Solé, I. (2000). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Grao.

Solity, J. (1991). "Special needs: a discriminatory concept?". New York: Educational Psychology in Practice. Núm. 7. Págs. 12-19.

Talamás, I. (1998). *Animación a la lectura como recurso holístico para aprender divertida y placentemente a respetar el entorno natural*. Bolivia: Estudios Pedagógicos. Núm. 24. Págs. 51-57.

Vega, L. et. al. (2006). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: UNAM.

Villeda, R. (2006). *Programa de intervención para niñas institucionalizadas de 2° de primaria con dificultades de aprendizaje en lectoescritura*. Informe de prácticas de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Wong, B. (1991). *Learning about learning disabilities*. New York: Academic Press.

Zacarías, J. et al. (1997). *Necesidades Educativas Especiales*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Anexos



ANEXO 1

Fases de desarrollo del procedimiento del taller - Gráfica de Gantt.

Fase	ago	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	abr	may	jun
Revisión teórica											
Registro observacional											
Capacitación de pruebas											
Evaluación											
Elaboración del programa de intervención											
Aplicación del Programa de Intervención											
Evaluación del Programa de Intervención											

ANEXO 2**Formato de entrevista para niños con dificultades de aprendizaje.**

Entrevistador: _____

Fecha: _____

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del niño (a): _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____

2. ¿Quién vive con el niño?

Padre: _____ Madre: _____

Otros: _____

3. En caso de que no vivan ambos padres con el niño (a) explique la causa:

4. ¿Cuántos hermanos tiene el niño (a)?: _____

Nombre

Edad

Ocupación

II. AUTOPERCEPCIÓN

Escuela

1. ¿Te gusta ir a la escuela (por qué)?

2. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela (por qué)?

3. ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela (por qué)?

4. ¿Cómo es tu maestro contigo? (platica contigo, te regaña mucho, no te hace caso, etc.)

5. ¿Cuándo algo no entiendes, el maestro te explica?

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

7. ¿Tienes amigos en la escuela? ¿Cómo se llaman?

8. ¿Cómo son tus amigos contigo?

9. ¿Cómo eres tú?

10. ¿Hay algo de la escuela que se te haga difícil, explícame por qué?

Casa y Familia

1. ¿Cómo te llevas con:

Tu mamá: _____

Tu papá: _____

Tus hermanos: _____

Otros: _____

Tu guía: _____

Tus compañeros (casita): _____

2. ¿Te gusta estar aquí (internado)? ¿Por qué?

3. ¿Quién te ayuda en tus tareas?

4. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

5. ¿A qué hora te duermes y a qué hora te levantas?

6. ¿Qué tal duermes?

7. ¿Has tenido pesadillas?

8. ¿Hay algo que te haga sentir mal (qué)?

9. ¿Te gustaría que te ayudáramos en algo (en qué)?

III. OBSERVACIONES

ANEXO 3

Formato de evaluación de la conciencia fonológica.

	Primera Respuesta	Autocorrección	Puntos
1. RIMA			
Rana-cana			
Luna-tuna			
Coser-tina			
Abuelo-suelo			
Avión-camión			
2. SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS			
La fiesta de...			
Una sorpresa			
El jardinero riega las macetas			
Este mono es muy simpático			
El reloj marca las horas			
3. SEGMENTAR PALABRAS EN SÍLABAS			
sol			
Pluma			
Tiburón			
Perro			
Maceta			
4. IDENTIFICAR SÍLABAS			
Lima-cama-mano			
Carro-burro-carrosa			
Mover-memoria-primo			
Sala-casa-pasa			
Poro-toro-roca			
5. CONTAR FONEMAS			
Hoja			
Lámpara			
Espejo			
Estrella			
Más			
6. ADICIÓN SÍLABAS			
a) Adición inicial:			
Patada			
Revista			
Luna			
Sol			
Vacuna			

	Primera Respuesta	Autocorrección	Puntos
b) Adición final			
Pelota			
Silla			
Autobús			
Papel			
Cuaderno			
7. ADICIÓN FONEMAS			
a) Adición inicial			
Manzana			
Lápiz			
Dinero			
Juego			
Vela			
a) Adición final			
Manzana			
Lápiz			
Dinero			
Juego			
Vela			
8. OMISIÓN DE FONEMAS			
Auto			
Uva			
Pato			
Piña			
Gato			
9. OMISIÓN DE SÍLABAS			
a) Omisión inicial			
Palo			
Tesoro			
Feo			
Tortuga			
Nave			
b) Omisión final			
Ceja			
Escuela			
Bombero			
Niño			
Música			

	Primera Respuesta	Autocorrección	Puntos
10. COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN PALABRAS			
a) Comparación inicial			
Medicina-medio-médico			
Toronja-tope-tocar			
Sueter-sumir-sur			
Foco-forrar-fondo			
Timbre-tilde-tinte			
b) Comparación media			
Quesadilla-pediatra-pedido			
Tejocote-lejos-mejor			
Semilla-terminar-camisa			
Convento-inventar-divertir			
Lechero-anhelo-anochece			
c) Comparación final			
Lago-amigo-riesgo			
Hospital-carnaval-final			
Capaz-tenaz-haz			
Ladrido-mugido-oído			
Canción-premiación-ilustración			

ANEXO 4

Formato de la evaluación informal (pre-test y pos-test).

Fuente: creado por Martínez Montes Tania Denis

NOMBRE: _____

FECHA: _____

1. Lee con mucha atención el siguiente cuento:

EL ÁRBOL MÁGICO

Hace mucho tiempo, un niño paseaba por un bosque, de pronto encontró un árbol grandísimo con un cartel que decía: **soy un árbol mágico, si dices las palabras encantadas, lo verás.**

El niño trató de adivinar, y dijo: **“abracadabra, tan-ta-ta-chán, ábrete sésamo”**, pero no funciona. Cansado, se tiró al suelo y dijo: **“¡por favor, arbolito escúchame!”**, y entonces, se abrió una gran puerta en el árbol. Todo estaba oscuro, menos un cartel que decía: **“sigue haciendo magia”**. Entonces el niño dijo: **“¡gracias, arbolito!”**, y se encendió dentro del árbol una luz que alumbraba un camino hacia una gran montaña de juguetes y chocolates. Y así fue como el niño invitó a todos sus amigos al árbol y tuvo la mejor fiesta del mundo.

FIN

2. Ahora contesta las siguientes preguntas:

¿Por dónde paseaba el niño?

R = _____

¿Qué encontró el niño?

R = _____

¿Qué decía el cartel pegado en el árbol?

R = _____

¿Qué dijo el niño cuando se tiró al suelo?

R = _____

Cuando el niño dijo “¡**gracias arbolito!**” y se encendió una luz dentro del árbol
¿Qué fue lo que vio?

R = _____

3. Lee y completa los enunciados con las palabras que están dentro del cuadro:

niño	gracias	chocolates	por favor	magia
------	---------	------------	-----------	-------

El _____ paseaba por un bosque.

Al no adivinar la palabras encantadas el niño se tiró al suelo y dijo ¡ _____
_____ **arbolito escúchame!**

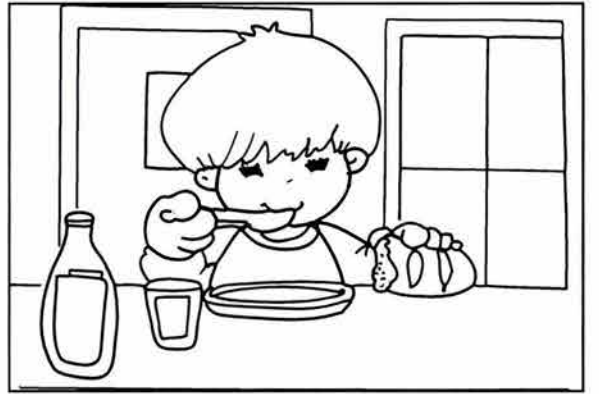
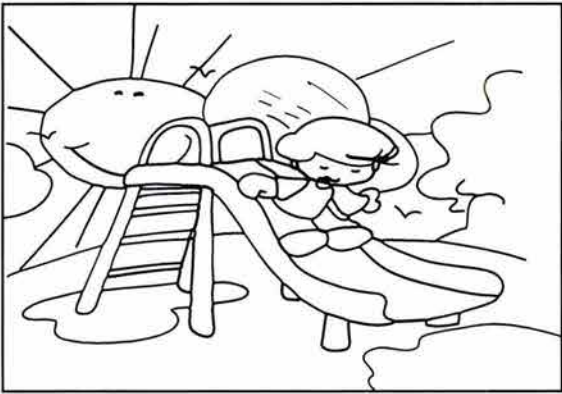
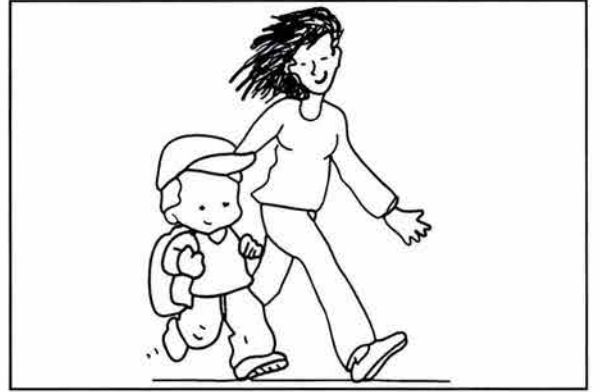
Dentro del árbol todo estaba oscuro, menos un cartel que decía: sigue haciendo _____.

Entonces el niño dijo ¡ _____ **arbolito!** y se encendió una luz dentro del árbol.

Un camino se ilumino, y una gran montaña de juguetes y _____
_____ apareció.



4. Con los siguientes dibujos imagina un cuento y escríbelo:



ANEXO 5**Formato de evaluación del Inventario de Ejecución Académica (IDEA).**

I. D. E. A.
 VERSIÓN REVISADA (2009)
 Macotela, Bermúdez y Castañeda

PROTOCOLO DE REGISTRO
(PRIMER GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____

EDAD _____ MESES _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

ESCUELA _____

TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()

TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCIÓN QUE EVALÚA _____

TIPO DE EVALUACIÓN:

INICIAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA DE INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL
ESCRITURA			
MATEMÁTICAS			
LECTURA			
TIEMPO GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

	HORA DE INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL
ESCRITURA			
MATEMÁTICAS			
LECTURA			
TIEMPO GLOBAL			

FINAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA DE INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL
ESCRITURA			
MATEMÁTICAS			
LECTURA			
TIEMPO GLOBAL			

ESCRITURA**(PRIMER GRADO)****I. COPIA Y COMPRENSIÓN (# RC) (% RC)****(# RC) (% RC)**

1. COPIA PALABRAS (6) () ()
 pie _____ rey _____
 peines _____ jarra _____
 raqueta _____ vestidos _____

2. COMP. PAL. P/ASOC. (6) () ()
 pie _____ rey _____
 peines _____ jarra _____
 raqueta _____ vestidos _____

3. COPIA ENUNCIADOS (4) () ()
 el gato _____ xóchitl _____
 el niño _____ Alberto _____

4. COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()
 el gato _____ xóchitl _____
 el niño _____ Alberto _____

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

6. COMPRENDE TEXTO (4) () ()

a) Asocia c/dibujo (1) _____

b) Responde preguntas (3) _____

1. ¿Quién caminaba por el jardín?

2. ¿Por qué estaba triste?

3. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

SUBTOTAL (27) () ()

II. DICTADO Y COMPRENSIÓN (# RC) (% RC)**(# RC) (% RC)**

1. DICTADO PALABRAS (6) () ()
 sol _____ pez _____
 hoja _____ llaves _____
 guayabas _____ alacrán _____

2. COMP. P/ASOC. PAL. (6) () ()
 sol _____ pez _____
 hoja _____ llaves _____
 guayabas _____ alacrán _____

3. DICTADO ENUNCIADOS (4) () ()
 Toña _____ Enrique _____
 Lucha _____ David _____

4. COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()
 Toña _____ Enrique _____
 Lucha _____ David _____

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

6. COMPRENDE TEXTO (4) () ()

a) Asocia c/dibujo (1) _____

b) Responde preguntas (3) _____

1. ¿A qué salió Esteban?

2. ¿Qué encontró ese día?

3. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

SUBTOTAL (27) () ()

II. REDACCIÓN (# RC) (% RC)**(# RC) (% RC)**

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

PUNTOS		PUNTOS	
a) Legibilidad (1) _____	b) Tipo de texto (6) _____		
c) Extensión (4) _____	d) No/sintáctico (8) _____		
e) Coherencia (5) _____	f) Convención (3) _____		

SUBTOTAL (27) () ()

TOTAL ABSOLUTO (81) () ()

OBSERVACIONES _____

LECTURA

(PRIMER GRADO)

I. LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN

- | | (# RC) (% RC) | | (# RC) (% RC) |
|---|---------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| 1. LEE PALABRAS | (6) () () | 2. LEE ENUNCIADOS | (4) () () |
| te _____ pan _____ | | Esas focas nadan _____ | |
| kiosco _____ huella _____ | | El barco navega _____ | |
| zapato _____ saxofón _____ | | Los tigres están en su jaula _____ | |
| | | El domador entrena a los leones _____ | |
| 3. LEE TEXTO | (7) () () | | |
| Cocoro era una gallina dorada. Era _____ | | | |
| muy gorda y ponía huevos de oro _____ | | | |
| todas las mañanas. Un día desaparecieron _____ | | | |
| los huevos. El granjero preocupado _____ | | | |
| empezó a buscar y los encontró dentro _____ | | | |
| de un agujero. El conejo Rabito los _____ | | | |
| había guardado como un tesoro _____ | | | |
| 4. COMPRENDE TEXTO | (7) () () | a) Asocia c/dibujo (1) ___ | b) Responde preguntas (6) ___ |
| 1. ¿Quién pone huevos de oro? _____ | | | |
| 2. ¿Qué les pasó a los huevos? _____ | | | |
| 3. ¿Quién encontró los huevos? _____ | | | |
| 4. ¿Dónde los encontró? _____ | | | |
| 5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____ | | | |

SUBTOTAL (24) () ()

II. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN

- | | (# RC) (% RC) | | (# RC) (% RC) |
|---|---------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1. ASOCIA PALABRAS | (6) () () | 2. RECONOCE PALABRAS | (6) () () |
| gris _____ pez _____ | | sal _____ dos _____ | |
| pato _____ niña _____ | | casa _____ trapo _____ | |
| pelotas _____ oveja _____ | | enana _____ cochina _____ | |
| 3. ASOCIA ENUNCIADOS | (4) () () | 4. RECONOCE ENUNCIADOS | (4) () () |
| El gallo _____ Dos pajaros _____ | | El gatito _____ Mi niño _____ | |
| La bruja _____ La niña _____ | | La casita _____ El flautista _____ | |
| 4. COMPRENDE TEXTO | (6) () () | a) Asocia c/dibujo (1) ___ | b) Responde preguntas (5) ___ |
| 1. ¿Cómo se llama el perrito de Daniel? _____ | | | |
| 2. ¿Con qué le gustaba jugar al perrito? _____ | | | |
| 3. ¿A dónde llevó Daniel al perrito? _____ | | | |
| 4. ¿Por qué ganó el primer premio el perrito? _____ | | | |
| 5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____ | | | |

SUBTOTAL (26) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

OBSERVACIONES _____

ANEXO 6

CARTA DESCRIPTIVA No. 1

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo General: Desarrollar y aplicar un taller de animación a la lectura y escritura en niños con dificultades de aprendizaje, para mejorar su desempeño y fomentar el gusto por la lectura, mediante el trabajo grupal y la participación interactiva, a través de la utilización de materiales didácticos, lúdicos y novedosos.

Objetivo específico 1: Fomentar actitudes de interés y motivación hacia la lectura mediante la integración del grupo.

Objetivo específico 2: Conocer la importancia de la lectoescritura de una manera divertida e interesante.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1	Presentación del taller y las reglas a los niños.	<ol style="list-style-type: none">1. Se dio la bienvenida por parte de la animadora a los niños.2. Se les explicó a los niños los días y horarios en que se daría el taller.3. En hojas de colores se escribieron las reglas del taller por parte de la animadora, y uno por uno pasaron al frente para pegarla en el libro de las reglas, no sin antes leerla en voz alta. Con ayuda de la animadora.	<ul style="list-style-type: none">• Libro creado con hojas de papel bond por parte de la animadora.• Hojas de diferentes colores con las reglas ya escritas en ellas.• Pegamento.	10 min.		<ul style="list-style-type: none">• Los niños estuvieron muy entusiasmados y participaron durante toda la sesión.

(Continúa)

(Continuación)

	<p>Se les dio a conocer la importancia que tiene la lectura y la escritura.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. La animadora expuso a los niños la importancia de la lectura y la escritura en la vida diaria y por qué es necesario fomentar el gusto y el interés por leer.2. La animadora pidió a los niños una lluvia de ideas acerca de la lectura y la escritura y que mencionaran para qué nos podían servir, escribiéndolas en el pizarrón y dando pie a que los niños discutieran sobre si era verdad o mentira esa idea.3. Los niños leyeron un cuento (creado por la animadora) en voz alta y en forma grupal. Y se les pidió después que dibujen la historia. Al terminar uno por uno mencionaba lo que le pareció el cuento y si ellos harían lo mismo que hizo el protagonista.	<ul style="list-style-type: none">• Cuento.• Colores.• Hojas blancas.	20 min.		<ul style="list-style-type: none">• Los niños estuvieron inquietos al momento de leer el cuento.
	<p>Cierre de la clase.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Se discutió sobre el tema visto y la actividad realizada para formar conclusiones de aprendizaje. A través de una discusión grupal y a través de preguntas.2. Además se les pidió a los niños que comentaran qué temas querían que los cuentos trataran.		10 min.		<ul style="list-style-type: none">• Los niños con DA no participaban por iniciativa propia; sino porque la animadora se los indicaba.

CARTA DESCRIPTIVA No. 2

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Conocer la importancia de la lectoescritura de una manera divertida e interesante.

Objetivo específico 2: Promover que los alumnos platiquen historias o cuentos breves a partir de la presentación de imágenes.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
2	Recordatorio de las reglas del taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida por parte de la animadora a los niños. 2. Se recordaron brevemente las reglas a seguir del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento del taller. 	5 min.		
	Platicar o contar un cuento breve a partir de la presentación de imágenes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La animadora pegó en el pizarrón 4 imágenes diferentes en orden aleatorio. 2. Les pidió a los niños que crearan un cuento a partir de esas imágenes, colocándolas en el orden que quisieran. 3. Posteriormente, cada niño narró su cuento en voz alta a todo el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una grabadora de voz. • 4 láminas con los dibujos al tema que los niños sugirieron la sesión anterior (cuento de hadas). • Cinta adhesiva. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante la grabación de voz de los cuentos narrados por los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la actividad los niños se mostraron inquietos y no respetaban los turnos de los demás compañeros, • Tres de los niños que presentaban DA no querían participar en la actividad, eran muy tímidos.

(Continúa)

(Continuación)

	Estimular la atención de los niños.	1. En equipos de 5 personas, los niños crearon un solo cuento con las 4 imágenes y por medio del Rol playing, llevaron a cabo una representación teatral de éste. Poniendo atención a tres cosas en específico: personajes, lugares y acciones de los personajes.		10 min.	<ul style="list-style-type: none">• Por medio de la presentación de los niños (Rol Playing) y viendo si efectivamente cuenta con esos tres puntos (personajes, lugar o lugares donde se desarrolla el cuento, y las acciones que hacen los personajes).	<ul style="list-style-type: none">• Los niños no lograban ponerse de acuerdo en la creación de la historia y los personajes.
	Cierre de la sesión.	1. La animadora dio las gracias a los niños por su participación y les preguntó si tenían alguna duda o comentario con respecto al tema.		5 min.		<ul style="list-style-type: none">• Algunos niños se negaron a participar en la representación.

CARTA DESCRIPTIVA No. 3

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Conocer la importancia de la lectoescritura de una manera divertida e interesante.

Objetivo específico 2: Promover que los alumnos platiquen historias o cuentos breves a partir de la presentación de imágenes.

Objetivo específico 3: Promover que los alumnos redacten esas mismas historias o cuentos breves, a partir de la presentación de las imágenes ya antes mostradas.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
3, 4	Se dio inicio a la sesión recordando brevemente las reglas del taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida a los niños. 2. Se recordaron las reglas del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento del taller. 	5 min.		
	Promover que los alumnos platiquen historias o cuentos breves a partir de la presentación de imágenes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La animadora pegó en el pizarrón 4 imágenes diferentes en orden aleatorio. 2. Y les pidió a los niños que se dividieran en equipos de 5, 3. Después les pidió que crearan un cuento a partir de esas 4 imágenes, colocándolas en el orden que quisieran. 4. Posteriormente, cada niño narro su cuento a todo su equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una grabadora de voz. • 4 láminas con los dibujos relacionados al tema que los niños vieron en clase con su profesora (TEMA: Higiene bucal, para la sesión 3 y TEMA: El cuidado del agua, para la sesión 4). • Cinta adhesiva. 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante la grabación de voz de los cuentos narrados por los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentaron acciones de rechazo hacia un compañero en un equipo determinado.

(Continúa)

(Continuación)

<p>Promover que los alumnos redacten esas mismas historias o cuentos breves, a partir de la presentación de las imágenes ya antes mostradas.</p>	<p>1. Después de contar su cuento de manera individual a todo su equipo, cada niño escribió ese cuento de forma individual en la hoja cuadriculada, que le dio la animadora. Al igual que se les pidió dibujaran su cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 láminas con los dibujos relacionados al tema que los niños vieron en clase con su profesora (TEMA: Higiene bucal, para la sesión 3 y TEMA: El cuidado del agua, para la sesión 4). • Cinta adhesiva. • Hojas de papel cuadriculadas • Colores. 	<p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Productos permanentes (los cuentos redactados por los niños en las hojas cuadriculadas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Su redacción fue poco clara. • Sus escritos fueron muy pobres y presentaban errores específicos. • También se tardaron mucho en escribirlos.
<p>Favorecer la interiorización de textos y promover la lectura autónoma.</p>	<p>1. Los niños escogieron algún cuento que fue de su interés y lo fueron leyendo de forma individual hasta terminarlo (su lectura fue tanto en voz alta como en silencio).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 30 cuentos cortos de 1^{er} año de primaria. 	<p>10 min.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Su lectura no era comprensible y no pronunciaban correctamente bien la mayoría de las palabras.
<p>Cierre de la sesión.</p>	<p>1. La animadora les preguntó a los niños que sabían acerca del cuidado del agua y de la higiene bucal, para así llegar a una conclusión conjuntamente con todos los niños.</p>		<p>5 min.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Fue mínima la participación de los niños que presentaban DA.

CARTA DESCRIPTIVA No. 4

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Conocer la importancia de la lectoescritura de una manera divertida e interesante.

Objetivo específico 2: Promover que los alumnos platiquen historias o cuentos breves a partir de la presentación de imágenes.

Objetivo específico 3: Promover que los alumnos redacten esas mismas historias o cuentos breves, a partir de la presentación de las imágenes ya antes mostradas.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
5, 6	Se dio inicio a la sesión recordando brevemente las reglas del taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida a los niños. 2. Se recordaron las reglas del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento del taller. 	5 min.		
	Lectura de los cuentos creados por los niños en voz alta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La animadora dio la lectura del día a todo el grupo. 2. Posteriormente la animadora leyó primero la lectura en voz alta a todo el grupo. 3. Para que después el grupo la leyera en voz alta y por último cada niño la leyó de forma individual y en silencio. 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 cuentos (TEMA: La basura) 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura en voz alta de los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Tardaron mucho tiempo en leer la lectura.

(Continúa)

(Continuación)

	Descubrir los personajes, lugares y cosas en el cuento.	<ol style="list-style-type: none">1. Después escuchar y leer en voz alta e individual el cuento los niños, la animadora les pidió que redactaran el cuento con sus propias palabras. Mencionando a los personajes y el lugar donde se encontraban éstos.2. También se les pidió que dibujaran a los personajes y el lugar donde se encontraban en la parte de atrás de la hoja.	<ul style="list-style-type: none">• Lápices.• Colores.• Hojas de papel cuadriculadas.	15 min.	<ul style="list-style-type: none">• Productos permanentes (los cuentos redactados por los niños en las hojas cuadriculadas y los dibujos hechos por ellos mismos).	<ul style="list-style-type: none">• Los dibujos fueron muy escasos y su escrito presentaba nuevamente errores específicos.
	Discutir sobre las actividades realizadas y formar conclusiones de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none">1. La animadora preguntó a los alumnos acerca de ciertos aspectos de la lectura (personajes, lugares, acciones) y pidió que relacionaran esos conocimientos con las lecturas anteriores como por ejemplo el tema de la basura.2. Al último repartió una hoja de evaluación donde vienen las preguntas que les ha hecho y otras más pero ahora tendrán que escribirlas en las hojas.		10 min.	<ul style="list-style-type: none">• Productos permanentes (la hoja de evaluación hecha por la animadora).	<ul style="list-style-type: none">• Escribieron únicamente palabras y oraciones cortas.

CARTA DESCRIPTIVA No. 5

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
7, 8, 9	Se dio inicio a la sesión del día recordando brevemente las reglas del taller.	1. Leer las reglas nuevamente a los niños.	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento del taller. 	3 min.		
	Los alumnos leyeron y comprendieron cuentos breves de 1 ^{er} año de primaria.	<ol style="list-style-type: none"> Los niños se organizaron en equipos de 6 personas. Y la animadora repartió los cuentos a los niños. Ella leyó en voz alta a todo el grupo la lectura. Después los niños la leyeron en equipo. La animadora repartió una hoja con el cuento; pero, en esta ocasión el cuento está incompleto, ellos tendrán que acompletar los espacios vacíos con la información que saben sobre el cuento al leerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> 5 cuentos con el mismo tema a tratar referente a los dos últimos temas vistos en clases con la profesora del grupo (TEMA: Señales de seguridad, para la sesión 7, TEMA: El ciclo de la vida, para la sesión 8, TEMA: Obesidad, para la sesión 9). 33 hojas de evaluación. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Productos permanentes de la evaluación dada por la animadora a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Su escritura fue más detallada y clara.

(Continúa)

(Continuación)

	Entender la lectura y saber distinguir unos personajes de otros.	<ol style="list-style-type: none">1. Para esta actividad cada equipo competirá con el otro.2. Tendrán que representar todos los integrantes de un mismo equipo a un personaje del cuento anterior. Así el equipo contrario tendrá que adivinar cuál es el personaje.	<ul style="list-style-type: none">• Papel crepe de colores.• Tijeras.• Cinta adhesiva.• Tarjetas.	20 min.	<ul style="list-style-type: none">• Por medio de las observaciones y las bitácoras.	<ul style="list-style-type: none">• Todos los niños participaron en esta actividad y, sobre todo, los niños se esforzaron mucho al representar a su personaje.• Compartieron las ideas de cómo realizar la actividad (se repartieron los papeles ordenadamente).
--	--	---	--	---------	---	---

CARTA DESCRIPTIVA No. 6

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
10, 11, 12	Comprender y disfrutar del cuento leído.	1. Los niños leyeron un videocuento y posteriormente se dividieron en dos equipos, el lado derecho y el lado izquierdo. Los alumnos tendrán que contestar verdadero o falso a las preguntas que les hará la animadora con respecto a las acciones que hacían cada personaje en los videocuentos, las cuales registrará en su bitácora, ganará el equipo que más aciertos tenga.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 Video cuento (TEMA: Anorexia, para la sesión 10, TEMA: Pirámide alimenticia, para la sesión 11, TEMA: Bullying, para la sesión 12). • Proyector para poder ver el cuento. • Preguntas previamente hechas por la animadora. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de los resultados obtenidos de los alumnos y registrados en la bitácora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños participaron más y daban sus propias opiniones sin ningún temor o miedo a equivocarse.
	Discutir sobre las actividades realizadas y formar conclusiones de aprendizaje	1. El animador realizó una mesa redonda con los niños para intercambiar puntos de vista entre todos y qué piensan acerca de los temas abordados en los videocuentos.			20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de las bitácoras y las opiniones de los alumnos.

CARTA DESCRIPTIVA No. 7

**“TALLER DE ANIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA
EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.**

Objetivo específico 1: Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
13	Distinguir el orden cronológico de la historia con base en los sucesos relevantes del cuento.	<ol style="list-style-type: none"> Se seleccionó un cuento que mostraba el orden de la vida de Beethoven. La animadora les dio el cuento a los niños pero en secciones, así que ellos tendrán que leer primero las secciones del cuento que están separadas para después decidir cuál va primero y cuál va después y pegarlos en las hojas que les proporcionará la animadora. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuento de la vida de Beethoven. Pegamento. 30 Hojas de cuadrícula. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Productos permanentes de la estructura y finalización del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogaron constantemente entre sus compañeros y ya hacen preguntas a la animadora sobre los temas de las sesiones.
	Lectura de los diferentes cuentos hechos por los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> Después de haber hecho el cuento los alumnos en parejas intercambiaron sus trabajos para poder leer el cuento del otro compañero y ver si realmente lo hizo bien o no. Compararon su trabajo con los de su compañero y así pudieron ver sus errores. 	<ul style="list-style-type: none"> Los cuentos ya terminados. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Productos permanentes, la hoja del cuento terminado. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos se pudieron dar cuenta de sus errores y de cómo los otros compañeros interpretaron la lectura también.

CARTA DESCRIPTIVA No. 8

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1° AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.

Objetivo específico 2: Favorecer que los alumnos redacten historias o cuentos breves, a partir de la lectura de la historia o del cuento breve de 1^{er} año de primaria que ya antes habían leído.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
14, 15, 16	Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1 ^{er} año de primaria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La animadora les proporcionó un cuento a los alumnos. 2. Los alumnos leyeron el texto junto con la animadora en voz alta y en forma individual en silencio. 3. Posteriormente la animadora les entregó una hoja de evaluación donde ellos tenían que acompletar los espacios vacíos de las oraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • 33 cuentos breves relacionado con los temas vistos por los niños con su profesora (TEMA: Los niños y las niñas). • Hojas de evaluación 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Productos permanentes de las hojas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo en que realizaron la actividad disminuyó.
	Favorecer que los alumnos redacten cuentos breves, a partir de la lectura del cuento que antes se había leído	<ol style="list-style-type: none"> 1. Después de haber hecho la evaluación del cuento, los niños redactaron con sus propias palabras el cuento que habían leído, expresándolo con sus propias palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas cuadrículadas para redactar. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Productos permanentes, la hoja donde redactaron el cuento los niños con sus propias palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus textos fueron más extensos y tenían más coherencia.

(Continúa)

(Continuación)

	Discutir sobre las actividades realizadas y formar conclusiones de aprendizaje.	1. El animador de lectura suscitó la discusión entre el grupo a través de preguntas que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas y el propósito de éstas.		5 min.		<ul style="list-style-type: none">• Los niños constantemente dieron opiniones sobre lo leído.• Preguntaron acerca de las lecturas.
--	---	---	--	--------	--	---

CARTA DESCRIPTIVA No. 9

“TALLER DE ANIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.

Objetivo específico 1: Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.

Objetivo específico 2: Favorecer que los alumnos redacten historias o cuentos breves, a partir de la lectura de la historia o del cuento breve de 1^{er} año de primaria que ya antes habían leído.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
17	Incrementar el repertorio del lenguaje y su uso. Desarrollar en los niños su creatividad y su inventiva	<ol style="list-style-type: none"> Con la ayuda de 6 niños se leyó un cuento en voz alta, uno por uno leyó un párrafo del cuento. Posteriormente se les pidió a todos los niños que escribieran ese cuento con sus propias palabras. Al igual que realizar los dibujos referentes al cuento. Los niños al terminar el cuento intercambiaron trabajos entre ellos, y uno por uno paso al frente del salón para leer la historia de su otro compañero. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuentos breves de 1^{er} año de primaria. Hojas cuadriculadas Colores. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Productos permanentes, los escritos de los cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Dieron sugerencias de temas nuevos, prestaban atención a los comentarios que les hacían de sus trabajos. Sus escritos presentaban menos errores ortográficos, tenían más limpieza.
	Discutir sobre las actividades realizadas y formar conclusiones de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> El animador llevó a cabo la discusión entre el grupo, a través de preguntas que hicieron reflexionar al grupo sobre las actividades realizadas. 		20 min.		

(Continúa)

(Continuación)

18	Narración de los cuentos que se han leído.	<ol style="list-style-type: none">1. Se dibujo en el suelo un "avión" y se escribió en cada casilla el título de uno de los cuentos leídos hasta el momento. Al azar se escogió al niño que comenzó, el niño saco de un bote un papelito que tenía el número de casilla que tuvo que avanzar.2. Dependiendo de la casilla que le tocara, los niños tuvieron que platicar de que trataba cada cuento y así sucesivamente con cada uno de los participantes.	<ul style="list-style-type: none">• Gis.• Número de casillas.	20 min.	<ul style="list-style-type: none">• Por medio de las observaciones durante la actividad	<ul style="list-style-type: none">• El trabajo en equipo mejoró gradualmente.
	Redactar cuentos breves a partir de la lectura de cuentos ya antes vistos.	<ol style="list-style-type: none">1. Después cada uno de ellos volvió a redactar el cuento que le toco en la casilla, como se acordaban de él.	<ul style="list-style-type: none">• Hojas cuadriculadas.• Lápices o plumas.	15 min.	<ul style="list-style-type: none">• Productos permanentes, como son las hojas con los cuentos de los niños hechos por ellos mismos.	
	Propiciar la discusión entre los niños de lo aprendido.	<ol style="list-style-type: none">1. La animadora dará pie para que los niños discutan lo aprendido en la actividad anterior.		5 min.		

CARTA DESCRIPTIVA No. 10

**“TALLER DE ANIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA
EN NIÑOS DE 1^{er} AÑO DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”.**

Objetivo específico 1: Facilitar que los alumnos lean y comprendan historias o cuentos breves de 1^{er} año de primaria.

Objetivo específico 2: Favorecer que los alumnos redacten historias o cuentos breves, a partir de la lectura de la historia o del cuento breve de 1^{er} año de primaria que ya antes habían leído.

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
19	Los niños practicarán su lectura en voz alta, su atención y su redacción.	1. A cada niño se le entregó una copia del cuento “La otra historia de caperucita roja” y en voz alta todos lo leyeron.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con el cuento. • Hojas cuadriculadas. • Lápices. 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura en voz alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante mencionar que este cuento fue modificado para que los niños pudieran comprenderlo mejor y para que puedan leerlo en párrafos cortos.
		2. Posteriormente cada uno lo leyó de manera individual y en silencio.		3. Se les entregó a cada niño en papeles un número el cual únicamente ellos podrían ver. Este número indicaba su turno para leer en voz alta el cuento. Cada uno de ellos leería hasta un renglón completo o hasta el primer punto.		
		4. El primer niño dijo “uno” en voz alta y comenzó a leer hasta terminar el renglón, inmediatamente el segundo niño tenía que decir “dos” y continuar leyendo así cada niño tenía que seguir con la lectura en donde acabara su compañero.				

(Continúa)

(Continuación)

		5. Posteriormente en parejas los niños redactaron el cuento que leyeron con sus propias palabras. Tomando en cuenta los personajes, lugares, cosas y las acciones que hizo cada uno.		15 min.	<ul style="list-style-type: none">• Productos permanentes, las hojas con los cuentos redactados por ellos.	<ul style="list-style-type: none">• Los niños expusieron sus ideas y trabajaron de manera cooperativa en equipo.
20	Los niños practicarán su redacción a través de la reflexión y el uso del pensamiento crítico.	<ol style="list-style-type: none">1. Los niños se colocaron con su pareja de la otra sesión y la animadora les dio el cuento de otros de sus compañeros.2. Cada pareja paso al frente del salón y en voz alta leyó la historia que habían escrito sus otros compañeros.3. Cuando una pareja terminaba de leer el cuento se comentó de manera grupal qué les pareció el cuento, cuáles personajes encontraron en él y qué fue lo que más les gusto. Esto se realizó con cada uno de los cuentos hechos por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none">• Los cuentos de los niños de la sesión anterior.	40 min.	<ul style="list-style-type: none">• Por medio de la bitácora.	<ul style="list-style-type: none">• Los niños dieron sus opiniones y se dieron cuenta en sus errores de redacción.
21, 22	Los niños ejercitarán la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none">3. Se les dividió a los niños en equipos de 5 personas, y se les entregó dos cuentos cortos los cuales tenían que leer conjuntamente.4. Después la animadora les entregó a cada equipo por medio de papelitos frases u oraciones que los personajes decían en el cuento.	<ul style="list-style-type: none">• Cuentos cortos.• Frases de los personajes.• Cinta adhesiva.	15 min.		

(Continúa)

(Continuación)

		<p>5. En el pizarrón la animadora escribió el nombre de todos los personajes de los cuentos y les pidió a los equipos que debajo de cada personaje colocaran la frase que creyeran ese personaje había dicho.</p> <p>6. Al terminar de colocar las frases en cada uno de los nombres de los personajes, la animadora preguntó a los demás equipos si estaban bien sus respuestas o no. Así que entre todos los equipos analizaron las respuestas de los equipos, si la respuesta estaba incorrecta se pasaba a colocarla en el personaje correcto pero recordando quien lo había dicho. Esto se llevó a cabo con todos los equipos.</p>		25 min.	<ul style="list-style-type: none">• Por medio de la bitácora.	<ul style="list-style-type: none">• Los niños trabajaron de manera conjunta y analizando frase por frase.
--	--	---	--	---------	---	---