



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESCRITURA:
INTERVENCIÓN PARA NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS
DEL TERCER GRADO DE PRIMARIA**

I N F O R M E D E P R Á C T I C A S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

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

P R E S E N T A:

V A R G A S R O M E R O A U R O R A

DIRECTORA DEL INFORME:

LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ



MÉXICO, D. F.

Junio de 2007



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

Lic. Salvador José Luis Ávila Calderón.

Lic. Fernando Mata Rosas.

Mtra. Hilda Paredes Dávila.

Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez.

Mtra. Cecilia Morales Garduño.

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez, como muestra de admiración por su invaluable asesoría durante cada uno de los momentos clave en la construcción de este informe.

A los miembros del H. Jurado, por cada una de las sugerencias recibidas durante la realización del presente informe.

A todo el personal del Internado No. 1 “Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega, por las facilidades otorgadas durante la aplicación del programa de intervención.

A la profesora Georgina González Fuentes del Internado No. 1, por su gran disposición hacia el trabajo interdisciplinario.

A las alumnas del tercer grado del Internado No. 1, en especial a las 6 participantes, por su gran entusiasmo, que hizo de mí una mejor persona.

Al programa de Becas PRONABES de la UNAM, por el apoyo económico para la culminación de mi licenciatura.

A la Dra. Corina Cuevas Renaud, por el apoyo recibido durante las tutorías.

DEDICATORIAS

A la *UNAM*, por dotarme de una experiencia académica invaluable.

A la *Facultad de Psicología*, por cada una de las oportunidades de crecimiento profesional y personal brindados.

A mis *profesores*, por compartir sus conocimientos y experiencias para hacer de mí una profesional con ética.

A mis *padres*, por mostrarme la belleza de la vida, pero sobre todo por el apoyo incondicional recibido al estar conmigo en cada uno de los momentos importantes que he tenido a lo largo de mi viaje por la vida... los amo.

A mis *hermanos*, por mostrarme que con tenacidad y amor los sueños se pueden alcanzar, pero sobre todo por la fortuna de tenerlos a mi lado... los quiero.

A mis *abuelos, tíos y primos*; que al contribuir de diversas formas han enriquecido mi vida personal y profesional... gracias.

A mis *amigos*, por enseñarme el valor de la compañía, la confianza y la libertad... mil gracias, los quiero.

A mis *compañeros de la Facultad de Psicología*, por enseñarme el valor del trabajo en equipo y sobre todo, por su grata compañía durante este camino.

A mis *compañeras de Psicología Educativa*, por todos los gratos momentos compartidos fuera de las aulas... siempre las recordaré.

A todos *ustedes*, por contribuir a mi estabilidad física y emocional... los quiero.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Capítulo 1. ANTECEDENTES.....	9
1.1. Antecedentes contextuales.....	10
1.1.1. La familia como parte fundamental en el desarrollo infantil.....	11
1.1.2. Maltrato infantil dentro de la familia.....	14
1.2. Antecedentes teóricos.....	21
1.2.1. La escritura.....	22
1.2.2. Las dificultades de aprendizaje en escritura (DAE).....	36
1.2.3. Enfoques para el tratamiento de las DAE.....	46
Enfoque conductual.....	47
Enfoque cognoscitivo.....	52
Enfoque multisensorial.....	56
1.3. Experiencias similares.....	60
Capítulo 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	64
Capítulo 3. RESULTADOS.....	84
DISCUSIÓN.....	108
REFERENCIAS.....	117

ANEXOS.....	123
1. Fases del procedimiento	124
2. (A) Entrevista a las niñas	125
(B) Información proporcionada por las participantes durante la entrevista	133
3. Lista de gustos e intereses	135
4. Entrevista a la profesora del tercer grado	136
5. (A) Descripción del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.)	137
(B) Protocolo del I.D.E.A. de segundo grado (Área de escritura)	140
6. (A) Prueba informal para la evaluación de la escritura	145
(B) Evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura.....	151
7. Cartas descriptivas del programa de intervención.....	154
8. Ejemplo de evaluación parcial	173

INTRODUCCIÓN

Escribir es representar mediante signos gráficos el habla y al mismo tiempo, es una forma de comunicación humanamente arbitraria y convencional, por lo que el proceso de adquisición de la escritura es uno de los más fascinantes y difíciles a los que se enfrenta el niño en edad escolar.

No obstante, durante la etapa anterior a la escuela el niño ya emplea un sistema rudimentario de escritura, pues desde el momento en que empieza a querer representar ideas, objetos, sucesos, etc. mediante signos gráficos (aunque sean garabatos o manchas de color), el niño ya utiliza un sistema similar a la escritura (Cuetos, 1991), con el cual está comunicándose con el mundo exterior.

Para Eguía (2003), el lenguaje escrito constituye un elaborado y complejo conglomerado de conductas, producto de diversos factores, sometidos a múltiples influencias, y de hecho, imprescindibles para alcanzar los niveles de evolución propios del hombre promedio en la sociedad desarrollada, es decir, considera el dominio de la escritura como indispensable.

Mientras que Defior (1996), considera que escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos; ya que, para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras, así como la comprensión o producción de textos; es decir, el lenguaje escrito es un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo.

Vigotsky (1983; cit. en Cuetos, 1991) por su parte, sostenía que la escritura debía cumplir desde el comienzo la finalidad de transmitir información, es decir, la escritura debía ser considerada desde el principio con el papel de *vehículo de*

información, más que con el papel de *destreza motora*. Es a partir de esto, que Cuetos (1991) considera que:

“Cuando hablamos de la escritura nos referimos a la composición escrita o escritura productiva, esto es, a la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc., a través de signos gráficos”, p. p. 19.

Durante el periodo de la educación básica, la escritura productiva debe ser consolidada, pues durante este periodo el niño adquiere las bases fundamentales para poder elaborar escritos en los que exprese sus ideas, aunque esto no se logra con facilidad, puesto que de acuerdo con Cuetos (1991), los niños deben poseer ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas que influyen en el aprendizaje de la escritura convencional; sin llegar a considerarlo como aquellos requisitos *sine cuan non* es posible la adquisición de la escritura; dichas capacidades son la conciencia fonológica, la capacidad de memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP).

No obstante, debe considerarse además, que dentro de la escritura productiva el dominio de la ortografía es muy importante, pues tanto los signos de puntuación (acento, coma, punto, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) como la escritura arbitraria de ciertas palabras que contienen fonemas que corresponden a diversos grafemas; pueden provocar un conflicto cognitivo en el niño y por consiguiente, afectar negativamente su desempeño en la composición escrita.

Las deficiencias dentro de alguna de estas habilidades, pueden provocar que los niños no logren una escritura productiva eficaz; es por ello que en el presente trabajo, se abordan las dificultades de escritura en niñas institucionalizadas que cursan el 3^{er} grado de la educación primaria, en dónde se interviene en la escritura productiva de esta población.

Dicha intervención parte del supuesto de que un tratamiento oportuno puede ser benéfico para los niños, ya que esto disminuirá la probabilidad del fracaso escolar en los grados subsecuentes de la educación básica, al mismo tiempo que no se pierde de vista que el aprendizaje de la escritura no constituye un fin en sí mismo sino que es un instrumento que permitirá mejorar el sistema comunicativo de las participantes y proporcionará la llave de acceso a otros aprendizajes (Defior, 1996).

Entonces, considerando las características de la población, así como la importancia que tiene la escritura para cualquier persona aculturada, el propósito del programa de intervención fue lograr que las niñas redactaran textos sin cometer errores de escritura. Se espera que esta experiencia sirva de apoyo o referencia para futuros trabajos dentro del ámbito escolar.

El presente informe está dividido en tres capítulos: En el primero de ellos, se presenta una revisión con la cual se contextualiza este informe en relación a la población con la que se trabajó, asimismo se presenta una revisión bibliográfica acerca de la escritura, las dificultades de aprendizaje en escritura y algunas propuestas para la intervención psicopedagógica dentro del área de las dificultades de aprendizaje en escritura. En el segundo capítulo, se describe el programa correctivo que fue diseñado y aplicado para las niñas con dificultades de aprendizaje en escritura que cursaban el tercer grado de primaria. En el tercer capítulo, se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en esta experiencia de intervención, bajo un diseño pretest-postest. Finalmente, se muestran las conclusiones, así como las sugerencias y limitaciones que se encontraron tras la aplicación del programa correctivo.

CAPÍTULO 1. Antecedentes

1.1. Antecedentes Contextuales

El presente trabajo se realizó en un Internado Público, para niñas procedentes de familias desintegradas, razón por la cual a continuación se bosquejan algunas características del Internado, además de que se describe la importancia de la familia dentro del desarrollo infantil.

La historia de los Internados Públicos en México, comienza el 10 de septiembre de 1935 cuando el entonces presidente el Gral. Lázaro Cárdenas del Río inauguró el Internado No. 1 “Hijos del ejército”, con lo cual inició la fundación de diversos internados tanto de nivel Primaria como de nivel Secundaria en todo el país, los cuales fueron creados para atender a los hijos de soldados.

Es en 1943, cuando el servicio que hasta entonces era mixto, comienza a brindar atención únicamente a niñas ampliando su radio de acción a la población en general de bajos recursos económicos, y al Internado No. 1. se le asignó el actual nombre: “Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega”.

El día de hoy el Internado No.1 es una institución dependiente de la Secretaria de Educación Pública (SEP) que ofrece mediante becas, servicios educativos, de adiestramiento y asistenciales; incluyendo hospedaje, alimentación, medicina general, odontología, trabajo social y psicología; dichos servicios son prestados a la población necesitada por su problemática económica, familiar y social (SEP, s/f).

La inscripción y reinscripción de las alumnas de esta institución se realiza a través de un proceso en el cual ellas son evaluadas, siendo fundamental la situación familiar de las niñas, por lo cual para comprender un poco más acerca de las características particulares de la población, debemos comprender cual es el papel de la familia en el desarrollo del niño (SEP, s/f).

1.1.1. La familia como parte fundamental del desarrollo infantil

La familia se ha reconocido como la primera instancia en la que el niño practica y somete a prueba el comportamiento social; de hecho, la influencia de la familia es persistente, continua, personal y afecta directamente el comportamiento infantil (Hernández-Guzmán, 1999). Así, este sistema dinámico tiene un ciclo de vida, a partir del cual influirá al niño durante las distintas etapas de su vida. Este ciclo de vida familiar está caracterizado por hechos concreto (Birchler, 1992; cit. en Craig & Baucum, 2001).

Craig y Baucum (2001) mencionan que el ciclo de vida familiar comienza cuando el individuo deja a su familia de origen lo cual constituye el primer hito, el segundo hito suele ser el matrimonio con los ajustes que conlleva una relación con otra persona, así como con la red familiar de esta; el tercer hito es el nacimiento del primer hijo y el inicio de la paternidad, posteriormente se suceden otros hitos como la inscripción del primer hijo en la escuela, el nacimiento del último hijo, la partida del último hijo y finalmente la muerte del cónyuge.

No obstante, e independientemente del ciclo de vida del sistema familiar, la familia juega un papel fundamental dentro del desarrollo del niño, pues estos deben ser criados en un ambiente social propicio para que se desarrollen de forma adecuada, es por ello que la familia ejerce una influencia extraordinaria sobre el tipo de persona en que se convertirá el niño, así como el lugar que ocupara dentro de la sociedad (Craig & Baucum, 2001).

Una de las principales metas de crianza dentro de la familia es aumentar la conducta *autorregulada* en el niño, es decir, aumentar la capacidad del niño para controlar y dirigir su comportamiento y cumplir con las exigencias que le imponen los padres y otras personas (Craig & Baucum, 2001).

Hartup (1989; cit. en Craig & Baucum, 2001) considera que el tipo de familia en la que nace el niño, influye de forma decisiva en sus expectativas, en sus roles, en sus creencias y en las relaciones que experimentará a lo largo de la vida; asimismo, Craig y Baucum (2001) mencionan que la familia influye en el desarrollo cognoscitivo, emocional, social y físico.

En las familias, los padres pueden adoptar tres prácticas de crianza, las cuales influyen en el desarrollo del niño y determina la relación que existe entre éstos y el niño (Hernández-Guzmán, 1999):

Estilo autoritario. Dentro de este estilo, los padres valoran la obediencia incondicional y perciben la relación con los hijos como una relación de poder; estos padres utilizan técnicas de control directo (ellos imponen las soluciones a los problemas), permitiendo poca independencia, pues son demandantes y al mismo tiempo son poco responsivos a las demandas de sus hijos, además de que los padres ofrecen escasas oportunidades de que el niño aprenda estrategias de afrontamiento exitosas.

Estilo permisivo. Los padres son tolerantes y permiten que sus hijos actúen impulsivamente, pues no establecen límites o reglas. Estos niños tienden a ser inmaduros, no controlan sus impulsos y no son socialmente responsables. Este estilo de crianza no permite el aprendizaje de autocontrol, ni el respeto a las señales sociales; asimismo, no favorece la capacidad para afrontar y resolver problemas interpersonales ni el desarrollo intelectual.

Estilo de autoridad racional. Los padres establecen reglas claras y cumplimiento firme, utilizan técnicas de control indirecto invitando al niño a participar activamente en la solución de problemas y dejando ver las consecuencias de sus acciones, por lo que se promueve la independencia, la individualidad y la autonomía de los hijos manteniendo siempre la comunicación

abierta con ellos. Asimismo, estos niños son más responsables, maduros y muestran mayor capacidad intelectual y de comunicación con los demás.

Tras diversas investigaciones, se ha encontrado que el estilo de autoridad racional es el más efectivo por estar relacionado con un mejor ajuste general.

Craig y Baucum (2001) mencionan que los hijos de progenitores que les recuerdan los efectos que tienen sus acciones sobre otros (como en el estilo de autoridad racional), suelen ser más populares e interiorizar más las normas morales; por el contrario, cuando los padres se limitan a imponer su poder (como en el estilo de crianza autoritario), sus hijos tienden a no interiorizar ni las normas ni los controles.

Maccoby (1992, cit. en Craig & Baucum, 2001) señala que los niños se adaptan en forma idónea cuando sus padres promueven lo que ella llama *corregulación*, en dónde los padres fomentan de forma paulatina la cooperación y comparten la responsabilidad en previsión de los años de la adolescencia, periodo en que esperan que su hijo tome las decisiones por sí mismo.

No obstante, la relación del niño con los progenitores no siempre es la más óptima, ni la que provee al niño de las herramientas necesarias para desarrollarse apropiadamente.

Si la dinámica familiar no es adecuada para el desarrollo del niño se dice que pertenecen a una familia disfuncional. Las *familias disfuncionales* se caracterizan por un estilo de crianza deficiente, y por estar sometidas a generadores de stress como la pobreza, el consumo de drogas y alcohol o la muerte de algún pariente (Craig & Baucum, 2001). Aunado a esto, algunos padres no pueden o no asumen el cuidado adecuado de sus hijos y algunos deliberadamente los lastiman hasta incluso, causarles la muerte (Papalia, 2001).

1.1.2. Maltrato infantil dentro de la familia

Arruabarrena y Paúl (1994) señalan que existen dificultades para establecer una definición única y válida de lo que es el maltrato infantil, ya que existen problemas como la precisión del límite a partir del cual una conducta se considera que maltrata, o bien, la mayor o menor importancia asignada a los valores y costumbres culturales, la presencia de factores de vulnerabilidad en el niño, la inclusión como requisito del daño real o potencial en el niño, etc., son sólo algunas de las limitantes para concretar una definición con características homogéneas.

Papalia (2001) por ejemplo, señala que la diferencia entre abuso y negligencia radica en que el abuso se refiere a la acción de infligir daño, mientras que la negligencia se refiere a la coacción, es decir, la omisión de cuidado y que conduce al daño.

No obstante, existe claridad con respecto a los tipos de maltrato, el cual se concreta básicamente en cinco formas específicas de comportamiento: maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional, abandono emocional y abuso sexual (Arruabarrena & Paúl, 1994), que por sus características se clasifican en maltrato activo y pasivo (ver tabla 1).

Tabla 1. Clasificación del maltrato infantil.

Tomado de Arruabarrena & Paúl, 1994.

	Activo	Pasivo
Físico	Abuso físico Abuso sexual	Abandono físico
Emocional	Maltrato emocional	Abandono emocional

Cada una de estas formas de maltrato infantil pueden detectarse a través de indicadores, los cuales no siempre suelen ser muy claros, por lo que es necesario centrar la atención en el niño para poder identificar alguna de estas formas de maltrato.

Maltrato físico. Se refiere a cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo. Algunos de los indicadores de la ocurrencia de este tipo de maltrato son (Arruabarrena & Paúl, 1994): Mallugaduras o moretones agrupados o con formas o marcas en distintas partes del cuerpo y que suelen estar en diferentes fases de cicatrización fruto de repetidas agresiones, quemaduras de formas definidas con objetos concretos (como el cigarro) o que son expresión de haber sido realizadas por inmersión en agua caliente, fracturas de nariz o mandíbula o en espiral de los huesos, torceduras o dislocaciones, señales de reiteradas mordeduras humanas claramente realizadas por un adulto; cortes o pinchazos, lesiones internas, heridas o raspaduras en alguna parte del cuerpo.

Arruabarrena y Paúl (1994) señalan que para considerarse como maltrato físico, se deben cumplir con un requisito como mínimo: Al menos en una ocasión haber sido percibida la presencia de alguno de los indicadores, las lesiones físicas no son “normales” de acuerdo al rango de lo previsible de acuerdo a la edad y características del niño; no existen lesiones físicas, pero hay un conocimiento certero de que los padres o tutores utilizan un castigo corporal excesivo o palizas hacia el menor; y cuando no se ha percibido claramente ninguno de los indicadores, pero hay conocimiento certero de que el niño ha padecido alguno de los tipos de lesiones físicas como resultado de la actuación de los padres o tutores.

Abandono físico. Es aquella situación en dónde las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, protección, educación, etc.) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño. Los indicadores que podrían aparecer en el niño serían (Arruabarrena & Paúl, 1994):

1. No se le proporciona la alimentación adecuada, el niño está hambriento.
2. El vestuario del niño es inadecuado al tiempo atmosférico.
3. Escasa higiene corporal, el niño se encuentra constantemente sucio.
4. Problemas físicos o necesidades médicas no atendidas o ausencia de cuidados médicos rutinarios.
5. Ocurrencia repetida de accidentes domésticos debido a que el niño pasa largos periodos de tiempo sin la supervisión y vigilancia de un adulto.
6. Existen condiciones higiénicas y de seguridad en el hogar que son peligrosas para la salud y seguridad del menor.
7. Inasistencia injustificada y repetida a la escuela.

El criterio para determinar la existencia de abandono físico, depende de la cronicidad de ocurrencia de los indicadores.

Maltrato emocional. Es la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantil (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar (Arruabarrena & Paúl, 1994).

Kieran y O'Hagan (citado en Santana-Tavira, Sánchez-Ahedo, y Herrera-Basto, 1998) hacen una diferenciación entre maltrato emocional y psicológico, señalando que el primero es la respuesta emocional inapropiada, repetitiva y sostenida a la expresión de emoción del niño y su conducta acompañante, siendo la causa de miedo, ansiedad, humillación, desesperación, etc.; lo cual inhibe la

espontaneidad de sentimientos positivos y adecuados, ocasionando deterioro de las habilidades del niño para percibir, comprender, regular, experimentar y expresar apropiadamente las emociones produciendo así efectos adversos en su desarrollo y vida social.

En cambio, estos autores señalan, que el maltrato psicológico es la conducta sostenida, repetitiva, persistente e inapropiada (violencia doméstica, insultos, actitud impredecible, mentiras, decepciones, explotación, maltrato sexual, negligencia y otras) que daña o reduce sustancialmente tanto el potencial creativo como el desarrollo de facultades y procesos mentales del niño (inteligencia, memoria, reconocimiento, percepción, atención, imaginación y moral) que lo imposibilita a entender y manejar su medio ambiente, lo confunde y/o atemoriza haciéndolo más vulnerable e inseguro afectando adversamente su educación, bienestar general y vida social.

Abandono emocional. Se define como la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño, así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable (Arruabarrena & Paúl, 1994).

Arruabarrena y Paúl (1994) indican que tanto el maltrato como el abandono emocional son las formas de maltrato infantil que presentan mayores dificultades para la delimitación de los comportamientos correctos que los componen y de los daños en el niño que se consideran como indicadores de consecuencias.

Abuso sexual. Es cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años de edad por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño. El niño puede ser utilizado para la realización de actos

sexuales o como objeto de estimulación sexual. Arruabarrena y Paúl (1994) consideran cuatro categorías de abuso sexual:

1. *Incesto*. Si el contacto físico sexual se realiza por parte de una persona de consanguinidad lineal o por un hermano, tío, sobrino, incluye el caso en que el adulto esté cubriendo de manera estable el papel de los padres.
2. *Violación*. Cuando la persona adulta es cualquier persona no consanguínea.
3. *Vejación sexual*. Cuando el contacto sexual se realiza por el tocamiento intencionado de zonas erógenas del niño o por forzar, alentar o permitir que éste se lo haga en las mismas zonas al adulto.
4. *Abuso sexual sin contacto físico*. Incluye los casos de seducción verbal explícita de un niño, la exposición de los órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual con ello, y la auto masturbación o realización intencionada del acto sexual en presencia del niño con el objeto de buscar gratificación sexual.

Cada una de las formas de abuso mencionadas, son igualmente formas de agresión hacia el niño, ya sea física, emocional o ambas; por ejemplo, las participantes en la experiencia de intervención que aquí se reporta, son niñas que han experimentado directamente alguna o algunas de estas formas de maltrato. Sin embargo, esta condición no es exclusiva de esta población, sino que algunos niños no institucionalizados consideran el maltrato como una parte natural de su crianza, lo que implica la necesidad de desarrollar campañas de prevención primaria, secundaria y terciaria a través de la aplicación apropiada de conocimientos psicológicos, medicina genómica, ciencias sociopolíticas y ética profesional (Mazadiego, Julio-diciembre 2005).

Del mismo modo, se ha visto la necesidad de realizar investigaciones con el propósito de determinar el perfil del agresor y la víctima (ver tabla 2), con lo cual se ha encontrado, que el agresor generalmente tiene una percepción inadecuada respecto al niño, además de que tiene antecedentes de maltrato en su niñez; mientras que las víctimas son niños con problemas de salud, hijos no deseados o con bajo rendimiento escolar, siendo la madre la que más agrede, y el disparador de la agresión son los problemas al interior de la familia como el desempleo, la vivienda inadecuada o la mala relación de la pareja (Santana-Tavira, Sánchez-Ahedo, y Herrera-Basto, 1998).

Tabla 2. Principales características del agresor y el menor agredido, de acuerdo a Santana-Tavira, Sánchez-Ahedo, y Herrera-Basto (1998).

Agresor	Víctima
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima baja. • Depresión. • Neurosis. • Ansiedad. • Alcoholismo. • Drogadicción. • Impulsividad. • Hostilidad. • Poca tolerancia a la frustración. • Antecedentes de maltrato en su niñez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de salud congénitos o adquiridos. • Hiperactividad. • Bajo rendimiento escolar. • Hijos no deseados.

Por su parte, Rodríguez y Cerón (2005) señalan que las causas del maltrato infantil pueden dividirse en tres factores: Huésped (niño), agente (adulto agresor) y el medio ambiente. En cuanto al niño, señalan que este puede ser portador de algún defecto físico y/o deficiencia mental, ser producto de embarazo no deseado ni planeado o bien, ser del sexo diferente al esperado por los padres. Mientras que el agresor es un adulto frustrado incapaz de controlar sus emociones, que refiere cansancio, problemas con la pareja y de comunicación con el resto de la familia, alcoholismo o uso de alguna droga, inexperiencia o falta de preparación en el ejercicio de la paternidad responsable, desintegración familiar, historia de maltrato

en su niñez y expectativas irreales sobre el niño. Finalmente, señalan que el medio en el que estos se desarrollan se caracteriza por problemas económicos, falta de espacio para la recreación de la familia, en especial de los niños, así como ambiente hostil en el hogar.

Tras diversas investigaciones, se ha encontrado que algunas de las consecuencias del maltrato durante la niñez, independientemente del tipo del maltrato del que el niño sea víctima, pueden ser: retraso en su desarrollo y crecimiento, baja autoestima y pérdida de la confianza con otras personas, lesiones que causan discapacidad parcial o total, pérdida de años de vida saludable, *bajo rendimiento escolar*, agresividad y rebeldía, aislamiento, soledad y angustia, incapacidad para resolver los problemas sin violencia, búsqueda de afecto y aceptación por personas o grupos inadecuados, tendencia al alcoholismo o drogadicción, tendencia a cometer actos delictivos (Rodríguez y Cerón, 2005); y son precisamente estas consecuencias del maltrato las que resultan de particular importancia durante este informe, ya que como se podrá ver más adelante, durante esta experiencia de intervención con niñas institucionalizadas se encontró (a través de una entrevista semi-estructurada) que las niñas son víctimas de maltrato dentro del núcleo familiar.

Asimismo, durante las sesiones de intervención, se observaron algunas de las consecuencias de maltrato infantil como son el aislamiento, agresividad y la constante búsqueda de aceptación; por lo que tanto para el diseño como para la implementación del programa correctivo que aquí se expondrá se dio especial atención a esta característica de la población, con el objetivo de lograr una intervención psicopedagógica eficaz.

1.2. Antecedentes Teóricos

En la educación primaria, los niños comienzan formalmente el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, así como la construcción de los conceptos matemáticos fundamentales. Eguía (2003), señala que es durante este periodo en donde *“los niños adquieren las habilidades necesarias para acceder a aprendizajes más complejos, y depende del grado de dominio de la lectura, escritura y matemáticas que ellos pueden tener éxito o fracaso en su vida escolar”* p. p. 8.

Específicamente, durante el tercer grado, se espera que los niños logren o bien comiencen la consolidación de la lectura, la escritura, así como de las operaciones matemáticas básicas de suma, resta y multiplicación.

Dentro del presente informe, resulta de particular importancia el área de la escritura, por ser un componente esencial del currículum de la educación básica y por la importancia que tiene la escritura como competencia para el desarrollo académico, personal y social de los alumnos (INEE, 2006). No obstante, durante este proceso, el niño puede presentar consistentemente algunos errores considerados como indicadores de la presencia de dificultades de aprendizaje en escritura.

Sin embargo, antes de conocer qué son las dificultades de aprendizaje en escritura, es necesario que comprendamos qué es y cuales son las funciones de la escritura.

1.2.1. La escritura

La escritura convencional es una de las principales habilidades que aprende el niño durante la etapa escolar, y es durante el periodo de la educación básica cuando este proceso debe ser consolidado y automatizado.

Un proceso puede definirse como automático cuando se ejecuta sin afectar a otra actividad cognoscitiva que el sujeto esté realizando en paralelo (Defior, 1996); pero para lograr dicha automatización, el niño pasa por diversas etapas en el aprendizaje formal de la escritura.

Sin embargo, Jiménez González (1995) señala que diversos autores como Downing (1970), Read (1975), Ferreiro y Teberosky (1982) han desarrollado investigaciones que ponen de manifiesto que los niños antes de lograr estructuras alfabéticas, ya se formulan y comprueban hipótesis respecto al sistema escrito, por lo que este autor concluye que el proceso de adquisición de la escritura ocurre de la siguiente forma:

1. *Los niños inicialmente suelen estar centrados en la propia actividad motriz con independencia de los resultados gráficos que obtengan.*
2. *Luego, emplean escrituras más diferenciadas adoptando formas más cercanas a las convencionales, observándose un mayor control sobre el repertorio, cantidad y posición de las grafías.*
3. *Alcanzan una mayor comprensión al poner en relación dos sistemas: El gráfico y el lenguaje. En este sentido, consiguen establecer correspondencias entre unidades del lenguaje (sílabas o fonemas) y unidades gráficas.*
4. *Finalmente, lo que garantiza la estabilidad de relación entre determinadas unidades gráficas y determinadas unidades sonoras, es la aprehensión de los valores sonoros convencionales del sistema de escritura alfabético. p.p. 79.*

De igual forma, tras diversas investigaciones Veron y Alvarado (2006) han observado que antes de que el niño aprenda la escritura convencional, ya logra elaborar textos atendiendo simultáneamente a diferentes aspectos característicos de la escritura convencional como es el caso del lenguaje gráfico, la estructura textual y el lenguaje prototípico, al mismo tiempo que es capaz de producir textos con un propósito, así como de asumir diferentes roles durante el proceso de la escritura (escritos, dictantes y corrector) sin la necesidad de una enseñanza directa.

No obstante, para iniciar el aprendizaje formal de la escritura el niño debe poseer ciertos requisitos, aunque estos no pueden considerarse como suficientes para asegurar el aprendizaje de la escritura de forma exitosa.

De acuerdo con Cuetos (1991), los requisitos con los que debe contar el niño para iniciar el aprendizaje de la escritura son la conciencia fonológica, la capacidad de memoria a corto plazo y la capacidad de memoria a largo plazo.

La conciencia fonológica se refiere a “las diferentes unidades en que se puede descomponer el lenguaje que incluye palabras, sílabas y fonemas...” (Morais, 1991; cit. en Defior, 1996).

Favila y Seda (2006) señalan que la conciencia fonológica es una habilidad para manipular las unidades lingüísticas, y tras diversas investigaciones, se ha encontrado que una instrucción sistemática en experiencias fonológicas resulta ser benéfica en el procesamiento del lenguaje oral, en la comprensión de la lectura y en el *rendimiento de la escritura*.

Así, se ha encontrado que la conciencia fonológica ayuda a (Berko y Bernstein, 1999; Nacional Reading Panel, 2000 en Farstrup y Samuels, 2003; cit. en Favila y Seda, 2006): identificar que las palabras están formadas y pueden

separarse en sílabas y fonemas, ayuda a asociar como unidad global una cadena de letras, favorece la discriminación entre palabras que difieren en un rasgo mínimo de una letra o en el orden de estas, favorece la memorización de reglas de regularidades lingüísticas, además de que es útil en la lectura (y escritura) de pseudopalabras y palabras irregulares.

Aunado a lo anterior, *la memoria* o sistema mental para recibir, almacenar, organizar y recuperar información; juega un papel fundamental durante la escritura, pues de esta depende que el niño logre acceder a los fonemas y grafemas que requiere durante la copia, el dictado o la composición escrita.

Coon (1998) considera que la *capacidad de memoria a corto plazo (MCP)*, es el sistema de memoria utilizado para conservar cantidades pequeñas de información por periodos relativamente breves; es decir, *“la memoria a corto plazo es un sistema de memoria de capacidad limitada, en dónde la información es retenida por un periodo de treinta segundos, a menos que la información sea ensayada o procesada, en cuyo caso se retendrá por más tiempo”* p.p. 307 (Santrock, 2006).

Entonces, durante la escritura, las palabras que componen el texto se mantienen en un almacén temporal o MCP mientras se realizan los ejercicios motores encargados de representarlas gráficamente; sin embargo, cuando la escritura no ha sido automatizada, se torna en una actividad lenta (Cuetos, 1991).

Ahora bien, la *memoria a largo plazo (MLP)*, es el sistema de memoria relativamente permanente de información significativa (Coon, 1998). Durante la escritura, se refiere al hecho de que una buena preparación para la escritura viene determinada por dotar al niño de unas estructuras de conocimiento lo más amplias posible, además de que es necesario disponer de los esquemas de producción que permitan exponer esos conocimientos (Cuetos, 1991).

Sí, el niño posee dichos requisitos aumenta la probabilidad de que logre aprender la escritura formal rápidamente; pese a esto, el niño tiene que aprender a escribir palabras antes que a redactar o a colocar signos de puntuación.

Uta Frith (1984; cit. en Cuetos, 1991) propone un modelo de desarrollo del proceso léxico, en el que sostiene que los niños pasan por tres estadios en el aprendizaje de la escritura:

1. *Toma de conciencia de la segmentación arbitraria en unidades discretas, del continuo flujo del habla*; es decir, la segmentación en fonemas es una tarea que se desarrolla paralelamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura.
2. *Aprendizaje de las reglas de conversión fonema a grafema*; una vez que el niño es capaz de aislar los fonemas del habla tiene que conocer cómo estos se representan gráficamente. Esta actividad es puramente memorística, ya que el niño tiene que asociar cada sonido a un signo gráfico arbitrario.
3. *Escritura ortográficamente correcta*; dado que en castellano existen algunos fonemas que se pueden escribir de diversas maneras, la escritura ortográfica implica la memorización de las formas correctas de escritura formando una representación ortográfica de la palabra.

Por su parte, Jiménez (1989) considera que el proceso de adquisición de la escritura se puede segmentar en cinco fases:

Fase 1: Estudio de letras, es decir, realizar ejercicios de caligrafía y trazado, como actividades de preparación para las tareas escolares de lectura y escritura.

Fase 2: Estudio de palabras, mediante la lectura de palabras y la comprensión de palabras con dibujos.

Fase 3: Estudio de la frase, en esta fase se da la automatización de la lectura, por lo que se inicia con frases con más de 2 elementos a través de estructuras gramaticales y plantillas para el desarrollo de aptitudes psicolingüísticas.

Fase 4: El paso a la escritura cursiva, se inicia cuando el niño escribe palabras sin dificultad, es decir, lo hace de manera fluida y el número de errores que comete no supera el 10% de las palabras escritas.

Fase 5: Ejercicios de composición y comentarios de texto dirigidos por el profesor, para consolidar la automatización que facilite la escritura correcta.

Pero, durante la etapa 5, el niño suele transcribir fielmente su discurso hablado, por lo que durante la enseñanza de la escritura, Jiménez (1989) sugiere cuatro técnicas para evitar que el niño cometa dicho error:

1. No permitir que el niño realice solo una redacción, hasta tener la seguridad de que pueda hacerla correctamente.
2. Procurar que las redacciones sean colectivas, esto, con la finalidad de que el profesor controle los distintos errores que aparezcan durante los ejercicios de redacción.
3. Realizar la composición a base de frases completas, es decir, a través de un análisis rítmico de las palabras, lograr que el niño puntúe, además de que se eliminará el empleo reiterado de conjunciones que no son estrictamente necesarias (polisíndeton) y se estructurará la composición escrita.
4. Sólo se debe permitir que el niño escriba una composición escrita cuando el instructor tenga la posibilidad de corregirla inmediatamente.

No obstante, más allá de meramente corregir los textos elaborados por el niño, actualmente y tras diversas evaluaciones de la expresión escrita; el Instituto Nacional de Evaluación Educativa sugiere la siguiente secuencia durante el proceso de composición escrita dentro del aula (INEE; 2006):

1. Guía por parte del profesor para descubrir las características básicas de un texto (periodístico, cuento, etc.).
2. Andamiaje por parte del profesor para producir un texto completo de forma grupal, incluido en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.
3. Instrucción guiada para que los alumnos se apropien de la habilidad de coordinar la estructura contextual, con el empleo de los significados de las palabras y conceptos.
4. Una vez logrado el texto, revisarlo para asegurar la adecuación de las reglas ortográficas y gramaticales.

Aunado a lo anterior, es necesario considerar que el aprendizaje de las escritura conlleva una gran dificultad por sí misma, pues el niño debe aprender *aspectos morfológicos* (es decir, la forma y estructura de las letras incluyendo el hecho de que el alfabeto está compuesto por letras mayúsculas y minúsculas), *aspectos sintácticos* (orden adecuado de las letras y palabras para obtener el significado deseado), *aspectos fonológicos* (correspondencia grafema-fonema de acuerdo al idioma), *aspectos semánticos* (es decir, el significado de las palabras y las frases) y finalmente, *aspectos ortográficos*, es decir las reglas humanamente arbitrarias para considerar la escritura como correcta (Calleros, 1995).

Cuando finalmente el niño logra dominar aspectos ortográficos, entonces podemos decir que es capaz de transmitir correctamente o de forma convencional, el código lingüístico hablado o escrito con los grafemas correspondientes incluyendo los grafemas que comparten con otros una misma articulación (por ejemplo b-v, g-j, ll-y) o carecen de pronunciación (como en el caso del grafema correspondiente a la letra h) (Rodríguez, 1986).

De Quirós (1979, cit. en Calleros, 1995) hace una clasificación de niveles ortográficos, de acuerdo a la dificultad que conlleva el aprender algunas letras y grafemas:

Nivel 1. Se encuentran los grafemas que de forma simple representan un fonema.

Nivel 2. Se encuentran los fonemas que se asignan con dos grafemas, los cuales de forma aislada asignan un fonema distinto al del conjunto. Además, se encuentran los fonemas cuya escritura varía según la sílaba de la que forman parte.

Nivel 3. En este nivel se pueden apreciar considerables dificultades tanto para el niño que está desarrollando la escritura, como para aquellas personas que ya han logrado consolidarla. Se encuentran los fonemas: B, J, I, Q, S, Y, H, y Ñ; los cuales pueden representarse a través de dos o más grafemas.

Nivel 4. Aquí la dificultad surge del oscurecimiento de fonemas que se producen al cerrar las sílabas y por supresión del acento o la acentuación incorrecta, debido a que no sólo se consideran los fonemas aislados.

Nivel 5. Este es el nivel de mayor dificultad dentro de la clasificación, pues considera la estructura de la oración la cual se aprende durante la educación primaria e incluso secundaria.

Sin embargo, estos niveles de dificultad ortográficos o fases de desarrollo de la escritura planteadas por ejemplo por Uta Frith(1984; cit. en Cuetos, 1991) y Jiménez (1989), respectivamente, no constituyen las únicas habilidades que el niño debe desarrollar durante el proceso de adquisición de la escritura, pues dentro de la educación primaria el niño comienza a realizar actividades complejas como la copia y el dictado de palabras o textos.

Cuetos (1991) señala que la *copia* consiste en escribir palabras o pseudopalabras presentes en la página que el sujeto puede estar viendo, consta

de dos actividades, la primera es la lectura de las palabras y la segunda la escritura de las mismas, es decir, la copia supone pasar de la palabra escrita a la escritura de palabras.

Existen diversas vías para realizar tareas de copia, Cuetos (1991) señala tres y considera que en el caso de los niños, estos tienden a utilizar la *ruta fonológica* durante la copia. En esta ruta, el sujeto primero identifica las letras en el proceso de análisis visual (en un proceso inicial de lectura se identifican las letras que componen la palabra,), y comienza a trabajar el mecanismo de conversión grafema a fonema que transforma esas letras en sus correspondientes sonidos y las deposita en el almacén de pronunciación. Posteriormente, se hace la conversión fonema a grafema que transforma esos sonidos de nuevo en letras.

Una posible segunda *ruta* es la *semántica*, inicia con el sistema de análisis visual, y con las letras identificadas, se activa la palabra correspondiente en el léxico visual y se activa a su vez el significado de las palabras presente en el sistema semántico. A continuación desde el sistema semántico se activa el léxico ortográfico para obtener la representación ortográfica de las palabras que se depositan en el almacén grafémico desde donde se inician los procesos motores.

Una tercera vía, la más directa, conecta el *sistema de análisis visual* con el almacén grafémico sin la intervención de procesos lingüísticos. En esta ruta, los sujetos identifican las letras y las depositan directamente en el almacén grafémico, con lo que la copia se convierte en una mera repetición de los signos presentes en la página.

Ahora bien, es igualmente importante considerar el valor didáctico de la copia como recurso pedagógico. Por ejemplo, Minjares y Núñez (1967) señalan que la copia es uno de los ejercicios de coordinación más utilizados durante la

educación formal, ya que puede utilizarse desde tareas de trabajo en silencio durante la clase, así como para tareas en casa. Estos autores mencionan que:

...Una forma de realizar la copia es ordenar la escritura de palabras de cierto tipo que los alumnos han de seleccionar de impresos distintos: vocablos que tengan determinada letra... son útiles porque estimulan la rápida percepción de esas imágenes, la fluida evocación de la norma gramatical a que sujetan su escritura y la coordinación visomotriz que la persigue... p.p. 164.

Con respecto al dictado, Cuetos (1991) señala que consiste en pasar las palabras emitidas por la persona que dicta a letras escritas sobre papel, es decir, pasar de la palabra hablada a la escritura. Se puede decir que el dictado está orientado en forma directa a ejercitar la coordinación audio-motriz del alumno, ya que el docente puede hacer énfasis destacando y repitiendo las sílabas que son problemáticas para el alumno, asimismo, resulta conveniente exagerar la pronunciación “castiza” de algunas letras para orientar la escritura del alumno; sin embargo, no debemos perder de vista que durante el dictado siempre se debe estimular la capacidad del alumno para captar y retener los textos por lo que deben dictarse ideas completas y evitarse repeticiones innecesaria (Minjares y Núñez, 1967).

Para la realización del dictado, Cuetos (1991) señala tres rutas posibles a través de las cuales el niño puede ejecutar esta actividad, las cuales inician invariablemente con un análisis acústico de los sonidos lo que permite identificar los fonemas que componen la palabra, posteriormente, de acuerdo a las rutas, se prosigue la siguiente forma:

En la primera ruta, y la que generalmente emplean los niños, una vez identificados los fonemas se reconocen las palabras representadas en el léxico auditivo, ahí se activa la palabra correspondiente al sonido y se logra identificar si

se trata de una palabra conocida o no, aunque aún no se ha alcanzado su significado, entonces pasa al sistema semántico en donde se encuentra el significado, el cual es utilizado tanto para la comprensión como para la producción en forma oral y/o escrita; desde este sistema se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico, entonces esta forma ortográfica se deposita en el almacén grafémico desde donde comienzan los procesos motores de la escritura. Sin embargo, el uso de esta ruta, no garantiza ni la comprensión de lo que se escribe ni la escritura ortográficamente correcta.

La segunda ruta se emplea generalmente durante el dictado de pseudopalabras o de palabras nuevas para nosotros. Después del análisis acústico, mediante el mecanismo de conversión acústico en fonológico se recupera la pronunciación de esos sonidos, y se deposita en el almacén de pronunciación, desde aquí el mecanismo de conversión fonema a grafema se encarga de transformar cada sonido en la letra(as) que le corresponde; estas letras se depositan en el almacén grafémico dispuestas para ser escritas. Cuando se utiliza esta ruta, la escritura se ajusta a los sonidos, pero se cometen errores ortográficos.

Finalmente la tercera ruta que es aquella que permite una escritura ortográficamente correcta, pero sin entender el significado de lo que se escribe. Después del sistema de análisis acústico, la correspondiente representación en el léxico auditivo y desde aquí se activa la representación en el léxico fonológico, entonces esta representación fonológica activa a su vez la representación ortográfica en el léxico ortográfico, que se deposita en el almacén grafémico.

Hasta este punto, es evidente que la escritura es un proceso sumamente complejo, para el cual el niño debe poseer ciertos requisitos, además de que debe atravesar por diversas etapas en el desarrollo y la adquisición formal de la escritura al mismo tiempo que debe realizar actividades cognitivas y motoras

complejas; por ejemplo, Rodríguez (1986) señala que el proceso de escritura correcta exige las siguientes capacidades:

1. Habilidad para el análisis del sonido de la palabra hablada, así como la configuración de fonemas estables.
2. Capacidad para el análisis cinestésico de los sonidos.
3. Capacidad para recordar la configuración y discriminación de los grafemas.
4. Capacidad para la secuenciación, ordenación y asociación correcta de los elementos sónicos y gráficos.
5. Capacidad de estructuración semántica y gramatical.

No obstante, aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito (Defior, 1996). Arias (2003) considera que la función comunicativa de la escritura se cumple sólo cuando los productos (o escritos) elaborados por el alumno poseen una longitud apropiada, un formato legible, además de que son lógicos y coherentes; por lo que, sin olvidar que "*un buen producto no es más que el resultado de un buen proceso*" p.p. 205, sugiere cinco aspectos principales para analizar la calidad de un texto:

1. *Fluidez*. Se refiere a la cantidad de producción verbal y hace referencia al número de palabras escritas, cuando se valora la fluidez, los errores de ortografía, las palabras inadecuadas y la mala puntuación no son consideradas.

2. *Sintaxis*. Hace referencia a la construcción de frases o al modo como las palabras se reúnen para formar frases, cláusulas y oraciones. Aquí es importante considerar que los niños inicialmente escriben palabras solas, después grupos de palabras, posteriormente oraciones, las cuales siguen un patrón repetitivo de sujeto-verbo (S-V) o bien, de sujeto-verbo-complemento (S-V-C); hasta que finalmente varían el patrón de las oraciones combinando oraciones S-V con S-V-C en oraciones más largas y complejas.

3. *Contenido*. Abarca la organización de la composición, su cohesión, precisión (en exposiciones) y originalidad (en escritura creativa), sin embargo, no debe perderse de vista que el contenido del producto depende de los antecedentes culturales, los intereses, así como de las experiencias previas del propio estudiante.

4. *Vocabulario*. Se refiere a la originalidad del estudiante en cuanto a la elección de las palabras que utiliza dentro de un texto.

5. *Estructura*. El análisis dentro de este aspecto parte del supuesto de que para cumplir con la función de comunicar, un texto debe ser comprensible para quien lo lee, por lo que se considera tanto el uso de las normas de ortografía, la gramática y la apariencia o forma de presentación del producto.

Sin embargo, cuando el niño no logra pasar exitosamente por las etapas de desarrollo de la escritura, no posee los requisitos que facilitan la composición escrita o bien, no logra comunicarse a través de los escritos que elabora, el niño experimenta dificultades de aprendizaje en escritura.

Entiéndase primero que las dificultades de aprendizaje (DA) suelen identificarse dentro de las aulas escolares, como problemas en la adquisición de las tareas propias de la educación formal.

Craig y Baucum (2001) afirman que las dificultades de aprendizaje (también llamados problemas de aprendizaje) son:

...“dificultades extremas para aprender asignaturas como la lectura, la escritura o las matemáticas, pese a poseer una inteligencia normal y no tener defectos sensoriales ni motores”..., es decir, “se considera que los niños que tienen una inteligencia normal y ningún defecto sensorial o motor sufren una dificultad de aprendizaje cuando requieren atención especial en el aula...”, p. p. 303.

Por su parte, Wielkiewicz (1999) afirma que podemos decir que una dificultad de aprendizaje se manifiesta cuando hay alguna deficiencia en uno de los procesos psicológicos básicos involucrados en el uso del lenguaje hablado o escrito, y se manifiestan por problemas para escuchar, razonar, hablar, leer, escribir, deletrear o efectuar operaciones aritméticas; no obstante, quedan excluidos de ésta categoría los problemas ocasionados por problemas sensoriales o motores, o desventajas ambientales.

Del mismo modo, Aclé (1998) señala que, se considera como niños con dificultades de aprendizaje a aquellos que no presentan problemas graves del lenguaje, ni trastornos auditivos, visuales o retraso mental, además de que no presentan conductas antisociales o ausentismo escolar, y sin embargo, no aprenden de la forma esperada.

No obstante, más allá de comprender el término dificultades de aprendizaje, es necesario esclarecer las implicaciones de diagnosticar con problemas de aprendizaje a un alumno; por ejemplo, Ames (1977, cit. en Heward, 2003) considera que los alumnos con DA necesitan una educación especial en la que se apliquen prácticas educativas especiales, infrecuentes y de extrema calidad; destinadas a complementar los procedimientos educativos que se aplican a la “mayoría” de los niños.

Además, debe comprenderse que *“desde el punto de vista del educador, el tema principal no debe consistir en determinar si las deficiencias del aprendizaje de un alumno deben considerarse como prueba de que padece trastornos del aprendizaje, sino que debemos dedicar nuestros recursos... a superar las deficiencias educativas específicas de cada estudiante”* p.p. 145-146 (Heward, 2003).

Ahora bien, cuando trabajamos con niños que presentan alguna dificultad de aprendizaje, debemos saber cuáles son las áreas dentro del currículum en dónde frecuentemente suelen presentarse dificultades; Mercer (1991) hace una clasificación de las diversas áreas en las que pueden presentarse problemas de aprendizaje durante los niveles básicos de la educación, al mismo tiempo que sugiere formas de evaluación y tipos de tratamiento requeridos de acuerdo a la edad y etapa escolar del niño con problemas de aprendizaje. Específicamente, durante el periodo de la educación preescolar y primaria señala que las áreas problemáticas (ver tabla 3) se encuentran en las capacidades escolares básicas de lectura, escritura y matemáticas así como en las capacidades socio-emocionales del niño.

Tabla 3. Trastornos del aprendizaje más frecuentes durante el preescolar y la educación primaria. Adaptado de Mercer, 1991.

	Preescolar y 1er curso	Cursos de 2° a 6°
Áreas problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades escolares básicas (por ejemplo, conocimiento del alfabeto, conceptos cualitativos y espaciales, etc.). • Lenguaje comprensivo y/o lenguaje expresivo. • Percepción visual y/o percepción auditiva. • Razonamiento. • Desarrollo motor. • Atención. • Hiperactividad. • Capacidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades de lectura. • Capacidades aritméticas. • Expresión escrita. • Expresión verbal. • Comprensión lectora. • Periodos de atención. • Hiperactividad. • Desarrollo socio-emocional. • Razonamiento.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de alto riesgo de padecer trastornos posteriores del desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de trastornos del aprendizaje.
Tipos de tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Preventivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correctivo.
Tratamientos recomendados por especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa en áreas escolares y lingüísticas. • Entrenamiento conductual. • Escuela de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa en áreas educativas. • Entrenamiento conductual. • Escuela para padres. • Entrenamiento metacognitivo.

Entonces, en este punto es pertinente comprender qué son y cuáles son las características de un alumno con dificultades de aprendizaje en el área de escritura; las cuales dentro de este informe se indicarán con las siglas DAE.

1.2.2. Dificultades de Aprendizaje en Escritura (DAE)

Las dificultades de aprendizaje en escritura de muchos estudiantes incapacitados para aprender son el resultado de no haber aprendido a escribir de manera legible por deficiencias en el aprendizaje inicial; y éstas dificultades casi siempre tienen efectos relacionados con la ortografía y la composición escrita; así, el retraso en la ortografía y en la lectura, pueden tener el efecto de retrasar aún más el desarrollo de una escritura adecuada. (Gearheart, 1987).

Escribir es una actividad pública, ya que por ser un producto permanente, sea bueno o sea malo, está abierto al análisis del profesor y los compañeros de clase; por lo que las dificultades para producir textos, no sólo afectan el rendimiento académico del niño, sino que pueden provocar daños en la forma en que el niño se percibe a sí mismo y la forma en que se relaciona con los demás (Gross, 2004), es por esto que realizar un diagnóstico e intervención oportunos contribuirá a que los alumnos con DAE logren avanzar de forma exitosa durante su vida académica y personal.

De acuerdo con Heward (2003) y con base en las investigaciones realizadas por Cone y colaboradores en 1985 para conocer las características de los alumnos con problemas de aprendizaje; la lectura y la ortografía son las áreas en las que se presenta el mayor número de deficiencias, sobrepasando el área de matemáticas.

Aunado a lo anterior, Jiménez González y Muñetón (2002) indican que aunque la mayoría de los estudiantes con DA presentan problemas con todas las formas de expresión escrita, los problemas en la ortografía suelen ser los más frecuentes y los más difíciles de remediar.

En el 2000, Darch, Kim, Susan y Hollin (cit. en Jiménez González y Muñetón, 2002) señalaron una explicación de por qué los niños con DAE tienen dificultades a nivel de la producción ortográfica, indicando que estos alumnos tienden a no crear y utilizar estrategias ortográficas que les permitan una aplicación sistemática de las reglas de escritura.

De la misma forma, Defior (1996) ha destacado una serie de factores que pueden explicar las dificultades de los niños con DAE, dentro de las cuales encontramos:

- Falta de automatización de los procedimientos de escritura de palabras, lo cual puede interferir con la generación de frases e ideas.
- Las estrategias empleadas respecto a los diferentes procesos son inmaduras o ineficientes.
- Falta de los conocimientos sobre los procesos y subprocessos implicados en la escritura o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad.

Acle (1998), por su parte, menciona que los alumnos con dificultades dentro del área de escritura tienden a producir oraciones cortas de cinco o menos palabras debido a que experimentan ansiedad en relación a su competencia en escritura, frecuentemente demuestran niveles bajos de conocimiento, además de que sus esfuerzos para producir un trabajo escrito agotan los procesos cognoscitivos de tal manera que la planeación y estructura compleja no se efectúan de forma concurrente.

Equivalentemente, Defior (1996) puntualiza que la escritura de los alumnos con DAE está repleta de faltas de ortografía, de errores de sustitución en las mayúsculas, omisiones, mala letra, uniones y fragmentación incorrecta, etc. cuando se trata de escritura de palabras; además, sus escritos son cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada y parcos en ideas, lo que representa un problema más complejo relativo a los procesos de composición.

A este respecto, Johnson y Myklebust (1976; cit. en Gearheart, 1987) hablan de tres tipos principales de trastornos en el lenguaje escrito:

- *Trastornos en la integración visomotora* (dificultades en la escritura), son vistos como resultado del hecho de que el estudiante no puede transducir información visual al sistema motor. Tiene gran dificultad para escribir o copiar letras, palabras y números.
- *Trastornos en la revisualización* (trastornos de ortografía), pueden ocurrir en estudiantes que pueden hablar, leer y copiar a un grado de competencia bastante bueno, pero que tienen problemas de memoria visual.
- *Trastorno en la formulación y sintaxis* (expresión escrita), pueden verse sólo después de que el estudiante ha desarrollado algún nivel elemental en las habilidades de la lectura y ortografía.

Una forma de identificar las DAE es analizando los escritos elaborados por los niños, y en dónde, se pueden apreciar diversos tipos de errores. A este respecto, Jiménez González (1995) señala que los escritos deben ser analizados tomando en cuenta cinco niveles: El caligráfico, la ortografía natural, la ortografía arbitraria, el sintáctico y el análisis de contenido; que se presentan durante las tareas de copia, dictado o composición escrita.

En cuanto al tipo de errores identificados dentro de los textos de alumnos con DAE, a través de los años diversos autores han propuesto distintas clasificaciones.

Por ejemplo, Jordan en 1982 señalaba que las dificultades en la escritura se caracterizan porque el niño tiene dificultad para “producir una letra legible” al tener un deficiente control del sistema muscular utilizado para codificar con exactitud letras y palabras, asimismo, mencionaba que el estudiante posee una imagen mental bien definida de lo que desea codificar por escrito, pero descubre que le es imposible recordar la forma en que se escriben ciertos símbolos; así, bajo este supuesto, dicho autor considera seis tipos errores:

1. *Dificultades para aprender el alfabeto.* El niño no recuerda como se escriben determinadas letras o números, y por lo cual distorsiona su forma, experimenta dificultades en la transición de la letra de imprenta a cursiva, fragmenta letras y números, además de que su letra generalmente es ilegible, le resulta difícil distinguir entre mayúsculas y minúsculas, por lo que las entremezcla, esto debido a la gran complejidad para dominar dos series distintas de símbolos (mayúsculas y minúsculas) que notablemente difieren entre sí.
2. *Escritura en espejo.* Este tipo de errores se dan cuando al trazar la letras y números el niño procede de abajo hacia arriba, la escritura tiende a saltar de arriba abajo y borra frecuentemente para modificar la dirección de ciertas letras o números.
3. *Estructura de las oraciones o sintaxis.* Aquí, la escritura del alumno se encuentra encubierta por la letra deficiente, es decir, este compone oraciones dotadas de significado, a pesar de la letra deficiente, e incurre en la transposición de elementos de la oración.
4. *Sentido de dirección.* Se refiere a la incapacidad para percibir las partes de un todo en relación el eje, o posición central de ese todo por lo que cuando el estudiante intenta escribir sin un modelo visual que lo guíe, la orientación confusa lo lleva a producir un trabajo errático, lleno de borraduras, sobre

imposiciones o espacios en blanco cuando tiene dificultades para cumplir la tarea.

5. *Dificultad en la copia de formas simples.* El error radica en que distorsiona y le resulta difícil reproducir de memoria formas simples, por lo que un error frecuente es la tendencia a dibujar “orejas” en los vértices de estas formas. Específicamente dentro de una tarea de escritura, se puede apreciar que hacia el final de un escrito el niño empeora el trabajo y le resulta difícil mantenerse en el renglón.
6. *Omisiones.* El estudiante omite letras, sílabas o unidades de sonidos en determinadas palabras, encima letras y/o palabras, generalmente cuando codifica palabras largas.
7. *Agregados.* El niño añade letras o unidades de sonidos innecesarios en determinadas palabras, suele producirse agregados cuando el estudiante está escribiendo y habitualmente levanta el lápiz a la mitad de una palabra, por lo que al interrumpirse la continuidad de la tarea, no pueden retomar la secuencia de forma correcta.

Posteriormente, en 1988, Nieto señaló que las dificultades persistentes dentro de la escritura suelen ser: defectos de ortografía, disgrafía y dificultad en la composición escrita de forma espontánea; por lo que enlista los siguientes errores:

- a) Confusión de letras de simetría opuesta.
- b) Confusión de letras parecidas por su sonido.
- c) Confusión de letras parecidas en su punto de articulación.
- d) Confusión de las guturales.
- e) Confusión de letras que corresponden a un mismo grafema, es decir, errores ortográficos.
- f) Alteraciones en la secuencia de las letras que forman la palabra, como son: omisiones, inversiones e inserción de letras.

- g) Sustitución semántica, esto es confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado.
- h) Errores en la separación o unión de palabras.
- i) Falta de rapidez al leer, caracterizada por una lectura mecánica, sin modulación y sin ritmo, que suele involucrar falta de comprensión lectora.
- j) Dificultad en el trazo de las letras, es decir, el niño reconoce las letras al leerlas pero no recuerda el grafema correspondiente.
- k) Escritura en espejo.
- l) Redacción espontánea pobre de acuerdo a la edad y grado escolar del niño al tener fallas en la construcción gramatical.

Por su parte, en 1995, Jiménez González, menciona los siguientes errores de escritura:

- *Omisiones*: Consiste en la omisión de letras, sílabas o palabras, es decir, el alumno escribe de forma incompleta.
- *Separaciones o fragmentaciones*: Ocurre cuando el alumno no une las letras y las sílabas que forman cada palabra, produciendo una ruptura que genera palabras carentes de significado.
- *Contaminaciones*: Consiste en la unión de dos palabras de un modo incorrecto.
- *Sustituciones*: Es un error que se presenta en los grafemas consonánticos, los cuales al pronunciarse tienen sonidos similares, por lo que al momento de escribirlos, el niño los confunde.
- *Confusión de letras de orientación simétrica*: Ocurre cuando no se distinguen las letras de igual orientación simétrica, siendo muy frecuente la confusión de los siguientes pares de letras: w/m, q/b, g/p, m/n, t/f, d/b, p/q, e/a.
- *Traslaciones*: Consiste en el cambio de lugar de las letras y sílabas en el sentido derecha-izquierda, es decir, el orden de ubicación del fonema en la

sílaba es alterado. Este tipo de error es muy frecuente en los sinfonos y también con las sílabas directas e inversas.

- *Agregados*: Consiste en añadir letras y sílabas a las palabras cuando no corresponden con las mismas. Los sonidos que se añaden pueden ser tanto vocálicos como consonánticos.
- *Inversiones*: Ocurren cuando se cambian los trazos de la parte superior por la inferior y viceversa.
- *Mezcla*: Ocurre cuando se mezcla sin sentido letras, sílabas y palabras.

Sin embargo, y debido a que existen diversas clasificaciones de los errores en escritura que cometen los niños; en el presente trabajo, se analizarán los errores presentados por las participantes del programa correctivo, a partir de la propuesta elaborada por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996), quienes consideran que los niños con DAE presentan fundamentalmente dos tipos de errores: Errores específicos y errores de regla.

Los *errores de regla* se refieren a un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico, como son las reglas implicadas en la acentuación, el manejo de mayúsculas, el uso de signos ortográficos, etc. Existen 6 tipos de errores de regla:

1. *Sustitución ortográfica (SO)*: Ocurre cuando el niño cambia las letras por otras de sonido semejante, sin respetar reglas ortográficas.
2. *Omisión ortográfica (OO)*: Ocurre cuando el niño omite la letra “h” al inicio de la palabra o cuando omite la letra “u” después de la “g”.
3. *Omisión de acentos (OA)*: El niño no coloca los acentos correspondientes.
4. *Omisión de signos de puntuación (OSP)*: Omite comas, puntos, signos de interrogación o de admiración.

5. *Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)*: No respeta las reglas correspondientes al uso de mayúsculas en nombres propios, al inicio de un enunciado, después de un punto o después de punto y seguido.
6. *Separación incorrecta de sílabas (SIS)*: Al finalizar el renglón, el niño separa la palabra de manera inadecuada.

Mientras que los *errores específicos* se refieren a dificultades de tipo discriminativo que ocasionan que el niño altere los estímulos que se le presentan. Éste tipo de errores se considera como indicador de posibles problemas de aprendizaje. Existen 6 tipos de errores específicos:

1. *Adición (A)*: Agrega letras, sílabas o palabras.
2. *Transposición (T)*: Traslada o cambia de lugar letras, sílabas o palabras.
3. *Omisión*: Omite letras, sílabas o palabras.
4. *Sustitución (S)*: Cambia letras, sílabas o palabras, alterando el significado del texto.
5. *Inversión (I)*: Invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica como: “b” y “d”.
6. *Unión (U)*: Une la última letra de una palabra a la letra inicial de la siguiente palabra.

Considerando lo anterior, se puede elaborar un programa de intervención para la corrección de los errores cometidos por los niños durante la composición escrita. Jiménez González y Muñetón (2002) explican que diferentes estudios han demostrado que los niños con DAE necesitan instrucción asistida, ya que ellos no desarrollarán de forma espontánea habilidades de escritura (por ej. habilidades ortográficas).

Por lo tanto, intervenir en la escuela para reducir las dificultades de aprendizaje de los niños es proporcionar algo que vaya más allá del currículo normal; es decir, se trata de un conjunto de acciones diseñadas para influir sobre el curso de desarrollo previsto.

Así, partiendo del hecho de que la principal preocupación de las escuelas que tienen niños con DA es apoyarlos para solucionar estas dificultades, el proceso de intervención requiere un análisis de qué es necesario enseñar y cómo se debe impartir la enseñanza. Además, no debemos olvidar que *“cada niño presenta manifestaciones diferentes que requieren intervenciones también diferentes... y el especialista debe... conocer muchas formas de intervención pedagógica y el cómo adecuarlas a las características propias de cada niño”* p.p. 199 (Arias, 2003).

En el caso de los alumnos con DAE resulta muy útil la enseñanza explícita de los “aspectos de oficina” de la escritura, es decir, de aspectos como caligrafía, ortografía y puntuación (Gross, 2004), pues tan pronto como los estudiantes adquieren dichas destrezas, pueden acceder con mayor facilidad a estrategias para la organización de estructura de párrafos y de composiciones más grandes, hasta que finalmente apliquen las destrezas a nuevas habilidades de escritura que involucren diferentes tipos de textos (cartas, carteles, cuentos, etc.) (Arias, 2003).

Del mismo modo, Heward (2003) menciona que los problemas de aprendizaje de muchos alumnos pueden solucionarse por medio de la instrucción directa y sistemática, es decir, *“... una intervención intensiva orientada a aumentar no sólo la cantidad de aprendizaje, sino también la calidad, por medio del desarrollo sistemático de importantes conocimientos básicos que se aplican y se relacionan con el nuevo conocimiento”* p.p. 171; por lo que recomienda que la instrucción sistemática constituya el tratamiento de primera elección para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Finalmente, Gearheart (1987) señala que la instrucción de la escritura para estudiantes con DA, es importante por las siguientes razones:

- La escritura puede ayudar a desarrollar habilidades visoperceptuales mejoradas.
- La escritura puede ayudar a mejorar la integración visomotora, ya que los problemas de integración visomotores son las razones básicas de una escritura deficiente en algunos estudiantes con dificultades para el aprendizaje.
- La escritura puede ayudar al estudiante a ver cosas completas, es decir, ayuda a construir una comprensión de que las letras agrupadas forman una palabra con un significado real y ayudan a comunicar un significado.
- La escritura puede ayudar en la lectura y ortografía; pues la escritura, la ortografía y la lectura están interrelacionadas, y cuando sea adecuado, se deben integrar dentro de la práctica las tres áreas.

Ahora bien, el realizar una intervención psicopedagógica efectiva, requiere que el profesional de la educación (por ejemplo el psicólogo educativo) evalúe, diseñe e intervenga con base en fundamentos teóricos firmes, por lo que a continuación, se explica el enfoque conductual y el enfoque cognoscitivo que sirvieron como fundamento para el diseño del programa correctivo que dentro del presente informe se expondrá en el Capítulo 2.

1.2.3. Enfoques para el Tratamiento de las DAE

La intervención en las dificultades de aprendizaje en escritura se ha realizado a través de diversos enfoques del aprendizaje como son el conductual y el cognoscitivo (ver tabal 4), cuya diferencia radica en la forma en que definen el aprendizaje, así como el papel que le atribuyen al sujeto.

Tabla 4. Enfoques del aprendizaje. Tomado de Santrock, 2006.

Conductual	Cognoscitivo			
	Cognitivo-social	Procesamiento cognitivo de información	Constructivismo cognitivo	Constructivismo social
Énfasis en experiencias, especialmente reforzamiento y castigo como determinantes del aprendizaje y el comportamiento.	Énfasis en la interacción del comportamiento, ambiente y persona, como actores (cognitivos) determinantes del aprendizaje.	Énfasis en cómo los niños procesan la información a través de la atención, memoria, pensamiento y otros procesos cognitivos.	Énfasis en la construcción cognitiva que hace el niño del pensamiento y la comprensión.	Énfasis en la colaboración con los demás para producir el conocimiento y la comprensión.

Heward (2003) menciona que la mayoría de los especialistas en trastornos del aprendizaje adoptan un enfoque diagnóstico-prescriptivo, en que los resultados del diagnóstico (evaluación) conducen directamente a la prescripción (planeación) de la enseñanza.

Particularmente en el presente informe, se explicarán el enfoque conductual, el enfoque cognoscitivo y un modelo que ha sido empleado primordialmente para la enseñanza de la lectura y la escritura, el enfoque multisensorial.

Enfoque conductual

El enfoque conductual es una de las aproximaciones de mayor tradición dentro de la psicología tanto general como educativa, pues bajo esta aproximación se comienzan a realizar la primeras investigaciones básicas y aplicadas dentro de la psicología.

Hernández (1998) considera que el paradigma conductista basado en el condicionamiento operante surgió en la década de 1930 a partir de numerosas investigaciones básicas realizadas en el laboratorio, y es a partir de los años sesenta cuando las investigaciones conductistas se comenzaron a efectuar en escenarios reales.

Sin embargo, y pese a que durante los años sesenta ocurre el apogeo de este enfoque, en los años setenta comienza a decaer ante la fuerte irrupción del modelo cognitivo; no obstante, Aguilera y Saldaña (2003) afirman que su influencia continúa siendo considerable, al encontrarse muy arraigado entre los profesionales dedicados a las dificultades del aprendizaje.

La aproximación conductual se basa en explicaciones del aprendizaje en términos de estímulo-respuesta (condicionamiento clásico y condicionamiento operante) y de aprendizaje observacional (Aguilera y Saldaña, 2003); cuyos antecedentes se encuentran en los trabajos de Watson, Thorndike, Skinner y Bandura.

Santrock (2006) considera que *“el conductismo es el punto de vista que afirma que el comportamiento debe explicarse por medio de experiencias observables, no por procesos mentales... como los pensamientos, sentimientos y motivos... los cuales ... no son un objeto de estudio apropiado para la ciencia del comportamiento, pues no es posible observarlos directamente”* p.p. 260-261.

Entonces, la problemática de la aproximación conductual es el estudio descriptivo de la conducta observable; por lo que al estudiar las conductas de los organismos, los conductistas las definen en términos medibles y cuantificables; excluyendo entonces, de la problemática ortodoxa de investigación el análisis de los procesos inobservables (Hernández, 1998).

Dentro de este enfoque el estudio de la conducta debe realizarse empleando métodos de tipo experimental; y en dónde los fines del trabajo teórico y de investigación son descubrir los principios y leyes por los cuales el medio ambiente controla el comportamiento de los organismos (Reynolds, 1977; cit. en Hernández, 1998).

Ahora bien, el tema del aprendizaje ha sido uno de los más investigados dentro de la aproximación conductista; así, explican el aprendizaje como un cambio estable en la conducta, siendo el principal interés lograr que un alumno adquiera o incremente (aprenda) un repertorio conductual (Hernández, 1998).

Los conductistas consideran que una dificultad de aprendizaje se refiere a la existencia de conductas incompatibles con el aprendizaje normal (Macotela, 1989); es decir, las dificultades de aprendizaje se explican y son abordadas en términos de conductas observables. Asimismo, Suárez (1995) explica que:

“Las dificultades de aprendizaje se conciben fundamentalmente en términos del propio proceso de aprendizaje. No se echa la culpa de las mismas al individuo – ni a su organismo, ni a sus rasgos psicológicos-, sino a una historia de estimulación inadecuada”, p.p. 48.

Desde el modelo conductual, el objeto de estudio en el área de las DA son las conductas escolares observables (lectura, escritura, solución de problemas, conducta perturbadora en el aula, et.), sin intervenir daños orgánicos supuestos, ni procesos psicológicos subyacentes (Aguilera y Saldaña, 2003).

Entonces, debido a la concepción que se tiene de las dificultades de aprendizaje, en este enfoque, la intervención en las dificultades de aprendizaje en escritura (DAE) se concreta en la tecnología de modificación de conducta.

La *modificación de conducta* se aplica a situaciones relacionadas con la educación, la enseñanza y las conductas sociales, al manipular el medio ambiente en el que se desenvuelve el niño utilizando recompensas por cada cambio observado, así como por la aplicación de diversas técnicas y procedimientos para la promoción de conductas apropiadas.

Aguilera y Saldaña (2003) indican que dentro de la modificación de conducta, se destaca la definición de objetivos en términos operativos, la estructura de ambiente de aprendizaje, el reforzamiento y el diseño de contingencias; además de que la confianza en la intervención o reeducación es prácticamente ilimitada tanto para extinguir conductas como para aumentar o disminuir su presencia.

Para Sánchez y Téllez (2000), la modificación de conducta se utiliza especialmente en el manejo de niños con dificultades de aprendizaje y tiene como objetivo cambiar y modificar la conducta observable, y, no se interesa en identificar las causas psicodinámicas de las acciones del niño.

Una de las formas en las que se ha intervenido en las dificultades de aprendizaje es a través del *análisis funcional de la conducta*, el cual se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: Un cambio en el medio (estimulo), un cambio en el organismo (comportamiento observable) y un nuevo cambio en forma de objeto (consecuencia).

Para realizar una intervención por medio de la modificación conductual, existen una gran variedad de técnicas; sin embargo, sólo se explicará el

modelamiento y la técnica de la economía de fichas, por haber sido empleadas dentro del programa de intervención que aquí se expone.

Los programas de *economía de fichas* suelen ser utilizados en programas de manejo conductual (Wielkiewicz, 1999) para el mantenimiento de conductas ya establecidas en el sujeto y se basa en los principios del reforzamiento secundario (Hernández, 1998).

Para Hernández (1998), esta técnica consiste en un acuerdo mutuo entre el sujeto y el administrador de fichas (por ejemplo, psicólogo) en dónde se otorgan reforzadores secundarios (fichas, puntos, etc.) por la realización de determinada conducta, y se establece una economía de canje de dichos reforzadores por reforzadores primarios, que el sujeto puede elegir en una tabla de equivalencias.

Una de las ventajas de esta técnica es que las fichas se pueden otorgar sin interferir con proyectos o conductas presentes y su poder no depende de una sola recompensa, ya que una ficha es casi cualquier cosa de escaso o nulo valor que el niño puede intercambiar por algo que desee, es decir, las fichas por sí solas carecen de valor, pero pueden emplearse para “comprar” recompensas que sí son valoradas. Con niños pequeños es muy conveniente usar artículos concretos que pueden manipularse, en tanto que con los mayores funcionan bien los puntos; sin embargo, no se debe olvidar que el éxito del programa depende de que el niño comprenda las instrucciones y el valor de los premios a intercambiar (Wielkiewicz, 1999), así como de la sistematización y consistencia durante la aplicación de la técnica.

Otra de las técnicas que se emplean dentro de la modificación conductual es el *modelamiento*, que consiste en seleccionar un modelo adecuado (en edad y/o semejante a la persona) que realice correctamente la conducta blanco. Con ésta técnica se promueve y refuerza la imitación; es importante que sólo deba ser

usado con una conducta, modelo y patrón. De acuerdo con Kaplan (1995), existen 5 pasos básicos para la imitación en el modelamiento, los cuales son:

1. Destacar las similitudes entre el modelo y el niño.
2. Promover el modelamiento.
3. Dar instrucciones verbales y reglas específicas para la conducta.
4. Se debe modelar una conducta simple.
5. Se debe reforzar la imitación.

Como podemos observar, dentro de la escritura el enfoque conductual se centra en el producto final, sin que exista interés por conocer los procesos que conducen a su logro. Es por esto y con el propósito de realizar una propuesta de intervención en la que también se de un papel fundamental al sujeto como escritor activo, que a continuación se explica una postura que subraya la importancia de la interacción entre el sujeto y las demandas de la tarea, entre lo interno y lo externo, en la que se resaltan el papel de los procesos psicológico con la ejecución de éstas tareas, dicho enfoque es el de la psicología cognoscitiva.

Enfoque cognoscitivo

Según diversos autores el enfoque cognoscitivo, tuvo su origen durante la década de los cincuenta en el año de 1956. En la actualidad, el paradigma cognoscitivo es uno de los más pujantes y con mayor prospectiva en la disciplina psicoeducativa (Hernández, 1998).

Según Hernández (1998), el paradigma cognoscitivo comenzó a desempeñar un papel más protagónico en la psicología de la educación, gracias a que durante esos años, hubo un gran interés por los trabajos de Piaget, Bruner y Ausubel, los cuales lanzaron duras críticas a los planteamientos aplicacionistas prevalecientes por esas fechas en la psicología educativa.

Sánchez y Téllez (2000) dicen que la revolución cognoscitiva tenía como intención realizar esfuerzos para indagar y comprender los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas que los hombres crean para conocer la realidad circundante.

El auge de los enfoques cognoscitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento, y en dónde la importancia radica en la manera en la que el individuo construye su base de conocimiento así como su manera de interactuar con dicho conocimiento, aplicando y asociando las estrategias para ambientes diferenciales (Acle y Olmos, 1998).

Asimismo, el cognoscitivismo considera al individuo como un ser activo que procesa, almacena y recupera información que recibe del medio ambiente, y que sus acciones no están determinadas por las propiedades objetivas de las cosas, sino por la interpretación que de ellas hace el sujeto con base en sus estructuras de conocimiento general, sus expectativas y motivaciones (Suárez, 1995).

Entonces podemos decir que la perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno y al considerar los problemas de aprendizaje utiliza el procesamiento de información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño con dificultades escolares aprende (Acle y Olmos, 1998).

Para Defior (1996), desde la psicología cognitiva, la lectura y la escritura se consideran como actividades cognitivas complejas que requieren el esfuerzo combinado de una serie de operaciones o subcomponentes y de un conjunto de conocimientos que actúan de manera sinérgica.

Mientras que Miranda (1986; cit. en Defior, 1996), señala que la interacción entre sujeto y ambiente es el origen de algunas de las dificultades en que no sólo ocurren sujetos excepcionales sino también situaciones excepcionales y que necesitan una atención especializada.

Santrock (2006) indica que existen cuatro enfoques cognoscitivos del aprendizaje: Cognitivo social, procesamiento cognitivo de la información, constructivismo cognitivo y constructivismo social (ver tabla 4); sin embargo, dentro del presente informe, sólo se expondrá el correspondiente al procesamiento cognitivo de la información, pues este enfoque es el único que se consideró durante el diseño y aplicación del programa correctivo.

Entiéndase que el enfoque del *procesamiento de la información*, es un modelo descriptivo y explicativo de los mecanismos subyacentes al funcionamiento del ser humano y en los que se incluye tanto la conducta observable como los procesos internos no observables tales como memoria, atención o percepción. Dicha perspectiva, parte del supuesto de que el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información proveniente de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y

finalmente toma una decisión que puede o no, dar lugar a una respuesta, que a su vez le vuelve a poner en contacto con el mundo externo (Acle y Olmos, 1998).

En términos simples, el modelo de procesamiento de la información está conceptualizado como el estudio de la manera en que la información sensorial que es recibida es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada por el sujeto (Acle y Olmos, 1998).

El objetivo de la intervención cognitiva es asegurar tanto el cambio cualitativo como el cambio en las estructuras cognitivas del sujeto, siendo muy importante para ello colocar al niño en ambientes ricos y variados donde pueda construir conocimiento de forma continua hasta alcanzar mayores grados de complejidad (Aguilera y Saldaña, 2003). Así, dentro de este enfoque la intervención en las DAE se realiza a través de la mejora de habilidades de escritura, a través de la instrucción de estrategias cognitivas y metacognitivas; una de estas estrategias cognitivas es la autocorrección.

La *autocorrección en la escritura* (Valles, 1996), es el proceso de corrección a cargo del propio alumno, es una habilidad incorporada como contenido procedimental (saber hacer) del alumno, siendo él mismo el que corrige sus tareas bajo la supervisión del profesor(a) y/o el instructor(a).

La autocorrección tiene como objetivo básico hacer consciente al alumno de las estrategias que se utilizan para mejorar la calidad de su escritura. Valles (1996) considera que deben ser los textos elaborados por los propios alumnos, aquellos que deben ser corregidos; además de que, para que el proceso correctivo sea significativo para los alumnos, la producción de textos debe ser de escritos que sean funcionales y que sean de utilidad para los alumnos como medio de expresión.

La ventaja de esta estrategia es que en la medida en que los alumnos adquieren las habilidades correctoras, la caligrafía y la calidad de las producciones de los alumnos aumentarán.

Otra estrategia cognitiva es la *solución de problemas*, la cual de acuerdo con D'zurilla y Goldfried (1971; cit. en Kaplan, 1995) es:

“Un proceso conductual en el cual se hacen valiosas una variedad de respuestas alternativas potencialmente efectivas para proceder en una situación problemática, y se incrementa la posibilidad de seleccionar la respuesta más efectiva de una cantidad de varias alternativas”, p. p. 431.

Otra estrategia, es la *autoinstrucción*, la cual se refiere a “pensar el material en voz alta”. Esta estrategia puede explicarse mejor a través del programa práctico de autoinstrucción desarrollado por Meinchenbaum en 1977 (cit. en Kaplan y Carter, 1995), el cual consiste en cinco pasos: 1) El maestro dice y hace la tarea, 2) el maestro dice y el estudiante hace la tarea, 3) el estudiante dice y hace la tarea, 4) el estudiante susurra y hace la tarea, 5) el estudiante piensa y hace la tarea. Es decir, la autoinstrucción es una estrategia cognitiva que ayuda a que el estudiante realice y aprenda actividades mientras repite verbalmente los pasos necesarios para llevarla a cabo.

No obstante, entrenar al niño en el manejo de estrategias cognitivas no garantiza que comprenda y emplee adecuadamente la información que posee dentro de su estructura cognitiva, por lo que una buena opción es además fortalecer las habilidades discriminativas a través del uso de los sentidos, siendo esto la principal propuesta del enfoque multisensorial. Este enfoque multisensorial se basa en un modelo de procesamiento de la información y como su nombre lo indica, implica el uso de tantos sentidos como sea posible para enseñar al niño a aprender (Heward, 2003).

Enfoque multisensorial

De acuerdo con Gearheart (1987), el aprendizaje multisensorial es aprender empleando dos o más de los sentidos, es decir, la base de este enfoque es el uso deliberado de 3 ó más canales sensoriales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; dentro de este enfoque, existen cuatro modalidades sensoriales básicas: Visual, auditiva, cinestésica y táctil (VACT).

Entiéndase que la modalidad cinestésica hace relación a la sensación que produce la conciencia de la posición y el movimiento de las partes del cuerpo por medio de los sensores neurales ubicados en los músculos y las articulaciones (Arias, 2003).

Sin embargo, dentro de las DA, nos encontramos con el problema de que los profesores se han fiado de un conjunto de enfoques prefabricados denominados comúnmente como multisensoriales, en los cuales las relaciones entre sonido-símbolo-palabra de aspecto irregular se enseñan en un orden prefijado y el aprendizaje consiste exclusivamente en ver una palabra (o letra), decirla, oírla, hablarla sentirla, y finalmente, trazarla o escribirla (Gross, 2004).

Entonces debemos comprender que, con este enfoque se pretende que bajo el principio de la utilización de modalidades sensoriales adicionales, se ayude a desarrollar la percepción normal en otras modalidades (Gearheart, 1987).

En el VACT se utilizan las modalidades táctiles y cinestésicas en forma directa para aumentar el aprendizaje, y no para desarrollar el tipo de prerrequisito de las habilidades de aprendizaje, que son el énfasis primordial de gran parte del trabajo perceptomotor (Gearheart, 1987).

Gross (2004) menciona que las estrategias de enseñanza para los alumnos con dificultades ortográficas deben ser multisensoriales, ya que es preciso ofrecer diversos enfoques para el aprendizaje de esta capacidad, pues por ejemplo, una orientación exclusivamente visual fracasaría con niños que no pueden formar imágenes visuales precisas de las palabras.

De la misma forma, se recomienda el uso del Enfoque Multisensorial para la enseñanza de la dirección y los trazos de las letras, pues para Gearheart (1987), la adición de las modalidades sensoriales, cinestésicas y táctiles desarrollan una consciencia de la “sensación de varias palabras”, y estos indicios táctiles y cinestésicos ayudan al estudiante a aprender a deletrear y trazar de manera correcta.

Además de que los mensajes sensoriales enviados en forma de impulsos, llegan al cerebro de manera casi instantánea y se interpretan junto con otra información sensorial recibida al mismo tiempo. La integración de estos mensajes es el proceso de organizar información para su interpretación y acción (Gearheart, 1987).

De acuerdo con Macotela (1989), Grace Fernald (1943) es quien originó este modelo, al considerar un enfoque integral entre los aspectos visual, cinestésico, auditivo y táctil (VACT); y propuso un programa para la enseñanza de la lectura y la escritura, en el cual se requiere un acondicionamiento positivo, ya que considera que casi todos los niños que han experimentado dificultades escolares han desarrollado una baja autoestima, particularmente en relación con los contextos escolares.

El sistema de Grace Fernald para la enseñanza de niños con dificultades en la lectura, comienza por enseñar la palabra completa, por lo que se considera un método analítico; entiéndase por analítico, aquel proceso que exige que primero

se le enseñe al niño la palabra completa y después se le presente desmenuzada en las partes que la componen (Myers y Hammill, 1983).

Las técnicas de Fernald son el ejemplo por excelencia del uso de las cuatro modalidades esenciales básicas VACT o sistema visual-auditivo-cinestésico-táctil; por lo que constituye la base de diversos sistemas de lectura correctiva (Myers y Hammill, 1983).

Dentro del enfoque de Grace Fernald, es importante destacar que la autora sostiene que para lograr el aprendizaje el niño necesita pasar por experiencias agradables, por lo que se debe tener cuidado en evitar las siguientes condiciones cargadas emocionalmente (Myers y Hammill, 1983):

1. *Presionar demasiado al niño para que aprenda y agrade a su familia.*
2. *Enviar al niño demasiado pronto al aula normal, forzándole a emplear un método que posiblemente volverá a establecer el bloqueo emocional en la escuela.*
3. *Hacer que el niño vuelva a la clase normal, dónde se emplean métodos que lo confundirán o lo señalarán, porque el procedimiento de aprendizaje que se ha usado con él es diferente del de los demás niños.* p.p. 305-306.

Myers y Hammill (1983) también mencionan que para proteger al niño no se le debe enviar al aula regular (o normal) hasta que haya desarrollado las suficientes capacidades que le permitan competir con niños de su misma edad.

El programa de Fernald consta de dos pasos (Macotela, 1989). El primer paso consiste en explicarle al niño que existe un nuevo sistema que verdaderamente funciona para enseñarle las palabras. Posteriormente, el segundo paso es pedirle al niño que seleccione una palabra que quiera aprender y se le enseña a escribirla y leerla por medio del siguiente método:

1. Con un crayón, el terapeuta escribe la palabra seleccionada por el niño.
2. El niño sigue el contorno de las letras con sus dedos, haciendo contacto con el papel y diciendo oralmente la palabra mientras la sigue.
3. El niño escribe la palabra en un papel.
4. Cuando el niño ha internalizado el hecho de que puede escribir y leer las palabras, se le anima a que escriba historias.
5. Después de que el niño ha escrito la historia, el terapeuta la escribe a máquina y se la muestra al niño para que éste la lea.
6. Se le dan al niño nuevas palabras, las cuales el niño escribe y archiva en orden alfabético dentro de una caja que sólo él manejará.

Con el método de Fernald, el niño aprende de la manera que le sea más propicia, es decir, tanto los niños que aprenden por métodos visuales como los auditivos pronto se adaptan a las condiciones de este tipo de programas correctivos, en dónde las etapas del procedimiento cinestésico se dan de la siguiente forma (Myers y Hammill, 1983):

1. Descubrimiento de un método por el que el niño pueda aprender a escribir correctamente.
2. Motivación para escribir.
3. Lectura de lo escrito.
4. Lectura de otras composiciones.

Este enfoque ha sido primordialmente empleado para la enseñanza de la lectura y la escritura, en niños con dificultades de aprendizaje.

1.3. Experiencias Similares

Con base en los enfoques anteriormente mencionados, se han realizado diversas intervenciones que han resultado exitosas y/o eficaces para el tratamiento de las DAE.

En 1979, Backhoff y Lovitt (cit en Reyes, 1985) realizaron una investigación con 7 sujetos, de 9 a 13 años de edad, catalogados como niños con problemas de aprendizaje. Todos los sujetos invertían las letras “b” y “d” en la escritura. A través del enfoque conductual diseñaron un programa de intervención. Durante la línea base, obtuvieron que los niños invirtieron en promedio 25 veces las letras “b” y “d”. En la fase de entrenamiento se utilizó el modelamiento, usando tarjetas impresas con las palabras estímulo, y retroalimentación correctiva cuando cometían errores; y se obtuvo que en la escritura decrementaron a un promedio de 6 errores.

Por su parte, Salzberg (cit. en Reyes, 1985), trabajó con 6 sujetos con una edad promedio de 5 años 4 meses, con quienes probó los efectos de la retroalimentación y del acceso a jugar contingente intermitente en la conducta de la escritura. En este estudio, las respuestas correctas fueron aquellas letras que no tuvieron trazos extras, partes faltantes, componentes invertidos y además se encontraron plasmadas en el cuadro correspondiente.

La investigación de Salzberg se dividió en cinco fases, la primera correspondió a la línea base, en la cual los niños podían salir a jugar en un periodo de 15 minutos a partir de que el primer niño entregara su hoja de trabajo. En la segunda fase se administró la retroalimentación objetiva, en donde el niño podía salir a jugar tras recibir retroalimentación por su trabajo. Durante la tercera fase, los niños podían acceder al juego después de cumplir con el criterio de ejecución y recibir retroalimentación. Asimismo, en la cuarta fase sólo se dio retroalimentación acerca de la letra “z” y tras recibirla podían acceder al juego. Finalmente, en la

quinta fase el niño podía acceder al juego tras cumplir con los criterios de ejecución para la letra “z” y recibir retroalimentación sobre la misma.

Al terminar la intervención, el autor concluyó que existe una relación funcional entre el porcentaje de respuestas correctas y las contingencias intermitentes, ya que cuando sólo se administró la retroalimentación el número de letras escritas correctamente fue significativamente menor que el número de letras escritas correctamente cuando se administró la contingencia intermitente.

Otra investigación interesante fue realizada por Cuevas (1982), quien investigó la posibilidad de reducir el porcentaje de errores de escritura asociados a la dislexia en niños de 2º grado de primaria, a través de técnicas de reforzamiento social, información de errores y modelamiento. La investigación se realizó con 11 niños con edades de entre 7 y 8 años quienes fueron asignados a uno de 4 grupos diferentes de acuerdo al porcentaje de errores cometidos durante la evaluación.

Se trabajó con los niños de manera individual, y las condiciones experimentales de cada grupo fueron distintas. El grupo I fue sometido a un tratamiento que consistió en el dictado de diferentes frases cada día, con reforzamiento social, y ante los errores cometidos, se les indicaba en qué consistía y se les volvía a dictar la frase. El grupo II fue sometido al mismo tratamiento que el grupo I, aunque durante las primeras 10 sesiones consistieron en el dictado de sumas y restas y las últimas 10 sesiones consistieron en el dictado de frases como en el grupo I. Mientras que al grupo III sólo se les dictaron las frases, y el grupo IV, no participó en las sesiones experimentales, sólo en las diferentes pruebas. Cuevas (1982) obtuvo que:

“... El grupo I mostró un mayor decremento en su porcentaje de errores (36%), el grupo III (16%), el grupo II (5%) y el grupo IV (1%)”.

p.p. 2.

Por su parte Lugo (1992) trabajó con 29 varones que cursaban la educación básica en una escuela primaria privada de la Ciudad de México, y que fueron detectados al inicio del ciclo escolar con problemas de aprendizaje severos, por medio de la aplicación del I.D.E.A. Los niños tenían edades de entre 6 y 11 años. Cuatro niños cursaban el 2º grado, ocho el 3º grado, ocho 4º grado y nueve cursaban el 5º grado.

La intervención se realizó con el propósito de *“probar y evaluar los efectos de un programa correctivo en escritura estableciendo en niños de primaria habilidades específicas en escritura y comprensión de esta a través del entrenamiento en copia, mediante las técnicas de discriminación, imitación, igualación de muestra, desvanecimiento y transcripción”* p.p. 64.

Al inicio de la intervención se sensibilizó a los niños acerca de la importancia y utilidad de la escritura, a través de preguntas específicas; además de que se les explicó que podrían ganar una estrella por cada actividad realizada correctamente, las cuales podrían cambiar por tiempo de juego en un área especial dentro del escenario en dónde se trabajó. Igualmente, utilizaron el reforzamiento social como técnica utilizada con fines motivacionales.

Durante las sesiones de trabajo se emplearon cinco estrategias instruccionales: Discriminación, igualación a la muestra, imitación, desvanecimiento sustractivo, y transcripción; 3 procedimientos correctivos: retroalimentación correctiva, corrección elaborada y corrección simple. El programa correctivo inició con la habilidad de copia a través de estímulos (palabras, enunciados y textos) ordenados con un criterio de dificultad creciente.

Al finalizar el programa correctivo se aplicó nuevamente el I.D.E.A., y se analizó el porcentaje de errores cometidos durante el pos-test con los errores cometidos por los niños durante el pre-test. Se encontró que hubo una disminución

en la frecuencia de errores disgráficos. En la tarea de copia los errores disminuyeron al 51% en frecuencia, mientras que en dictado hubo una disminución equivalente al 31% y en redacción se observó una disminución equivalente al 40%. Además de que durante la intervención hubo una disminución en cuanto al número de retroalimentaciones correctivas y un aumento en la velocidad del trabajo.

Partiendo de estas experiencias exitosas en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en escritura, y de los principios teóricos de los enfoques conductual, cognoscitivo y multisensorial, se diseñó el siguiente programa correctivo para el tratamiento de las DAE.

En este programa las DAE son abordadas desde diferentes enfoques considerando la influencia que ejerce el medio ambiente en el aprendizaje del niño, así como la importancia de éste como un ser activo que obtiene la información y hace una interpretación de ella con base en sus experiencias, y finalmente, la estimulación multisensorial, como apoyo para favorecer el aprendizaje.

Asimismo, el programa correctivo se elaboró basado en los objetivos planteados por Rodríguez (1986), quien considera que las intervenciones dirigidas a niños con dificultades en la escritura, persiguen los siguientes objetivos:

1. Devolverles la confianza en si mismos y en su capacidad.
2. Devolverles el gusto por la escritura.
3. Presentarles el aprendizaje con un nuevo aspecto a través de materiales novedosos, así como con métodos llevados acabo por personas diferentes.
4. Programar cuidadosamente los objetivos y contenidos en paralelo con actividades que refuercen los conocimientos del niño.

CAPÍTULO 2. Programa de Intervención

Programa de intervención

Dentro de este capítulo se presenta un programa correctivo diseñado especialmente para la solución de las dificultades de aprendizaje en escritura presentadas por una muestra de niñas institucionalizadas. Durante la elaboración de dicho programa se retomaron algunas estrategias y principios provenientes del enfoque conductual, el enfoque cognoscitivo y el enfoque multisensorial, además de que las actividades fueron diseñadas en función del tiempo disponible para la aplicación del programa y de las características de la población, así como de la información que de ésta se obtuvo durante la fase de evaluación inicial. Es pertinente mencionar que la aplicación de este programa correctivo se realizó a través de un diseño pretest-postest (Kerlinger & Howard, 2002).

El capítulo se encuentra dividido en seis secciones:

1. *Objetivos*. Se presenta el objetivo general del programa de intervención, así como los objetivos específicos planteados para el logro de este.
2. *Participantes*. Se describe detalladamente la población que participó dentro del programa correctivo.
3. *Escenario*. Se describe la institución y el espacio físico dentro del cual se efectuó la intervención psicopedagógica.
4. *Instrumentos*. Se describe el Inventario de ejecución académica (I.D.E.A.), así como dos pruebas informales empleadas para evaluar la escritura antes y después de la aplicación del programa correctivo.
5. *Procedimiento*. Se detalla cada una de las fases por las que transcurrieron los procesos de evaluación (pretest-postest) e intervención.
6. *Materiales*. Se describen y/o mencionan los materiales que se emplearon durante las evaluaciones y la intervención.

Objetivos del programa de intervención

Objetivo general: Al finalizar la intervención la niña redactará textos de dos párrafos, sin cometer errores específicos, ni errores de regla.

Objetivos específicos:

1. La niña empleará de forma convencional las letras mayúsculas y minúsculas a través de ejercicios de copia de palabras, sin cometer errores específicos ni de regla.
2. La niña copiará palabras que contengan las letras B y D, sin cometer errores específicos ni de regla.
3. La niña tomará dictado de palabras que contengan las letras B y D, sin cometer errores específicos ni de regla.
4. La niña copiará palabras y enunciados, que contengan las letras B y V, sin cometer errores específicos ni de regla.
5. La niña tomará dictado de palabras y enunciados, que contengan las letras B y V, sin cometer errores específicos ni de regla.
6. La niña copiará palabras y enunciados, que contengan las letras C, Z y S, sin cometer errores específicos ni de regla.
7. La niña tomará dictado de palabras y enunciados, que contengan las letras C, Z y S, sin cometer errores específicos ni de regla.
8. La niña copiará palabras y enunciados, que contengan las letras LL, Y, H e I, sin cometer errores específicos ni de regla.
9. La niña tomará dictado de palabras y enunciados, que contengan las letras LL, Y, H e I, sin cometer errores específicos ni de regla.
10. La niña copiará palabras que contengan los signos básicos de puntuación (punto, coma, signos de admiración y signos de interrogación), sin cometer errores específicos ni de regla.

11. La niña copiará enunciados que contengan los signos básicos de puntuación (punto, coma, signos de admiración y signos de interrogación), sin cometer errores específicos ni de regla.
12. La niña copiará textos de dos párrafos que contengan los signos básicos de puntuación (punto, coma, signos de admiración y signos de interrogación), sin cometer errores específicos ni de regla.
13. La niña redactará enunciados sin cometer errores de regla, ni errores específicos.
14. La niña redactará textos de dos párrafos sin cometer errores de regla ni errores específicos.

Participantes

La población con la que se trabajó fueron seis niñas institucionalizadas que se encontraban inscritas al tercer grado, del Internado de Educación Primaria No. 1, y fueron seleccionadas por ser referidas por la profesora del grupo de tercer grado al departamento de Psicología dentro de la institución.

Las niñas tenían 8 años de edad, y se encontraban dentro de la institución debido a su problemática económica, familiar y social. Inicialmente, la aplicación del programa correctivo se realizó con las seis niñas divididas en dos grupos de trabajo de acuerdo al diagnóstico obtenido, sin embargo, dos de las niñas dejaron de asistir a la institución, por lo que dentro de este informe sólo se presentan los resultados obtenidos con las cuatro niñas que participaron durante toda la experiencia de intervención (ver fase 5 del procedimiento).

Ahora bien, con la finalidad de que el lector conozca las características particulares de las cuatro participantes que concluyeron el programa correctivo, a continuación se presenta una breve descripción de la historia familiar, de desarrollo y de desempeño académico de la población. Esta información fue

obtenida de la entrevista con la profesora responsable del grupo y de la revisión del expediente escolar de las niñas.

Participante No. 1. Vive con la madre, la abuela y una tía materna; es producto de un embarazo no planeado por lo que no conoce al padre. En general ha tenido un desarrollo de acuerdo a lo esperado, su lado dominante es el derecho y actualmente utiliza lentes. Debido a problemas de conducta ha sido canalizada a Psicología, por lo que asistió con una psicóloga particular, la cual reporta que los problemas de conducta se deben a la falta de atención que recibe por parte de la madre.

Su rendimiento académico actual es bueno, sin embargo, fue canalizada al departamento de psicología dentro de la institución ya que su profesora reportó que la niña tiene baja autoestima debido a que la madre es muy estricta con esta, además de que le grita constantemente. Tras realizar la evaluación inicial, la alumna fue diagnosticada con rendimiento académico adecuado, pero ingresó al programa correctivo debido al gran número de errores de regla (recuérdese que cuando hablamos de errores de regla nos referimos a un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico) que presentó durante la evaluación.

Participante No. 2. Al inicio del ciclo escolar vivía con sus padrinos debido a que sus padres se encuentran separados, posteriormente, hacia la mitad de ciclo escolar, la niña regresó a vivir con su madre, la cual tiene otra pareja y dos medios hermanos.

En cuanto a su desarrollo, se encontró que los padres no aceptaron el embarazo debido a que este no fue planeado, asimismo, durante esta etapa la madre estuvo expuesta a radiación y fue golpeada. Su lado dominante es el derecho, ha presentado hiperactividad, hipoactividad y onicofagia. De acuerdo con el Test de Bender tiene un desarrollo medio.

Su rendimiento académico actual es bueno, aunque se distrae con facilidad por lo que en ocasiones confunde actividades, fue canalizada al departamento de Psicología debido a que la profesora reportó que trabaja con lentitud, se distrae con facilidad y tiene dificultades en la elaboración de resúmenes. Tras realizar la evaluación inicial, la niña fue diagnosticada con bajo rendimiento en escritura con un gran número de errores de regla.

Participante No. 3. Vive con la madre, la abuela, 2 hermanas y 6 tíos, el padre se encuentra en la cárcel por drogadicción y agresión. Es el producto de un embarazo planeado y aceptado por ambos padres, durante el embarazo no hubo control médico y la madre presentó preclámia al nacer la niña, el parto fue a través de cesárea debido a “estrechez pélvica”. En general el estado de salud y desarrollo de la niña es bueno, aunque ha presentado en una o dos ocasiones crisis convulsivas debido a una elevación de temperatura corporal de más de 38°C. Su lado dominante es el derecho.

Actualmente tiene un rendimiento escolar bajo y ha sido canalizada a regularización, generalmente demanda mucha atención y cuando no la recibe es agresiva y explosiva. Fue canalizada al departamento de Psicología por la profesora responsable del grupo, debido a problemas de lectura, escritura, inversión de números y dificultades para realizar operaciones de resta, además de que es muy “inquieta” durante las clases. Tras la evaluación inicial fue diagnosticada con dificultades de aprendizaje en escritura con un gran número de errores específicos y de regla.

Participante No. 4. Vive con su madre, la nueva pareja de esta, sus abuelos y dos hermanas, sus padres se encuentran separados debido a que ambos presentan problemas de drogadicción, además de que cuando vivían juntos se agredían física y verbalmente; no obstante, la niña frecuentemente se reúne con su padre. La participante es golpeada constantemente por su abuelo.

La niña es el producto de un embarazo por violación, por lo que ambos padres no aceptaron el embarazo (la madre lo aceptó después de los 8 meses de gestación), durante este periodo la madre tuvo una mala alimentación, sufrió golpes y consumió drogas. La niña nació a los ocho meses y medio de gestación por parto natural, vivió con una tía paterna y al cumplir un año tres meses de edad fue entregada a la madre.

Actualmente, la niña tiene un rendimiento académico bajo, asiste a USAER, fue canalizada al departamento de Psicología de la institución después de que su profesora reportó que la niña tiene letra “fea”, tiene problemas para leer, distrae a sus compañeras y constantemente miente. Tras la evaluación inicial fue diagnosticada con bajo rendimiento en escritura con una gran cantidad de errores de ortografía.

Espacio de trabajo

La aplicación del programa correctivo se realizó en el Internado de Educación Primaria No. 1 “Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega”, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, ubicado en la Colonia del Valle, en el Distrito Federal. Dicha institución atiende únicamente a niñas que cursan la Educación Primaria, de 1º a 6º grado. En general las niñas pertenecen a un medio socioeconómico medio o bajo, con problemas en la dinámica familiar.

El internado se encuentra dividido en dos partes, una corresponde a la zona “asistencial”, en dónde se encuentra el área de dormitorios, comedor, patio, área de salones para las clases del turno vespertino (manualidades y mecanografía), así como un área en dónde se encuentran el servicio médico, odontológico, trabajo social y psicología. La segunda zona, es la escolar, es decir, el área en dónde las niñas reciben la educación primaria y en la cual se encuentran las aulas

de clase, la red escolar, el patio, la dirección, la prefectura, y el salón de usos múltiples.

Dentro de la institución, se trabajó en el aula de “manualidades”, la cual cuenta con aproximadamente 28 mesa bancos de trabajo, 1 pizarrón, 1 escritorio con silla, dos pequeñas ventanas en la parte superior de una de las paredes, y debido a que no se contaba con luz natural suficiente se trabajó con luz artificial. El salón se encuentra aislado del tránsito y del ruido exterior, por estar ubicado dentro de la zona “asistencial”.

Instrumentos

Para la evaluación inicial y final se utilizó el área de escritura del *Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.)* (Macotela, Bermúdez y Catañeda, 1996) de segundo grado (ver anexo 5), ya que con base en los lineamientos de aplicación cuando se trata de niños provenientes del sistema educativo público debe evaluarse con el protocolo correspondiente al ciclo escolar que el niño ya concluyó (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2000), siendo esta la razón por la cual se empleó el protocolo de segundo grado para evaluar a las participantes, aún cuando estas se encontraban al inicio del tercer grado.

Además, se emplearon dos pruebas elaboradas por la psicóloga (ver anexo 6), la primera corresponde a la *prueba informal para la evaluación de la escritura* que se construyó a partir del tipo de errores de escritura presentados por las participantes durante su ejecución en el pretest del I.D.E.A.; mientras que la segunda prueba corresponde a la *evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura*, que se elaboró con base en el libro de texto gratuito del ciclo escolar 2005-2006 de la SEP, titulado “Libro de lecturas del tercer grado de primaria”.

Procedimiento

La realización del presente trabajo se efectuó a través de fases (ver anexo 1) y las actividades que se ejecutaron durante cada una de estas fueron las siguientes:

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

Fase 2: Capacitación para la evaluación. Debido a que las dificultades de aprendizaje deben ser identificadas y evaluadas de manera sistemática y confiable, se recibió la capacitación para la aplicación del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) de segundo grado, a través de un seminario vivencial en el que se aprendió a aplicar y calificar el inventario, por medio de la autoaplicación y la aplicación del inventario a otra compañera dentro del seminario.

Conjuntamente, se recibió la capacitación para realizar la entrevista a niñas, a través de la revisión del protocolo de entrevista a niños con problemas de aprendizaje de la Facultad de Psicología (ver anexo 2). Conjuntamente, y debido a la complejidad de la situación familiar y personal en la que viven las niñas institucionalizadas con las que se trabajó, se asistió a un taller con la Maestra Guadalupe Santaella, para la capacitación en la aplicación y calificación de pruebas grafo-proyectivas para la elaboración del psicodiagnóstico en el niño.

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

3.1. Entrevista a las niñas. La entrevista se realizó con cada una de las participantes de forma individual durante 1 sesión de aproximadamente 25 minutos, estableciendo primero el rapport con las niñas a través de un diálogo cordial, abierto y flexible, posteriormente, se les preguntó a cerca de la dinámica familiar, su situación escolar actual, sus relaciones interpersonales, sus preferencias (dulces, comida, juguetes, etc.), además de que se les preguntó acerca de aquellos aspectos escolares sobre los que deseaban recibir ayuda por parte de la psicóloga (ver anexo 2). En cuanto a las preferencias de las niñas, se empleo además una lista de gustos e intereses (ver anexo 3) en la que se indagó acerca de las predilecciones de las niñas en cuanto a comestibles, actividades y toda aquella información necesaria para el diseño del programa de intervención.

3.2. Entrevista a la profesora. Durante esta fase, se entrevistó a la profesora del grupo de tercer grado, a través de preguntas concretas (ver anexo 4) para obtener información acerca de los motivos de canalización de las niñas al departamento de Psicología, así como para indagar acerca de la situación académica actual de las niñas, haciendo especial énfasis en los aspectos académicos sobre los que consideraba necesitaban apoyo psicopedagógico. Asimismo, se establecieron los horarios de trabajo disponibles para la intervención con las niñas.

3.3. Revisión de expedientes. Se revisaron los expedientes que de cada una de las niñas existen dentro de la institución, los cuales fueron elaborados por las psicólogas de esta; con la finalidad de obtener mayor información con respecto a los padres y el ámbito social de las niñas. La información obtenida se empleó para enriquecer el proceso de evaluación, además de que con base en esta información, se elaboró un expediente para cada una de las participantes, el cual incluye la entrevista con la niña, una lista con sus gustos e intereses, las evaluaciones iniciales y finales realizadas, así como la información obtenida de la revisión del expediente escolar.

3.4. Aplicación de instrumentos de evaluación. Se aplicó el Inventario de ejecución académica (I.D.E.A.) de segundo grado (ver anexo 5), de forma individual con cada una de las niñas, en un máximo de 2 sesiones de 60 minutos cada una. Es importante mencionar que la participante No. 4 no fue evaluada a través del I.D.E.A., ya que durante el ciclo anterior se le había evaluado previamente con este instrumento, así que se elaboró una evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura (ver anexo 6 “B”), elaborada por la psicóloga, la cual está conformada por un ejercicio de copia, un ejercicio de dictado, y un ejercicio de comprensión para copia.

Posteriormente se aplicó a todas las niñas una prueba informal para la evaluación de la escritura (ver anexo 6 “A”), con el objetivo de identificar de forma más concreta las letras con las que las niñas cometían el error de regla conocido como SMm (sustitución mayúsculas por minúsculas, y viceversa), así como los errores de inversión y omisión de letras, además de las letras en las que cometían sustituciones ortográficas. Dicha prueba fue diseñada por la psicóloga a partir de los resultados obtenidos de la ejecución de las niñas en el I.D.E.A; y se aplicó en un máximo de 3 sesiones de 30 minutos aproximadamente. Dentro de esta evaluación, las niñas realizaron 2 ejercicios de copia y dictado de palabras y pseudopalabras, respectivamente; 1 ejercicio de discriminación de letras mayúsculas y minúsculas (considerando sólo aquellas letras en las que las niñas presentaban dificultades); 1 ejercicio de copia de enunciados con signos de interrogación y signos de admiración; y finalmente, 1 ejercicio en el que elaboraron una redacción “libre” sobre el tema que cada una de las alumnas eligió.

3.5. Calificación y diagnóstico. Se calificó cada una de las aplicaciones del I.D.E.A. de acuerdo a los lineamientos establecidos en el manual del inventario (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2000), y se elaboraron las gráficas de los porcentajes obtenidos por cada niña en las áreas de matemáticas, lectura y escritura respectivamente; y a partir de esto se elaboró el diagnóstico de las niñas.

En cuanto a la evaluación informal que se le aplicó a la participante No. 4, esta prueba se calificó contabilizando el número de errores específicos y de regla presentados, así como por el número de respuestas correctas dadas en los ejercicios de comprensión. Asimismo, se calificó la prueba informal de evaluación de la escritura, y se elaboró una tabla de doble entrada, en la cual se contabilizaron los errores específicos y de regla presentados por cada una de las niñas en las diversas tareas de la prueba.

3.6. Entrega de resultados. Se entregó a la directora del programa de prácticas los resultados y el diagnóstico obtenidos tras la evaluación, por cada una de las niñas. Posteriormente se presentaron los resultados a la directora y profesores del Internado, durante una de las juntas de consejo técnico dentro de la institución, al mismo tiempo que, se entregó un informe por escrito.

Fase 4: Elaboración del programa de intervención. De acuerdo a las necesidades académicas detectadas en las niñas se realizó una búsqueda bibliográfica referente a las dificultades de aprendizaje en escritura. Posteriormente, se efectuó un seminario para la elaboración del programa de intervención, y paralelamente se diseñó el programa correctivo, al mismo tiempo que se seleccionaron las estrategias a utilizar. Además, se estableció el objetivo general y los objetivos específicos de ésta, y se elaboraron cartas descriptiva (ver anexo 7) con las actividades que se diseñaron para alcanzar cada uno de los objetivos específicos planteados.

Fase 5: Aplicación del programa. Se aplicaron las actividades especificadas en cada una de las cartas descriptivas, a través de sesiones grupales (3 niñas) o individuales, dos veces por semana (días martes y jueves), con una duración de aproximadamente 50 minutos por sesión; estas sesiones se aplicaron durante el horario de clases en las horas previamente establecidas con la profesora del grupo.

La dinámica general de las sesiones fue la siguiente: La psicóloga iba por las niñas al salón de clases y junto con ellas se dirigía al aula de manualidades, en dónde se realizó la aplicación del programa correctivo. Una vez en el espacio de trabajo, en primer lugar se entablaba un breve diálogo con las niñas, con la finalidad de establecer el rapport necesario para comenzar las actividades de la sesión.

En segundo lugar, se les preguntaba acerca de las letras (palabras o enunciados) con las que se había trabajado durante la sesión anterior y se les pedía que las trazaran en el aire, con el objeto de identificar el recuerdo de las letras (palabras o enunciados) estudiadas; si las niñas respondían correctamente, se proseguía con la siguiente actividad programada; sin embargo, si las niñas respondían erróneamente, se realizaba un breve repaso de las letras y la forma en que éstas suenan y deben ser trazadas; finalmente, al término de la sesión, la psicóloga enfatizaba la información relevante de la sesión y les pedía que repasaran las letras, palabras o enunciados en los que se observaban dificultades.

Aunado a lo anterior, durante las sesiones, se reforzaron las respuestas correctas de las niñas a través de la técnica de economía de fichas, en dónde por cada una de las actividades realizadas correctamente, en forma ordenada y limpia, las niñas recibían un sello en forma de carita feliz con la frase “muy bien”.

No obstante, si la niña entregaba un trabajo desordenado, sucio o se había mostrado inquieta durante la actividad, recibía un sello con una carita seria con la frase “regular”; de igual manera, si la niña no trabajaba, agredía física o verbalmente a alguna compañera, o se había rehusado a seguir las instrucciones de la psicóloga, la niña recibía un sello con una carita triste con la frase “mal”. Cada uno de los sellos ganados tuvo un valor de 4, 2 ó 0 puntos respectivamente.

La entrega de los sellos se realizó de la siguiente forma: Durante aproximadamente 6 semanas, los sellos se entregaron por cada una de las actividades realizadas durante toda la sesión, por lo que podían ganar desde 2 sellos hasta un máximo de 4 sellos por sesión; sin embargo, a partir de la séptima semana la dinámica de la entrega de sellos se modificó y sólo se entregaba un sello al término de la sesión, es decir, la niña sólo podía ganar un sello por sesión; dicha modificación se realizó debido a que dentro de un programa conductual en el que se utilice la técnica de economía de fichas, el niño debe ganar un número considerable de fichas e intercambiarlas, lo cual aumenta la posibilidad de que entienda el sistema y logre continuar ganando fichas aún cuando la entrega del reforzador sea en intervalos de respuesta variables o más largos.

De acuerdo al valor de los sellos ganados, estos se intercambiaban por premios, siendo que dicho cambio se realizaba en intervalos variables de 2 semanas los días jueves al término de la sesión del día.

Durante todo el programa, cuando la niña realizaba correctamente los ejercicios de la actividad, recibía reforzadores sociales como “muy bien”, “vamos”, “trabajas limpio”, etc.; mientras que cuando cometía errores, la psicóloga promovía la *autocorrección*, dicha estrategia se realizaba de la siguiente manera:

La psicóloga revisaba el trabajo de la niña, y le decía: “¿Estás segura de que tu trabajo es igual al del modelo?”, mientras señalaba el modelo proporcionado al inicio del ejercicio.

Si la niña localizaba y corregía inmediatamente el error por sí sola, se procedía con la asignación del sello correspondiente y con la entrega de un reforzador social, o bien, con la realización de la siguiente actividad programada.

Por el contrario, si la niña no localizaba el error cometido, la psicóloga guiaba la comparación del ejercicio de la niña con el modelo proporcionado por la psicóloga, realizando una cotejo uno a uno de las letras o palabras según fuera el caso, hasta que la niña localizaba y corregía el error por sí misma, entonces se procedía con la entrega del reforzador correspondiente (sello y/o reforzador social). Si después de la comparación guiada la niña no lograba identificar el error, la psicóloga lo señalaba.

Durante las primeras sesiones, la psicóloga guiaba la estrategia de autocorrección, hasta que posteriormente, las niñas lograron corregir por sí solas sus ejercicios.

Al inicio del programa, se trabajó con dos grupos de 3 niñas cada uno, los cuales fueron formados de acuerdo a la ejecución de las niñas durante la evaluación inicial, así los grupos estaban formados de la siguiente manera:

Tabla 5. Asignación inicial de las niñas a 2 grupos de trabajo en función de su ejecución en el área de escritura durante la evaluación inicial con el I.D.E.A. de segundo grado.

GRUPO	Alumnas
1.- Bajo rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • 1 con rendimiento adecuado (Participante No. 1). • 2 con bajo rendimiento en escritura (Participantes No. 2 y 4).
2.- Dificultades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • 2 con dificultades de aprendizaje en escritura (Participantes No. 3 y 6). • 1 con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura (Participante No.5).

Sin embargo, a partir de la sesión número dos, la participante número 6 (asignada al grupo 2), dejó de asistir al internado debido a problemas de salud y

por los cuales era hospitalizada constantemente, así que con ella sólo se logró trabajar durante 2 sesiones de forma irregular. No obstante, se continuó trabajando con el resto de las niñas con la asignación inicial de grupo.

Tras la primera evaluación parcial, se encontró que se debía trabajar de forma individual con la participante 5 - una de las niñas del grupo 2 - con la cual se comenzó nuevamente la aplicación de las actividades diseñadas para el logro de los objetivos específicos 1 y 2 (correspondientes a las cartas descriptivas 1 y 2 respectivamente) tras realizar en las actividades las adecuaciones pertinentes. Entonces, la participante 3 se incorporó a trabajar con el grupo 1, obteniéndose una interacción adecuada, armónica y cordial.

Antes de comenzar con las actividades del programa correctivo, se diseñó una actividad destinada a la preparación de los materiales básicos con los que se trabajaría durante las sesiones, esto con la finalidad de motivar a las niñas hacia el trabajo, además de conscientizarlas acerca de la importancia del cuidado de los materiales de trabajo. En esta actividad, las niñas debieron poner su nombre y decorar las pastas de su cuaderno de trabajo (un cuaderno por niña) el cual fue previamente forrado por la psicóloga, conjuntamente elaboraron una carátula en la primera hoja del cuaderno, en dónde las niñas escribieron su nombre y realizaron un dibujo libre. Finalmente, las niñas pegaron un papel con su nombre (proporcionado por la psicóloga) en la parte superior de un lápiz.

De igual manera, la psicóloga explicó la dinámica de entrega e intercambio de reforzadores (a través de la economía de fichas), conjuntamente, se estableció un reglamento interno (ver tabla 6) para las sesiones de trabajo, en el que se especificaron algunos puntos fundamentales para el logro de una convivencia armónica y eficaz.

Tabla 6- Reglamento interno para las sesiones de trabajo.

REGLAMENTO DE TRABAJO	
1.	Respeto a las opiniones de las compañeras y la psicóloga.
2.	Cuidar el material de trabajo.
3.	Respetar el trabajo de las compañeras.
4.	Esperar turno para hablar.
5.	No gritar, hablar con un tono de voz moderado y adecuado.
6.	No agredir a las compañeras ni a la psicóloga.
7.	Pedir permiso para salir al baño.
8.	No comer durante las sesiones de trabajo.

La aplicación formal del programa de intervención se comenzó con las actividades de la carta descriptiva número 1, en donde se realizaron ejercicios diseñados para la corrección del error ortográfico de sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm) para las letras P, E, I, R, T, L; una vez que se logró cumplir con las actividades programadas en la carta descriptiva 1, se realizaron las actividades de la carta descriptiva número 2, en donde se diseñaron ejercicios para la corrección del error específico de inversión de las letras “b” y “d”.

Cuando se concluyó con las actividades correspondientes a los objetivos específicos 1, 2 y 3; se realizó la primera evaluación parcial, con el propósito de detectar el logro de dichos objetivos. Se encontró que 4 de las seis niñas habían alcanzado los objetivos perseguidos, por lo que se comenzó a trabajar con los objetivos específicos 4 y 5 a través de las actividades de la carta descriptiva número 3, en donde se diseñaron actividades para corregir el error de sustitución ortográfica en las letras: “B” y “V”. Mientras que con la participante 5 se comenzó a trabajar de forma individual hasta que dejó de asistir a la institución.

Posteriormente, cuando las niñas mostraron que comprendían el uso de las letras B y V, se comenzó con la aplicación de las actividades de la carta descriptiva número 4, en donde se trabajó en la corrección del error de sustitución ortográfica en las letras C, S y Z, de los objetivos específicos 6 y 7.

Es conveniente señalar, que durante la aplicación de las cartas descriptivas 3 y 4, debido a que el termino del curso escolar se encontraba próximo, se comenzó a trabajar simultáneamente en el logro de los objetivos 10, 11, 12, y 13 (cartas descriptivas 5 y 6), a través de actividades diseñadas para la enseñanza de la elaboración de enunciados del tipo Sujeto-Verbo-Complemento (S-V-C), así como actividades para la corrección del error ortográfico de separación incorrecta de sílabas (SIS) y para la enseñanza del trazado y uso adecuado de los signos de admiración, los signos de interrogación, el punto y la coma.

Finalmente, se comenzó con la aplicación de la carta descriptiva número 7, diseñada para abordar el objetivo específico 14, sin embargo, debido a que el ciclo escolar concluyó, se terminó con la aplicación del programa de intervención. Es necesario señalar que sólo se trabajó una actividad de la carta descriptiva, en dónde se enseñó la estructura del cuento por medio de la historia de “Blancanieves y los siete enanos” (cuento por el cual las niñas mostraron gran predilección durante la fase de evaluación inicial).

Es importante mencionar, que durante la aplicación del programa de intervención, se enfatizó el papel activo de las niñas, así como la parte afectiva y motivacional, esto último se logró con la realización de escritos con las palabras sugeridas por cada una de las niñas. Al efectuar la aplicación del programa de esta manera, se logró observar que las niñas se mostraban muy accesibles y entusiasmadas durante las sesiones de trabajo, además de que cada una de las actividades fueron agradables e interesantes para ellas, pues su disposición hacia el trabajo mejoró notablemente cuando comprendieron tanto la dinámica de las sesiones, como la dinámica de la entrega de reforzadores.

Durante las primeras sesiones, las niñas solían mencionar: “no lo puedo hacer”, “no sé hacerlo”, o simplemente no mostraban su trabajo al resto de las compañeras; sin embargo, conforme se avanzó en la intervención, las niñas se

mostraban más seguras e incluso cooperaban y hacían sugerencias acerca de los trabajos de sus compañeras; se considera que el cambio observado se debe a que se logró crear un ambiente de confianza, seguridad y tranquilidad durante las sesiones de trabajo, pues a través de la estrategia de autocorrección las niñas se hicieron conscientes del hecho de que podemos equivocarnos y corregir nuestros errores.

5.1. Evaluaciones parciales. Se evaluaron las actividades realizadas durante la aplicación del programa a través de ejercicios impresos de completamiento de palabras y relación de columnas (ver anexo 8), así como con registros observacionales cuantitativos y cualitativos.

Fase 6: Evaluación del programa de intervención. Se realizó una evaluación de los efectos del programa en las habilidades de escritura en cada una de las niñas, a través de una prueba de evaluación informal de escritura y del inventario I.D.E.A. de segundo grado.

6.1. Aplicación de los instrumentos de evaluación. Se aplicó el post-test del Inventario de ejecución académica (I.D.E.A.) de segundo grado, en dónde sólo se aplicó el área correspondiente a escritura, de forma individual con cada una de las niñas, en una sesión de aproximadamente 40 minutos. Del mismo modo, se aplicó el post-test de la prueba informal para la evaluación de escritura elaborada por la psicóloga, en una sesión de aproximadamente 40 minutos.

6.2. Análisis de resultados. Se contrastaron los resultados obtenidos por las participantes en la evaluación inicial y final, a través de un análisis cuantitativo en el que se realizó la comparación de los porcentajes obtenidos en el área de escritura, así como a través del número de errores presentados por las niñas durante la evaluación inicial y final respectivamente. Conjuntamente, se efectuó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos tanto en la evaluación inicial como

en la evaluación final, así como de la información que se obtuvo de la constante observación a las niñas, a través de una comparación de la calidad de los escritos elaborados por estas, así como de las habilidades de escritura que poseen tras participar en el programa de intervención.

6.3. Elaboración del informe de evaluación. Se realizó un informe detallado y formal de los cambios obtenidos en las habilidades de escritura que poseen las niñas al finalizar la intervención.

6.4. Entrega de resultados. Se entregaron los resultados obtenidos de la aplicación del programa, mediante un informe final a la coordinadora del programa y a la institución.

Materiales

Para la evaluación inicial y final se emplearon: hoja de registro, cuadernillo y protocolo de aplicación del I. D. E. A. de segundo grado, ejercicios impresos de la prueba informal para la evaluación de la escritura, ejercicios impresos de la evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura, un reloj con segundero, lápiz, goma, sacapuntas y hojas rayadas tamaño block esquila.

Mientras que para el programa de intervención se emplearon: Hojas de ejercicios, cuadernos de trabajo, tamaño profesional de cuadro grande; lápices, colores, goma, sacapuntas, plastilina “play-doh” de colores verde, rosa, amarillo y azul; letras de fomi y lija en diversos tamaños; fichas de letras con imágenes, láminas tamaño carta con imágenes representativas de palabras con las letras B, V, D; tablas de trabajo (de madera, de aproximadamente 30 cm. por 30 cm.), pintura inflable, sellos de goma (con caras felices y tristes rotulados con las palabras “muy bien”, “regular” y “mal”) y premios (bolsa de dulces, libros para colorear, libretitas, plumas y calcomanías).

CAPÍTULO 3. Resultados

Resultados

Con el propósito de valorar la efectividad del programa de intervención, así como el grado de avance de las niñas tras su participación en el programa, se evaluó a cada una de estas en dos momentos, el primero antes del diseño del programa, con lo cual se logró obtener un diagnóstico acerca de las habilidades de escritura que poseían las participantes, y el segundo momento, después de la aplicación del programa, con lo cual se obtuvo la información necesaria para determinar el grado de avance en cuanto a la calidad, la forma y el contenido de los escritos elaborados por las niñas tras haber participado en el programa correctivo.

Los datos obtenidos tras dichas evaluaciones, serán descritos en el presente capítulo, a través de dos análisis, uno cuantitativo, en el cual se podrá ver el grado de avance de las alumnas en términos de porcentajes de ejecución y/o de frecuencias de errores presentados durante la evaluaciones; y un segundo análisis cualitativo, en dónde se hablará de los avances logrados por las niñas en cuanto a calidad, tipos de errores presentados y velocidad de ejecución.

Este capítulo se dividirá en dos partes, en la primera se presentará el análisis cuantitativo de los resultados, en dónde se hace una comparación pretest-postest de los resultados obtenidos con los instrumentos de evaluación, es decir, en el I.D.E.A. de segundo grado, la evaluación informal para las dificultades de aprendizaje en escritura (recuérdese que esta evaluación sólo aplicó a la participante número 4); y en la prueba informal par la evaluación de la escritura, que se elaboró con el propósito de obtener información más detallada acerca de las letras en las que las niñas presentaban los errores detectados con el I.D.E.A.

En la segunda parte del capítulo se presenta el análisis cualitativo de los datos, a través de una comparación pretest-postest de las habilidades de escritura que poseen las participantes.

Resultados cuantitativos

Los resultados que se presenta en primer lugar son los obtenidos de las participantes 1, 2 y 3; quienes fueron evaluadas a través de I.D.E.A. de segundo grado. En segundo lugar se presentan los resultados obtenido de la participante número 4, quien fue evaluada a través de una evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura. Finalmente, se presentarán los resultados obtenidos de las cuatro niñas en la prueba informal para las dificultades de aprendizaje en escritura.

- *Resultados de las participantes número 1, 2 y 3.*

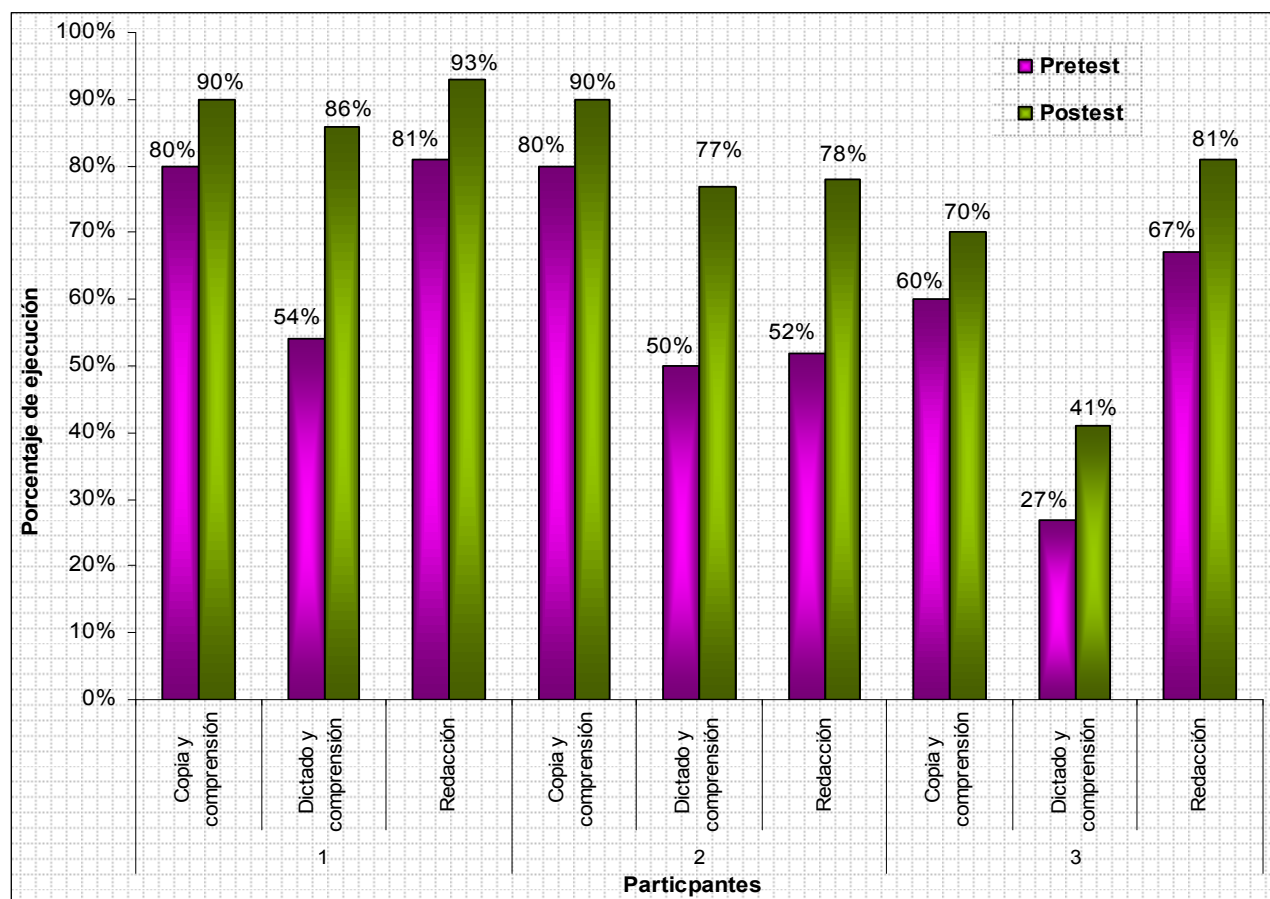


Figura 1. Comparación pretest-postest de la ejecución por categorías de tres niñas en el área de escritura en el I.D.E.A. de segundo grado. Las categorías que se muestran son: Copia y comprensión, Dictado y comprensión, así como Redacción.

En la figura 1 se muestra la ejecución de las niñas por categorías dentro del área de escritura. Observamos que dentro de la categoría de copia y comprensión, la participante 1 tuvo una ejecución inicial del 80% y una ejecución final del 90%, mientras que en la categoría de dictado y comprensión tuvo una ejecución inicial del 54% y un 86% final, además, dentro de la categoría de redacción, obtuvo un 81% inicial y un 93% final. En cuanto a la participante 2 observamos que tuvo una ejecución inicial del 80% y una final de 90% en la categoría de copia y comprensión, un 50% inicial y un 77% final en la categoría de dictado y comprensión, y en la categoría de redacción logró el 52% de ejecución inicial y un 78% de ejecución final. La participante número 3 por su parte, logró en la categoría de copia y comprensión una ejecución inicial del 60% y una final de 70%, en cuanto a la categoría de dictado y comprensión obtuvo un 27% inicial y un 41% final, mientras que en redacción logró el 67% de ejecución inicial y el 81% de ejecución final.

Con base en estos datos, podemos percatarnos de que fue dentro de la categoría de “dictado y comprensión” en dónde las tres niñas lograron el mejor avance, pues todas tenían un pobre desempeño en tareas de dictado, aunque su nivel de comprensión era óptimo. Entonces como la figura 1 lo muestra, la niña 1 aumentó 32%, la niña 2 aumentó 27% y la niña 3 aumentó 14% su ejecución en tareas de dictado de enunciados y texto.

En cuanto a la categoría de tareas de copia de enunciados y texto (“copia y comprensión”), las tres niñas lograron un avance del 10% en su ejecución; mientras que dentro de la categoría de redacción (recuérdese que el objetivo general de la intervención era que las niñas redactaran dos párrafos sin cometer errores específicos, ni de regla), la figura 1 nos muestra que la participante No. 1 tuvo un avance del 12%, la participante 2 un avance del 26% y la participante 3 un avance del 14% en su ejecución.

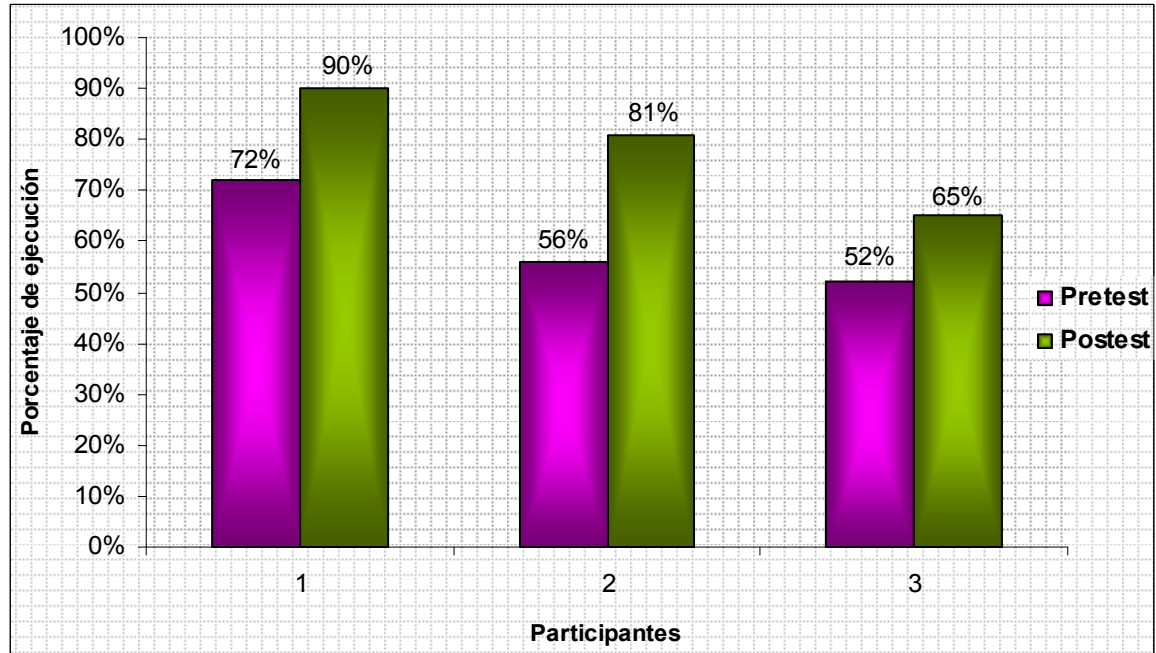


Figura 2. Comparación pretest-postest de la ejecución general de tres niñas en el área de escritura en el I.D.E.A. de segundo grado.

Ahora bien, con el objetivo de observar claramente el avance global dentro del área de escritura de las niñas, en la figura 2 se muestra la ejecución general de las tres niñas dentro de esta área, en dónde observamos que la alumna 1 obtuvo un porcentaje de ejecución inicial de 72% y un 90% final, la alumna 2 obtuvo un 56% inicial y un 81% final, mientras que la alumna 3 obtuvo un 52% inicial y un 65% final. Podemos ver que la participante 1 fue la niña que obtuvo una mayor ejecución total, seguida de las participantes 2 y 3 en estricto orden.

Con esto podemos apreciar, que la alumna 1 tuvo un avance del 18%, la alumna 2 un avance del 25% y la alumna 3 un avance del 13%, siendo la alumna 2 la niña que logró aumentar más el porcentaje de ejecución, y la alumna 3 la niña que logró un avance menor en términos del porcentaje general de ejecución.

En este momento del análisis es importante realizar una comparación del número y tipo de errores específicos y errores de regla (ver tabla 7), que presentaron las participantes No. 1, 2 y 3 durante las evaluaciones, ya que a pesar de que es evidente el avance que tuvieron en términos de su ejecución dentro de

las tres categorías del área de escritura en el I.D.E.A. de segundo grado, no debemos perder de vista que una parte fundamental del programa de intervención fue disminuir el número de errores de escritura presentados por las niñas antes y después de la intervención.

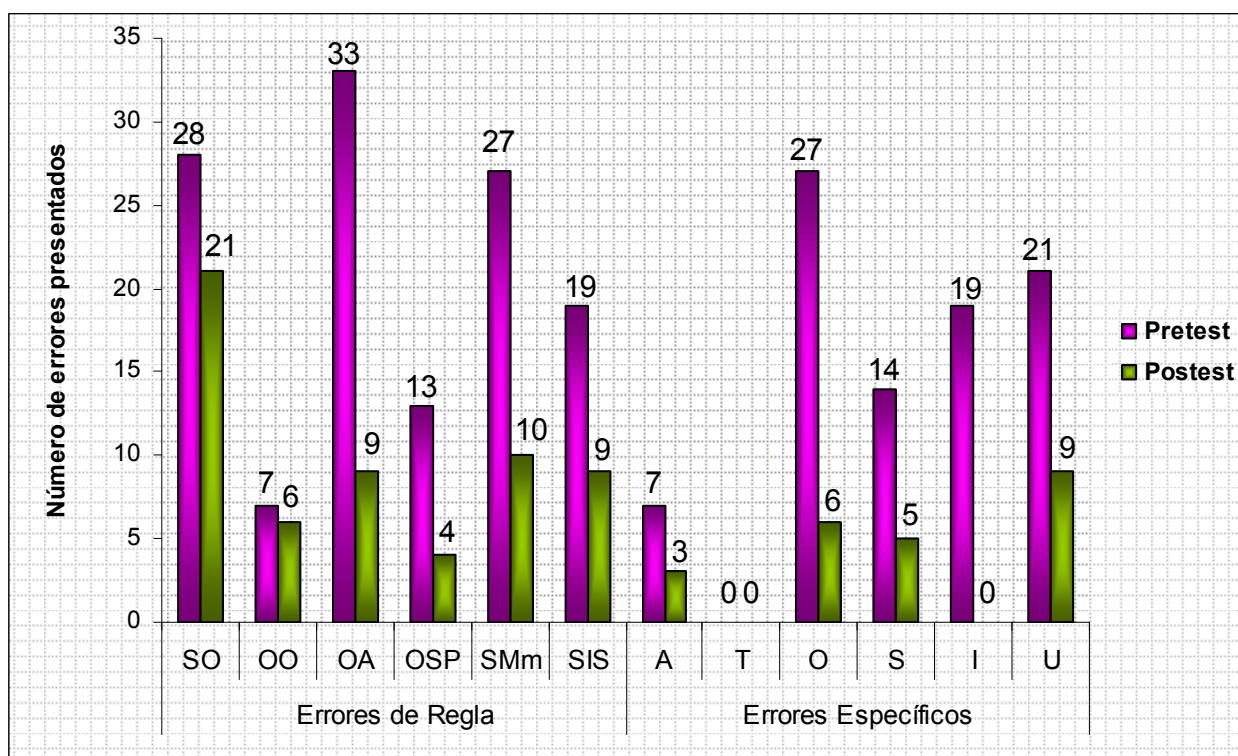


Figura 3. Comparación pretest-postest de la suma total de errores de regla (ER) y errores específicos (EE) presentados por las participantes 1, 2 y 3, en las tareas del área de escritura del I.D.E.A. de segundo grado (ver tabla 7).

Tabla 7. Clasificación de errores de escritura de acuerdo con Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996).

Errores de regla (ER)		Errores específicos (EE)	
SO	Sustitución ortográfica	A	Adición
OO	Omisión ortográfica	T	Transposición
OA	Omisión de acentos	O	Omisión
OSP	Omisión de signos de puntuación	S	Sustitución
SMm	Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa.	I	Inversión
SIS	Separación incorrecta de sílabas	U	Unión

En la figura 3 observamos que los errores de regla (ER) son los más presentados por las niñas tanto en el pretest como en el postest. En cuanto al error de sustitución ortográfica (SO) las niñas presentaron una frecuencia inicial de 28 y una frecuencia final de 21, para el error de omisión ortográfica(OO) tuvieron una frecuencia inicial de 7 y una final de 6, para el error de omisión de acentos (OA) una frecuencia inicial de 33 y una frecuencia final de 9 errores, para el error de omisión de signos de puntuación (OSP), presentaron 13 errores iniciales y 4 errores finales, para el error de sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm) presentaron una frecuencia de 27 errores inicial y 10 errores finales; por último observamos que para el error de separación incorrecta de sílabas (SIS) tuvieron una frecuencia inicial de 19 errores y una frecuencia final de 9 errores.

En cuanto a los errores específicos (EE), en la figura 3, se observa que las niñas presentaron una frecuencia inicial de 7 y una frecuencia final de 3 errores de adición (A), para el error de transposición (T) mantuvieron una frecuencia inicial y final igual a cero, para el error de omisión (O) presentaron 27 errores iniciales y 6 errores finales, mientras que para el error de sustitución (S) tuvieron una frecuencia inicial de 14 errores y una frecuencia final de 5 errores, para el error de inversión (I), presentaron 19 errores iniciales y cero errores finales; finalmente, para el error de unión (U) presentaron 21 errores iniciales y 9 errores finales. Con estos datos podemos apreciar que el error de transposición (T) nunca fue presentado por las niñas, mientras que el error más presentado fue el error omisión (O), seguido de los errores de unión (U), sustitución (S), adición (A) e inversión (I).

Ahora bien, si realizamos una comparación del número total de errores de regla y errores específicos (respectivamente) presentados por cada una de las niñas, podremos apreciar con mayor claridad el avance de la población en cuanto a la disminución de errores.

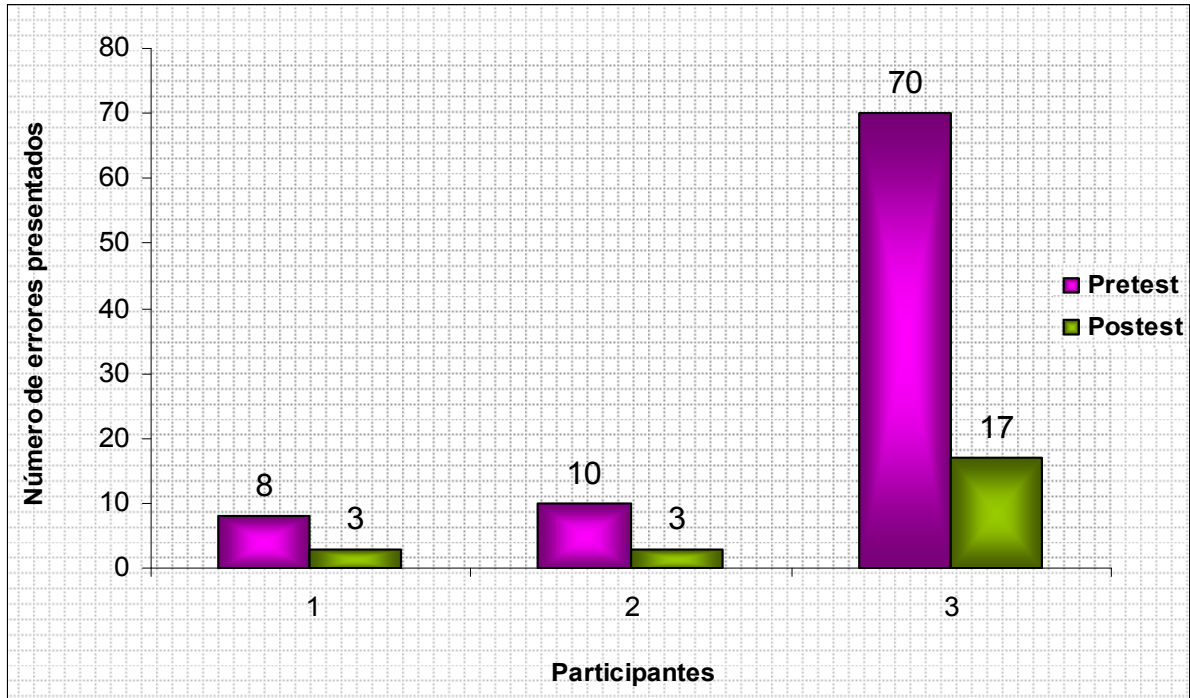


Figura 4. Comparación pretest-posttest del número total de errores específicos (EE) presentados por cada una de las participantes 1, 2 y 3, en las tareas del área de escritura del I.D.E.A. de segundo grado.

En la figura 4, se muestra una comparación del número total de errores específicos presentados por las tres niñas dentro del área de escritura. Se observa que la participante número 1 presentaba una frecuencia inicial de 8 errores, logrando disminuir a una frecuencia final de 3 errores, igualmente, la participante número 2 presentaba 10 errores iniciales y disminuyó a 3 errores finales; mientras que al inicio la participante número 3 presentaba 70 errores, y al final 17. Así, podemos apreciar que la participante 3 es quien presenta el mayor número de errores de este tipo, tanto antes como después de la intervención, seguida las participantes 1 y 2; no obstante, la disminución de los errores de la niña 3 es un gran avance.

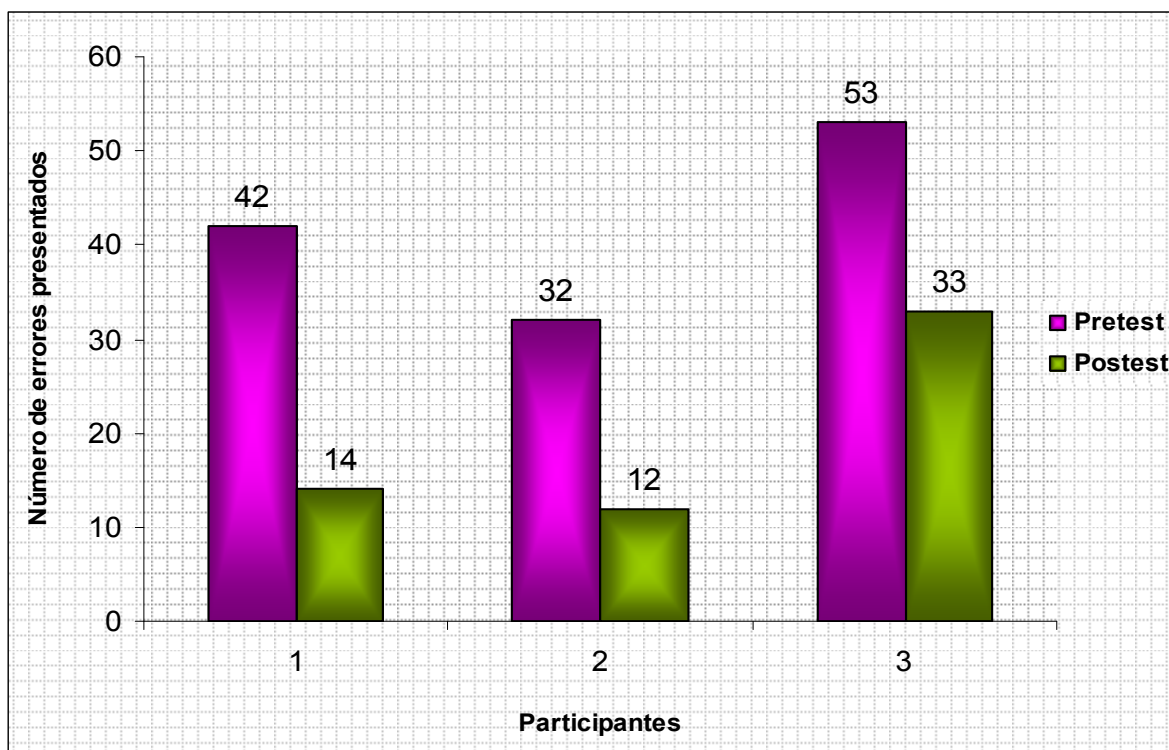


Figura 5. Comparación pretest-postest del número total de errores de regla (ER) presentados por las niñas 1, 2 y 3, en las tareas del área de escritura del I.D.E.A. de segundo grado.

En cuanto a los errores de regla, como podemos observar en la figura 5, las niñas presentaban en mayor proporción este tipo de errores; la alumna 1 presentaba inicialmente 42 errores y disminuyó a 14 errores finales, mientras que al inicio la alumna número 2 presentaba 32 errores y al final sólo 12 errores; finalmente, la alumna número 3 presentaba 53 errores iniciales y disminuyó a 33 errores finales.

Con los datos de la figura 5, encontramos que nuevamente es la participante 3 quien presentaba el mayor número de errores dentro del grupo; además de que se aprecia que la niña que tuvo una mayor disminución de errores de regla fue la niña 1, quien disminuyó 28 errores, seguida por las niñas 2 y 3 quienes disminuyeron una frecuencia de 20 errores.

- *Resultados de la participante No. 4.*

Como se mencionó anteriormente, la participante 4 fue evaluada a través de una evaluación informal de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Los datos que se obtuvieron de esta evaluación corresponden a una frecuencia de errores cometidos por la niña en dos tareas, una de copia y otra de dictado; asimismo, se obtuvo la frecuencia de respuestas correctas en la evaluación de la comprensión en la copia de un texto.

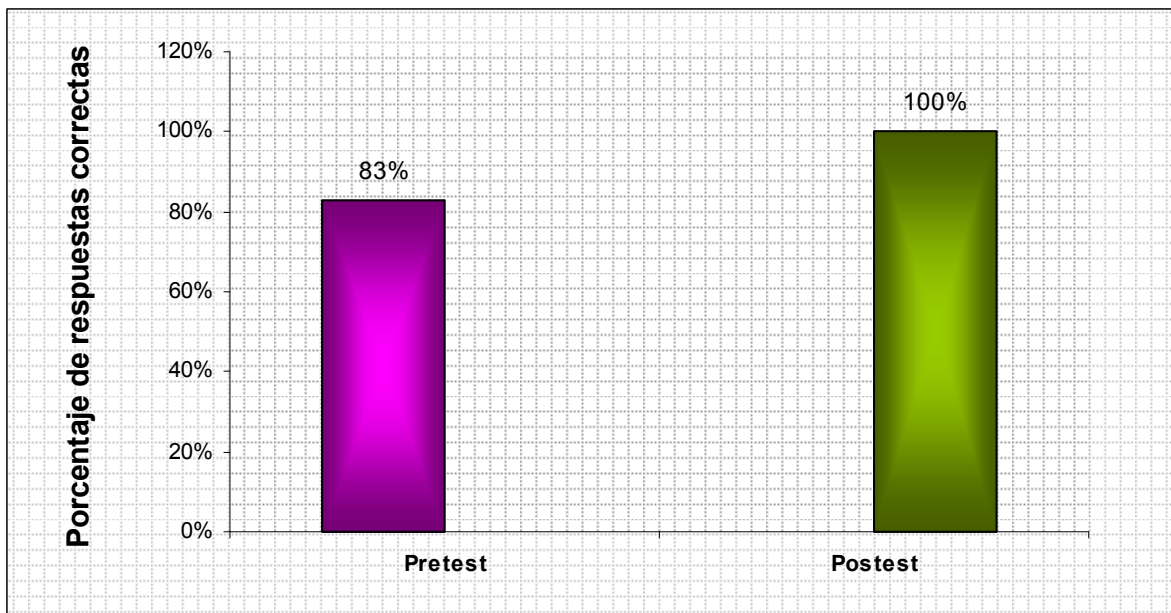


Figura 6. Comparación pretest-postest del porcentaje de respuestas correctas obtenidas por la participante No. 4 en la categoría de comprensión de copia de texto en la evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura

La figura 6 muestra que en el pretest la participante obtuvo el 83% de respuestas correctas en la comprensión de un texto que previamente copio, logrando aumentar su grado de ejecución en un 17%, al obtener el 100% de ejecución en esta categoría en el postest.

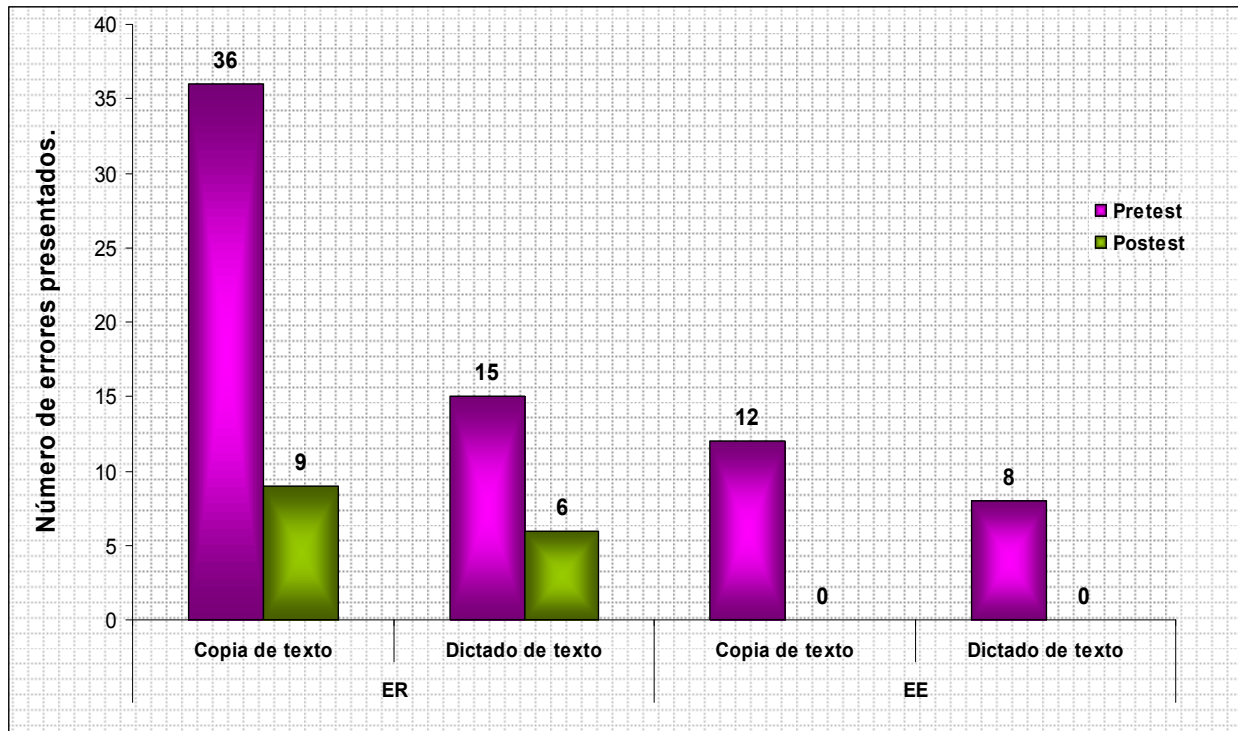


Figura 7. Comparación pretest-postest del número total de errores específicos (EE) y errores de regla (ER) presentados por la participante 4 en las tareas de copia de texto y dictado de texto en la evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura

Con respecto a las tareas de copia y dictado, en la figura 7 podemos apreciar que el mayor número total de errores de regla (ER) que presentó la niña fueron en la categoría de copia de texto, con una frecuencia de 36 errores en el pretest y una frecuencia de 9 errores en el postest; mientras que en la categoría de dictado de texto, en el pretest, la niña tuvo una frecuencia de 15 errores reduciendo en el postest a una frecuencia de 6 errores. Conjuntamente, dentro de la misma figura, se muestra que en cuanto a los errores específicos (EE), tanto en la categoría de copia como de dictado de texto, la frecuencia de ocurrencia de estos errores disminuyó a cero en el postest, siendo que durante el pretest, presentó 12 errores específicos en copia de texto y 8 en dictado de texto. Es importante mencionar que en la categoría de copia de texto, en la evaluación inicial la niña omitió 9 palabras, sin embargo, en la evaluación final, logró copiar el texto completo, es decir sin omitir palabras.

Ahora bien, es pertinente realizar una comparación del tipo y número de errores de regla y errores específicos (ver tabla 8) que presentó la participante 4 para así poder observar de forma más concreta el grado de avance de la alumna tras haber participado en el programa correctivo.

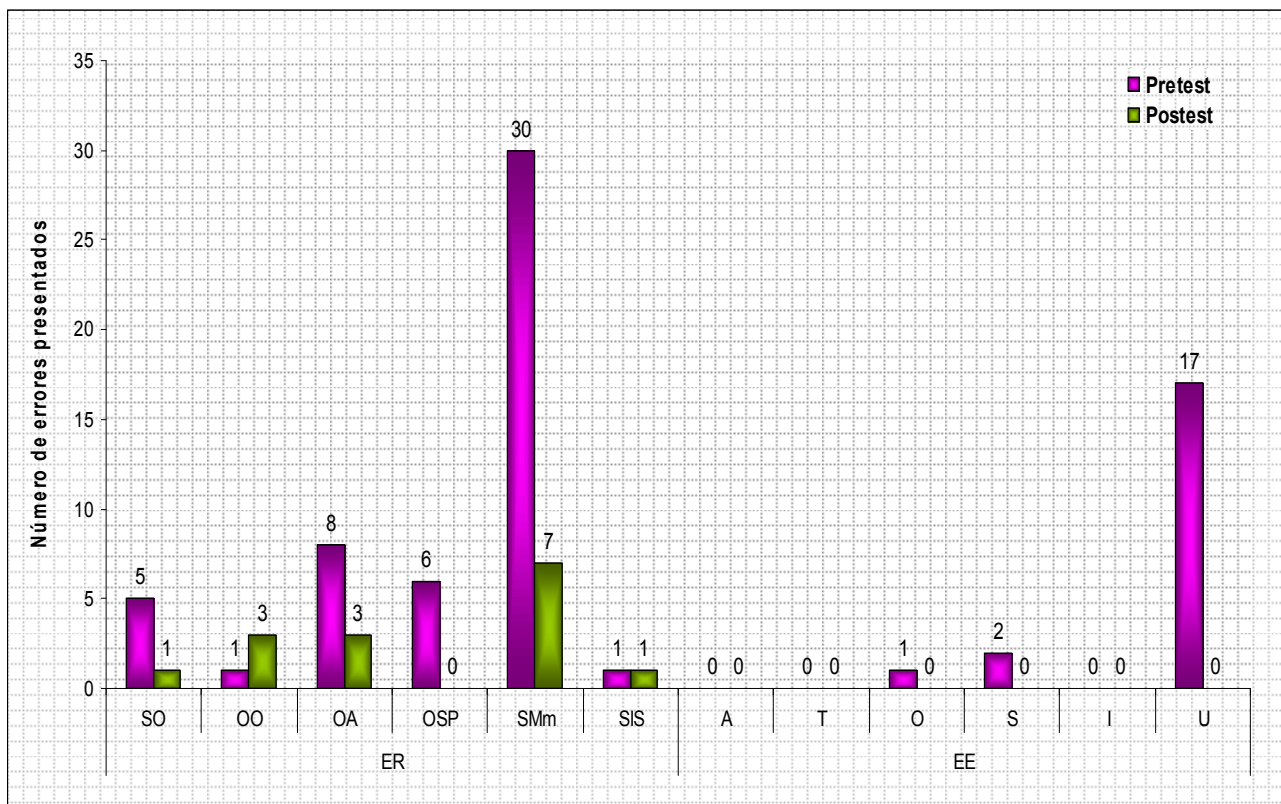


Figura 8. Comparación pretest-posttest del número de errores específicos (EE) y errores de regla (ER) presentados por la participante No. 4 en las tareas de copia de texto y dictado de texto en la evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura (ver tabla 8).

Tabla 8. Clasificación de errores de escritura de acuerdo con Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996).

Errores de regla		Errores específicos	
SO	Sustitución ortográfica	A	Adición
OO	Omisión ortográfica	T	Transposición
OA	Omisión de acentos	O	Omisión
OSP	Omisión de signos de puntuación	S	Sustitución
SMm	Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa.	I	Inversión
SIS	Separación incorrecta de sílabas	U	Unión

En la Figura 8, se observa que dentro de los errores de regla (ER), el error de sustitución ortográfica (SO) tuvo una ocurrencia inicial de 5 veces, y una ocurrencia final de 1 vez, el error de omisión ortográfica (OO) se presentó inicialmente en 1 ocasión, y durante la evaluación final se presentó en 3 ocasiones, el error de omisión de acentos (OA) tuvo una frecuencia inicial de 8 errores y una final de 3 errores, el error de omisión de signos de puntuación (OSP) ocurrió en 6 ocasiones en el pretest y en ninguna durante el postest, mientras que el error de sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm) tuvo una frecuencia inicial de 30 errores, disminuyendo a una frecuencia final de 7; y finalmente, en el error separación incorrecta de sílabas (SIS) se mantuvo constante en ambas evaluaciones, con una frecuencia de 1 error.

Con respecto a los errores específicos (EE), en la figura 8 se observa que los errores adición (A), transposición (T) e inversión (I), se mantuvieron constantes durante el pretest y el postest al no ser presentados en ningún momento por la niña, en cuanto al error omisión (O) tuvo una frecuencia inicial de 1 error, teniendo una disminución a cero errores, al igual que el error de sustitución (S), que se presentaba en 2 ocasiones al inicio y el error unión (U) que se presentaba en 17 ocasiones al inicio, logrando una disminución a cero en ambos tipos de errores.

Hasta el momento se ha presentado el análisis de los resultados obtenidos por cada una de las niñas dentro del I.D.E.A. y de la evaluación informal para las dificultades de aprendizaje en escritura (respectivamente).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, tras estas evaluaciones, se aplicó a todas las niñas una prueba informal para las dificultades de aprendizaje en escritura, la cual fue diseñada y aplicada por la psicóloga con la finalidad de identificar de forma más específica las letras con las que las niñas cometían el error de regla conocido como SMm (sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa), así como los errores de inversión (I) y omisión (O) de letras, además de las letras en las que cometían sustituciones ortográficas.

Los resultados que se presentan a continuación es un análisis del número de errores específicos y errores de regla presentado por las cuatro niñas (participantes 1, 2, 3 y 4) dentro de dicha prueba. Comencemos por analizar el número de errores de regla presentados por cada una de las niñas.

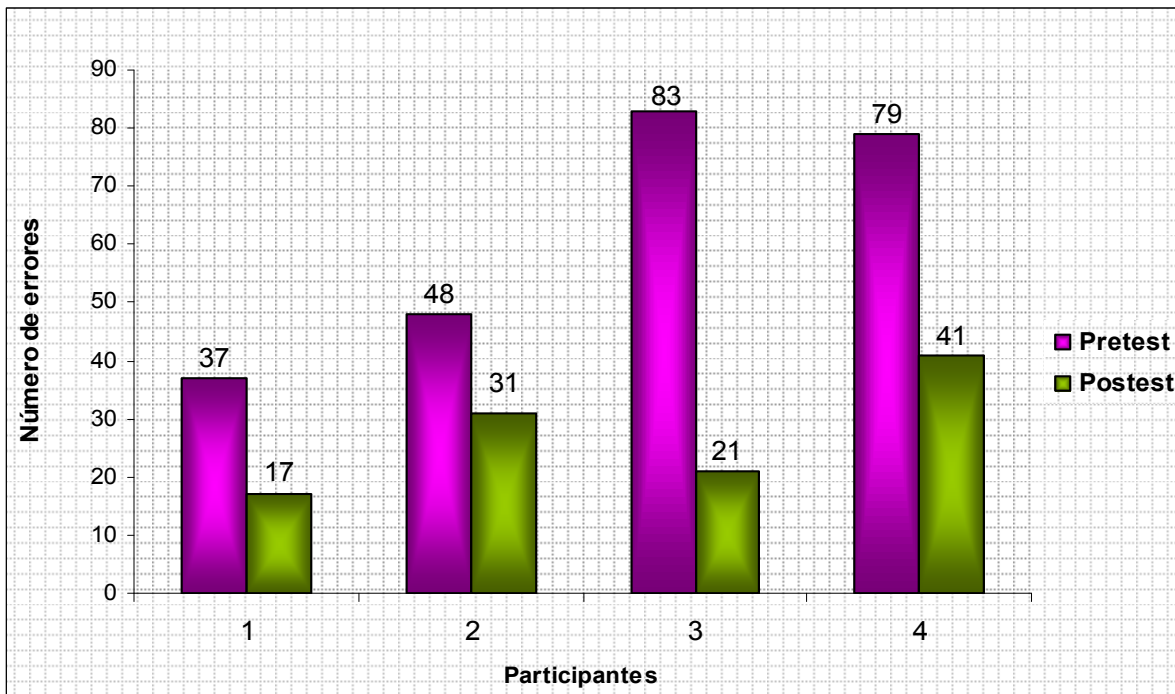


Figura 9. Comparación pretest-postest del número total de errores de regla (ER) presentados por las cuatro participantes en la prueba informal para la evaluación de la escritura.

En la figura 9 se puede ver que la participante 1 tuvo 37 errores en la evaluación inicial, y logró disminuir a 17 errores en la evaluación final, la participante 2 en el pretest presentaba 48 errores y disminuyó a 31 errores en el postest, mientras que la participante 3 presentó una frecuencia de 83 errores durante la evaluación inicial y una frecuencia de 21 errores en la evaluación final; por su parte la participante No. 4 presentó 79 errores en la evaluación inicial y disminuyó a 41 errores en la evaluación final. Así, encontramos que la niña del grupo que presenta el menor número de errores de regla tanto en el pretest como en el postest es la niña 1, seguida de las niñas 2, 3 y 4 en estricto orden.

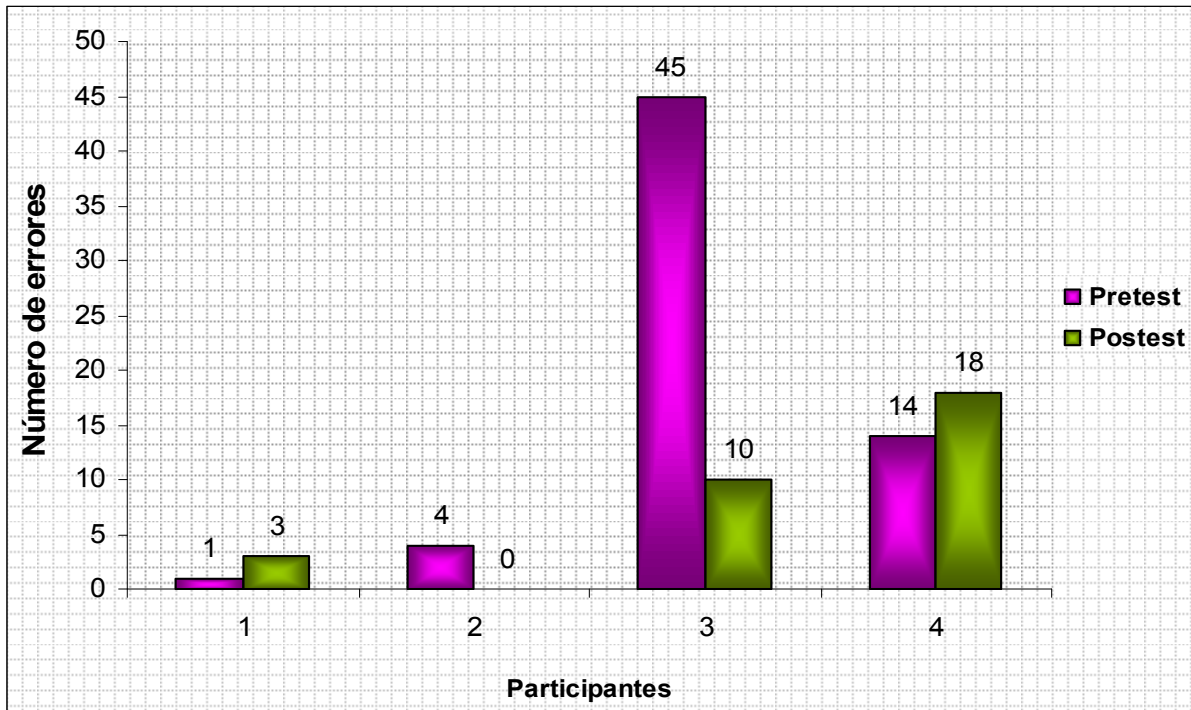


Figura 10. Comparación pretest-posttest del número total de errores específicos (EE) presentados por las participantes en la prueba informal para la evaluación de la escritura.

Con respecto a los errores específicos presentados por las niñas en la prueba informal para la evaluación de la escritura, en la figura 10 se observa que la participante número 1 presentó 1 error durante el pretest y 3 errores en el posttest, la participante número 2 presentó 4 errores en la evaluación inicial y cero errores en la evaluación final; por su parte, la participante número 3 presentó 45 errores específicos en el pretest y disminuyó a 10 errores específicos en el posttest; finalmente, la participante No. 4 presentó 14 errores en el pretest y 18 en el posttest,.

Entonces tras analizar la figura 10, podemos decir que las niñas número 2 y 3 lograron un gran avance en cuanto a este tipo de errores, en contraste con las niñas 1 y 4 quienes aumentaron la frecuencia de errores cometidos del pretest al posttest.

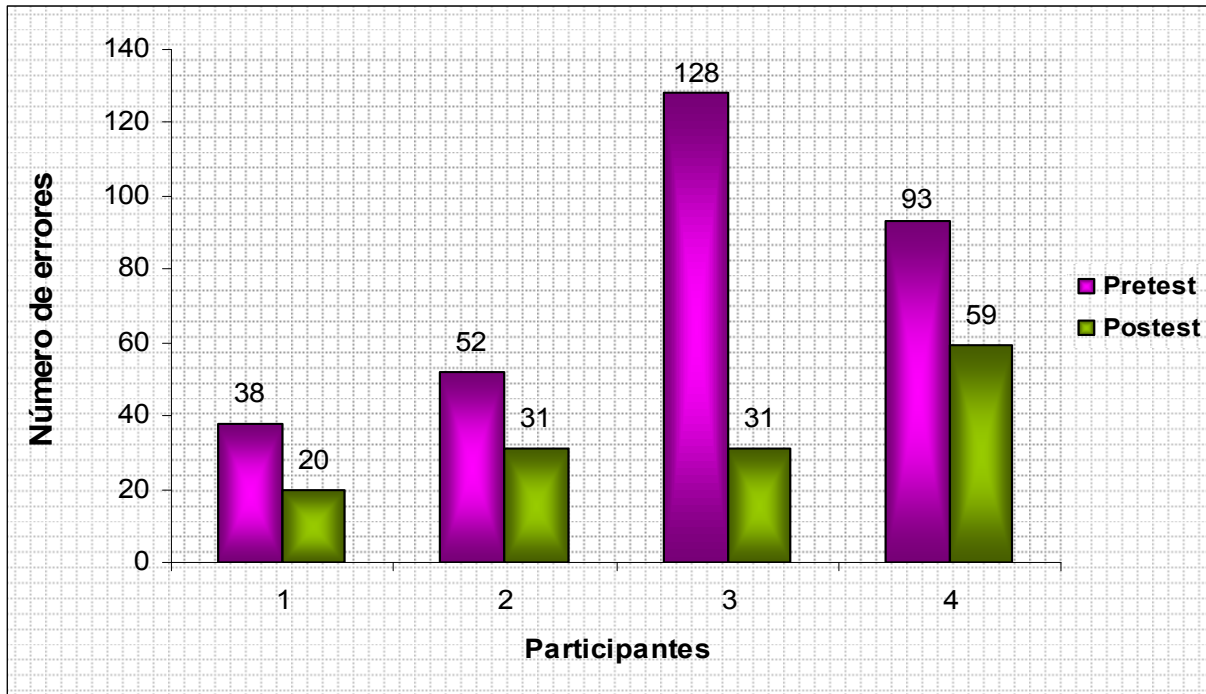


Figura 11. Comparación pretest-posttest del número total de errores presentados por las cuatro participantes en la prueba informal para la evaluación de la escritura.

Ahora bien, en la figura 11 se observa que en cuanto al número total de errores cometidos, la niña 1 presentó 38 errores durante el pretest y 20 errores en el posttest, la niña 2 presentó 52 errores iniciales y 31 errores finales, la niña 3 presentaba 128 errores en el pretest y disminuyó a 31 errores en el posttest, asimismo, la niña 4 presentó 93 errores iniciales y 59 errores finales. Entonces podemos apreciar que la niña que tuvo la mejor ejecución dentro de esta evaluación fue la participante número 1 tanto en el pretest como en el posttest al presentar el menor número de errores en su ejecución, seguida por las participantes 2, 3 y 4.

Finalmente, podemos decir, que tras un análisis cuantitativo, el avance de las niñas en cuanto a su ejecución dentro de las pruebas con las que fueron evaluadas, fue bueno, pues en general se logró disminuir el número de errores específicos y errores de regla presentados, asimismo se logró apreciar un avance en la ejecución total dentro de las evaluaciones.

No obstante, ahora es necesario realizar ciertas consideraciones en cuanto a la calidad de este avance, es decir, analizar los posibles cambios que produjo el programa correctivo en las habilidades de escritura que poseen las cuatro niñas con las que se trabajó, es por esto que a continuación se presenta un análisis cualitativo de la información derivada de las distintas fases del procedimiento (evaluación inicial, aplicación del programa correctivo y evaluación final).

Es pertinente mencionar que como parte de los resultados cualitativos se describen la información conseguida de las entrevistas realizadas durante la fase de evaluación inicial tanto a la profesora del grupo como a las participantes del programa correctivo, además de que se presenta la información obtenida tras la realización de diversas observaciones dentro del aula regular, así como dentro del aula de manualidades (aula en dónde se aplicó el programa correctivo).

Resultados cualitativos

Dentro de este análisis es importante comenzar por reportar que durante la evaluación inicial, en la cual se entrevistó a la profesora del grupo y a las participantes de forma individual, en dónde además de realizar la aplicación de diversos instrumentos con los cuales se obtuvo información cuantitativa, paralelamente se realizó un registro observacional dentro del aula regular de las participantes, con el propósito de conocer la dinámica de las clases, la interacción de las niñas con el resto del grupo, así como para conocer a fondo a las participantes dentro de su ambiente natural.

Con respecto a la entrevista con la profesora, se encontró que los motivos principales por los que canalizó a las alumnas al departamento de Psicología, fue porque consideraba que las niñas eran indisciplinadas y desordenadas, además de que cinco de ellas necesitaban apoyo para realizar actividades escolares dentro de las asignaturas de Español y Matemáticas, mencionando dificultades en tareas que ella consideraba fundamentales, como son la elaboración de resúmenes y el cálculo mental. Sin embargo, una de las niñas (participante No. 1) fue canalizada por “problemas de autoestima”, ante lo cual la profesora hizo énfasis en la situación familiar de la niña.

Es conveniente señalar que la profesora conocía la situación familiar de cada una de las niñas del grupo, lo cual ella consideraba como explicación a los problemas de “indisciplina” que observaba dentro del aula escolar. Posteriormente, con la revisión de expedientes, se cotejó la información familiar proporcionada por la profesora durante la entrevista.

Con respecto a la entrevista con las niñas (ver anexo 2 “B”) es pertinente mencionar que la primera impresión que se tuvo de ellas fue positiva, pues cinco de las niñas se mostraron tranquilas y cooperadoras (excepto la participante 3), sin embargo, un rasgo constante en las 6 niñas, es que al inicio ninguna estableció

contacto visual con la psicóloga, al percibirla como una figura de autoridad lo cual en un principio dificultó el establecimiento de confianza, sin embargo, durante el transcurso de la entrevista la psicóloga reforzó las respuestas de las niñas a través de reforzadores sociales como “muy bien”, etc. logrando que las niñas se relajaran y contestaran cada una de las preguntas de la entrevista.

En cuanto al comportamiento de las participantes durante esta fase de la evaluación inicial se encontró que las alumnas No. 4 y 6 respondían las preguntas con un tono de voz muy bajo, además de que constantemente movían las manos al hablar y se paraban de su lugar. En cuanto a la participante No. 2, frecuentemente buscaba aprobación a las respuestas que proporcionaba por lo que la mayor parte del tiempo mantuvo contacto visual con la psicóloga; por su parte, la alumna No. 1 continuamente hacía mención al hecho de que se sentía muy sola y extrañaba a su madre.

Finalmente, con respecto a la participante 3 se encontró que durante la entrevista fue la niña más callada y con la cual la psicóloga no logró establecer contacto visual por periodos prolongados, sin embargo, durante la aplicación inicial de los instrumentos de evaluación, la niña se mostró entusiasmada por ver a la psicóloga, e incluso fue la niña que trabajó con mayor rapidez durante la evaluación inicial pidiendo más trabajo al termino de esta, se considera que este cambio de actitud y disposición hacia al trabajo se debe a que comprendió que el trabajo con la psicóloga no se trataba de algún castigo por “portarse mal”, según refirió la niña durante las sesiones posteriores.

Con respecto a la dinámica familiar de las participantes, tras la revisión del expediente escolar se encontró que la participante número 5 era sobreprotegida por su padre y hermanas, ya que al asistir a USAER consideraban que tenían que cuidarla porque “era débil” e incluso una de sus hermanas (la cual estaba inscrita al 3° “B” dentro del internado) se mantuvo en constante comunicación con la psicóloga para apoyar en casa el trabajo que esta realizaba con la niña fuera del

aula regular, lo cual resultó de gran ayuda para el trabajo que se realizó durante el tiempo que la niña participó durante el programa correctivo (recuérdese que la niña no concluyó el programa pues dejó de asistir al internado).

Asimismo, se encontró que las participantes 1 y 2 eran maltratadas verbalmente por sus madres haciendo referencia a embarazos no planeados, aunque las niñas frecuentemente las mencionaban diciendo que las extrañaban y querían mucho, por lo que se puede considerar que estas menores, creían que esta clase de maltrato era una parte natural de su entorno familiar, asimismo, la participante número 4 era maltratada físicamente por su abuelo. Cabe mencionar que las participantes 3 y 4 provienen de familias desintegradas a consecuencia de adicciones y actos delictivos.

Ahora bien, tras indagar la situación familiar y académica actual de las niñas, como se mencionó anteriormente, se realizaron registros observacionales dentro del aula regular, los cuales se realizaron durante tres sesiones consecutivas, con una duración de noventa minutos (en el periodo correspondiente a las clases antes del recreo), durante la primera sesión, las niñas se mostraron muy inquietas, pues a pesar de que ya se había comenzado la evaluación inicial con las seis participantes, el resto del grupo (aproximadamente 12 niñas) no conocían a la psicóloga.

De esta experiencia se obtuvo información valiosa, la cual sirvió para diseñar algunas de las actividades del programa correctivo. Se encontró que las participantes 2, 3 y 5 no realizaban las actividades de clase, e incluso a la participante No. 5 se las realizaba una de las compañeras del salón, mientras que las participantes 2 y 3, simplemente no entregaban el trabajo. Con respecto a esto, a lo largo de la aplicación del programa y tras realizar breves observaciones periódicas (aproximadamente 6 con una duración de 15 minutos cada una), se encontró que las alumnas número 2 y 3 ya realizaban las actividades de clase, incluso mostrándose entusiasmadas y dispuestas a trabajar con rapidez. En

cuanto a las participantes 1 y 4, a pesar de que ellas sí realizaban las actividades de la clase, también se observó una mejoría en cuanto a limpieza, orden y calidad de las actividades realizadas en clase.

Sin embargo, la mejora de la participante 2 temporalmente mostró un retroceso, esto debido a problemas dentro de la dinámica familiar, pues durante la primera mitad del ciclo escolar, la niña vivió con su madrina y durante la segunda mitad regresó a vivir con la madre, su nueva pareja y un hermano pequeño. Esta situación afectó considerablemente el rendimiento académico de la niña, y tras indagar acerca de la situación, la niña reportó que no le gustaba estar en su casa porque siempre estaba sola, pues la madre no “le prestaba la atención que recibía de su madrina”. Durante este periodo, la participante dejó de realizar las actividades dentro de la clase, por lo que la profesora no permitió que se trabajara con ella durante aproximadamente tres sesiones, aunque posteriormente, tras sesiones individuales se logró que la niña se nivelara y se integrara nuevamente al grupo de trabajo.

Del mismo modo, tras los registros observacionales tanto dentro del aula regular, como durante las sesiones del programa correctivo y pese a que no fue el propósito de la intervención psicopedagógica se observaron algunos indicadores en las niñas, los cuales podemos considerar como avances dentro del área social. En el caso de las niñas 1 y 2, encontramos que al inicio del ciclo escolar no lograba establecer relaciones afectivas con las compañeras de grupo, es decir, no tenían amigas dentro del aula, sin embargo, hacia el término del ciclo escolar ambas niñas ya socializaban con todas sus compañeras, e incluso adoptaban el rol de líder en algunas tareas como por ejemplo coordinar a sus compañeras para el uso de los materiales durante el programa correctivo.

Mientras que las niñas 3 y 4, continuaron teniendo relación con cada una de las niñas del salón como al inicio del ciclo escolar, al mismo tiempo que se observó que disminuyó el número de agresiones (burlas, etc.) hechas y recibidas

hacia algunas de las compañeras con las que previamente tenían conflictos, recuérdese que las niñas asistían a un internado, en dónde la mayoría de ellas se encontraban inscritas desde el primer grado de la educación primaria.

Con respecto a las habilidades de escritura, se encontró que en el caso de la niña No. 1, en el pretest ella era capaz de copiar enunciados con seis elementos, textos con siete renglones y su nivel de comprensión en copia fue excelente; asimismo, era capaz de tomar dictado de enunciados con 6 elementos, y de textos de cinco renglones, debido a esto fue diagnosticada con rendimiento académico adecuado en escritura. Sin embargo, tanto en copia como en dictado presentaba errores de regla. Tras la intervención, en el postest, sólo presentaba errores de regla del tipo SO (sustitución ortográfica), OA (omisión de acentos) y SMm (sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa) en las letras P, E, T, S, A; y el error OO (omisión ortográfica), se presentaba sólo con la letra H, mientras que el error SO (sustitución ortográfica) se apreciaba en las letras B, V, S, C. Por otra parte, los errores de omisión de signos de puntuación (OSP) y el error de separación incorrecta de sílabas (SIS) se presentaban con “la coma” y el “punto final”. En cuanto al error específico de omisión (O), se encontró que antes de la intervención se presentaba en las letras I, S, N, y al final de la intervención sólo se presentaba en las sílabas DE, QUE.

En el caso concreto de la niña No. 2, antes de participar en el programa correctivo, ella lograba copiar enunciados con seis elementos, tomar dictado de un texto de 7 renglones, además de que mostró una excelente comprensión en copia y una comprensión regular en dictado. Además, se encontró que el error de regla conocido como sustitución ortográfica (SO), lo presentaba en las letras B, V, C, S, Z, K, Q; el error de omisión ortográfica (OO) en la letra H, el error SMm (sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa) en las letras S, P, U.

En cuanto a la niña No. 3, se encontró que la niña era capaz de copiar un texto de ocho renglones, así como de tomar dictado de un texto con cuatro

renglones, su nivel de comprensión en copia de texto fue buena. No obstante, la niña presentaba errores de regla y errores específicos, para el primer tipo de errores, presentaba en las letras J, S, U, Q, R, el error de sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm), el error de omisión ortográfica (OO) en la letra H. Ahora bien, es necesario mencionar que durante el postest, la alumna presentó errores específicos de omisión (O), sustitución (S) y unión (U) que no había presentado en el pretest.

Finalmente, durante la evaluación inicial la niña No. 4 logró copiar enunciados, así como texto de siete renglones, sin embargo, su nivel de comprensión fue deficiente. Durante el pretest la niña no lograba tomar dictado ni de enunciados ni de textos, aunque presentaba un nivel de comprensión regular.

El error que más presentaba era el error ortográfico de sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm), logrando que en el postest sólo lo presentara en las letras P, E, T, U, J, F; además, el error de omisión de signos de puntuación (OSP) ocurría inicialmente en los signos de admiración, la coma y el punto, además durante el pretest y el postest lo presentaba en el signo de “punto y seguido” y el signo de interrogación; logrando disminuir la ocurrencia de dichos errores en el postest. Tanto en el pretest como en el postest, la niña presentaba el error de regla de omisión ortográfica (OO) en la letra H, así como el error de sustitución ortográfica (SO) en las letras B, V, K, Q, J, Y. En cuanto a los errores específicos, en el pretest la niña presentaba una gran cantidad de errores de inversión (I), en las letras B y D, logrando una disminución considerable en la ocurrencia de este tipo de errores.

Durante la evaluación inicial las cuatro niñas mostraron desconocimiento , así como una gran dificultad para realizar el trazado adecuado de los signos de admiración e interrogación, tras la intervención, se logró que las participantes 1, 2 y 4 trazaran y emplearan correctamente dichos signos, aunque la participante 3 sólo logró emplear y trazar adecuadamente el signo de admiración.

Otra constante que se encontró durante el pretest, fue que las niñas tenían una concepción errónea acerca de las diferencias que existen tanto en forma como en uso entre las letras mayúsculas y minúsculas, pues consideraban que una letra mayúscula es “la letra grande”, sin considerar la forma de la misma. Entonces, tras su participación en el programa, se logró que comprendieran el uso adecuado de las letras mayúsculas y minúsculas, además de que comprendieran que las letras mayúsculas se diferencian de las minúsculas por la forma e incluso por su posición dentro del renglón (encima del renglón).

En cuanto a los tiempos de ejecución, encontramos que todas las niñas disminuyeron el tiempo que tardaron en ejecutar las evaluaciones finales, disminuyendo a menos de la mitad del tiempo inicial, además de que también disminuyeron el número de errores presentados.

Asimismo, durante las sesiones de trabajo, las cuatro niñas comenzaron a aumentar la velocidad de ejecución de las tareas, sin cometer errores, aunque en el caso específico de la niña No. 4, ella disminuyó el tiempo que tardaba en realizar las actividades, pero comenzó a escribir con letra “muy grande”, así como con menor limpieza, con respecto a las actividades que realizaba durante las primeras sesiones, en las cuales trabajaba de forma más lenta, se considera que esta situación se debe a que la niña se estresaba cuando trabajaba de forma rápida por lo que descuidaba la presentación y limpieza de su trabajo.

En general se puede decir, que las niñas adquirieron habilidades de escritura que no poseían, además de que mejoraron la calidad en cuanto a forma, tamaño de la letra y limpieza de sus escritos.

DISCUSIÓN

Tras analizar de forma cualitativa y cuantitativa los resultados obtenidos al término de la experiencia de intervención para la solución de una problemática real reportada en el presente trabajo, es necesario plantear las conclusiones a las que se llegó al término de este proceso, así como las sugerencias, limitaciones y aprendizajes adquiridos tanto a nivel personal como profesional durante la aplicación del programa correctivo.

En términos generales se llegó a la conclusión de que la aplicación sistemática de un conjunto de actividades diseñadas para la corrección de errores de escritura, contribuyó en la disminución de los errores presentados por una muestra de niñas institucionalizadas del tercer grado de primaria.

No obstante, es necesario analizar el impacto del programa correctivo tanto en la población destinataria como en la psicóloga encargada de la intervención; por lo que la presente sección se dividirá en dos partes, la primera destinada a la exposición de las consideraciones finales con respecto a la intervención realizada y la segunda parte destina a la exposición de algunas reflexiones acerca de la experiencia profesional vivida.

Consideraciones finales acerca del programa de intervención

Con base en los resultados obtenidos durante el posttest de la evaluación que se realizó a cada una de las niñas, podemos decir que el programa contribuyó a que estas niñas logaran aumentar sus porcentajes de ejecución general dentro del área de escritura en el IDEA de segundo grado, ya que disminuyeron notablemente el número de errores específicos y de regla presentados tanto en el IDEA como en la prueba informal para dificultades de aprendizaje en escritura.

Sin embargo, no se lograron los objetivos generales, ya que como se mencionó en el capítulo 2, no se concluyó con la aplicación total del programa correctivo, debido al término del ciclo escolar. Por lo que para estudios posteriores, se recomienda proporcionar más sesiones semanales, con el objetivo de cubrir totalmente las actividades diseñadas en el programa correctivo, además de no perder de vista los periodos vacacionales para la planeación de la aplicación del programa, así como las actividades extracurriculares que las niñas pueden llegar a realizar durante el horario escolar, problema al que durante esta intervención se debió enfrentar con frecuencia, pues las niñas constantemente asistían a museos, tenían festivales, etc.

Se considera, que al menos las actividades que se aplicaron fueron apropiadas tanto para las características específicas de la población como para el logro de los objetivos planteados, ya que además de que la ejecución de las niñas mejoró, estas siempre se mostraron motivadas hacia las actividades y en ningún momento del programa las niñas se mostraron renuentes a realizar las tareas, pues incluso, cuando se concluía con las actividades programadas para la sesión, las niñas solicitaban más trabajo.

Una posible explicación para la gran disposición de las participantes ante el programa correctivo es que las actividades diseñadas eran muy dinámicas y se realizaban con materiales a los que las niñas no tienen acceso frecuentemente, como es la plastilina “play-doh”, las letras ensamblables y las letras gigantes (sobre las que caminaron), lo cual las mantuvo interesadas y deseosas de utilizar los materiales, al mismo tiempo que el contar con su propio material de trabajo (cuaderno, lápiz, goma, colores, etc.) creaba en ellas sentimientos positivos, por ejemplo el saberse valiosas y queridas al ser tomadas en cuenta; pues algunas de ellas, generalmente, compartían sus juguetes e incluso materiales escolares con sus hermanas.

Otra posible explicación para la disposición de las niñas al trabajo, es que el salir del aula regular para recibir atención personalizada y premios eran situaciones por sí mismas reforzantes, ya que el romper con la rutina, recibir atención personal y el expresar sus intereses y preferencias ante las tareas del programa correctivo, tenía una carga emocional importante en esta población, ya que se sentían “queridas” y “tomadas en cuenta”, pues en general las seis participantes no recibían suficiente atención en casa.

Entonces, partiendo de los planteamientos anteriores, encontramos que se alcanzaron los objetivos planteados por Rodríguez (1986), pues resulto eficaz para el trabajo correctivo con niñas con dificultades en la escritura al devolverles la confianza en sí misma, el gusto por la escritura a través de tareas diseñadas con materiales novedosos, las cuales fueron aplicadas por una persona “nueva” con la cual las niñas tuvieron la oportunidad de tener una experiencia de enseñanza-aprendizaje distinta sin las presencia de los generadores de stress del medio ambiente.

Ahora bien, en cuanto a las habilidades de escritura que desarrolló y/o fortaleció la población tras participar en el programa, y partiendo de los antecedentes teóricos; encontramos que la posible explicación al hecho de que las niñas continuaran presentado considerablemente una gran cantidad de errores ortográficos se debe a la enorme complejidad que implican los niveles del léxico ortográfico, por ejemplo, en el caso de la sustitución ortográfica de las letras B y V, encontramos que de acuerdo con Quiróz (1979, cit. en Calleros, 1995), la correspondencia grafema-fonema de dichas letras implica un nivel elevado dentro de los niveles de ortografía que manejan las niñas, considerando que presentan dificultades de aprendizaje en escritura con un gran porcentaje de errores de regla.

Entonces, para disminuir la ocurrencia de errores de regla con las letras B y V, se recomienda, diseñar otras actividades en las que en primer lugar se refuerce el recuerdo visual y en segundo lugar el recuerdo léxico de la escritura ortográficamente correcta de palabras con estas letras.

Además, encontramos que la estrategia de autocorrección resulta de difícil ejecución, más no de aprendizaje con esta población, ya que debido a los generadores de stress que frecuentemente se encuentran en su medio, las niñas tienden a mostrar poca tolerancia a la frustración, por lo que al inicio el uso de esta estrategia cognitiva, puede ser recibida con temor y desagrado, aunque, por ejemplo en este caso, se logró crear un ambiente apropiado de trabajo en que las niñas no se sentían juzgadas ni valoradas en función de los errores que cometían, sin embargo, el inicio no fue sencillo, pues las niñas se negaban a reconocer sus errores, pero se logró que aplicaran la estrategia por sí solas.

Igualmente, el modelamiento resultó ser muy efectivo durante todas las actividades, ya que es común que no se le muestre al niño con DAE el resultado esperado de la tarea que se le pide, por lo que dentro del programa, este aspecto

fue pertinente para que las niñas comprendieran exactamente lo que se les pedía, además de que los modelos utilizados generalmente se construían en función de las letras o temas sobre los cuales las niñas deseaban escribir, al mismo tiempo que ayudó en el empleo de la estrategia de autocorrección.

Un aspecto importante, es que las niñas no se limitaban a seguir el modelo proporcionado por la psicóloga, sino que frecuentemente mostraron una gran creatividad tanto en la realización de la tarea como en la forma de presentación, aunque siempre trataron de ajustarse al modelo proporcionado.

Aunado a lo anterior, durante la aplicación del programa, se le asignó una función muy importante al uso de las cuatro modalidades sensoriales VACT (visual, auditiva, cinestésica y táctil) que el enfoque multisensorial plantea deben usarse para promover el aprendizaje. Resultó muy interesante ver cómo las niñas disfrutaban y aprendían simultáneamente al recorrer con las manos y los ojos cerrados los modelos de letras en plastilina que previamente habían creado bajo el modelo proporcionado por la psicóloga, o bien, con cualquier otro material, pues las niñas hacia el final de la intervención tomaban la iniciativa de recorrer las letras de esta forma sin que la psicóloga lo indicara, lo que hace suponer que el uso de este tipo de materiales en conjunto con los planteamientos básicos del enfoque multisensorial resultan ser vías que facilitan el aprendizaje, así como aumentan la motivación de estas niñas.

Es importante señalar que el uso de la economía de fichas como herramienta motivacional resultó efectivo, además de que se logró que las niñas comenzaran a encontrar motivantes por sí mismas las actividades del programa correctivo. Aunque para experiencias posteriores, se recomienda ser más estrictos con la entrega de las fichas, con el objetivo de lograr que las niñas se conscienticen acerca de la importancia de seguir los lineamientos establecidos.

Por último, se sugiere aplicar el programa con grupos menores a tres niñas, pues el manejo de los materiales de acuerdo al diseño de las actividades se dificulta para la psicóloga, quien debe proporcionar demasiados materiales de forma simultánea lo que puede provocar que la sesión no sea ágil o bien que alguna de las niñas no preste atención.

Ahora bien, resulta conveniente comenzar a exponer algunas consideraciones finales acerca de la experiencia profesional vivida durante la intervención psicopedagógica efectuada, ya que por ser tratarse de un informe de prácticas, resulta atractivo conocer esta parte de la intervención desde el punto de vista de la psicóloga.

Consideraciones finales: Experiencia dentro del campo profesional

Resulta interesante escribir estas consideraciones en primera persona, pues más allá de reflexionar acerca del trabajo realizado dentro de la institución, aquí será conveniente exponer en primera persona la experiencia de la psicóloga durante la intervención, considerando tanto la parte afectiva como los aprendizajes alcanzados por esta.

Cuando asistí al Internado por primera vez, la subdirectora, me dio un recorrido a través de las instalaciones, en dónde pude conocer: la biblioteca, la zona escolar (aulas y patio escolares), la zona de los dormitorios, el comedor y el área de enfermería, psicología y trabajo social, esta última, donde se encuentra el espacio en dónde se realizan las reuniones y asesorías con mi directora del informe de prácticas.

Tras este primer contacto con la institución, pude percatarme de las enormes necesidades que tiene una población como ésta, ya que además de las evidentes carencias económicas, las niñas requieren atención especializada en diversas áreas como lo son la emocional y la académica. En este aspecto, tuve la oportunidad de realizar una detección, evaluación, diagnóstico e intervención oportuna en cuanto al área académica, para una población que realmente requería de la atención eficaz que un buen psicólogo puede brindar. Considero que este primer contacto que tuve con la institución me dio un panorama muy amplio, pero completo, de lo que fue mi labor dentro de la institución.

Una vez que conocí de forma general a la población con la que trabajaría y durante la evaluación inicial, logré aplicar los conocimientos teóricos que previamente adquirí en cada una de las asignaturas que cursé durante la carrera, asimismo, considero que uno de los aprendizajes importantes que logré fue la realización de entrevistas con niñas, pues aunque al inicio yo no tenía la confianza

suficiente para llevar a cabo esta actividad, durante mi estancia dentro de la institución logré darme cuenta de que poseo los conocimientos necesarios para realizar esta actividad, aunque debo continuar con mi preparación, ya que es sólo a través de la práctica cuando lograré realizar entrevistas de forma eficaz.

En cuanto al diseño del programa correctivo, al inicio yo no contaba con los conocimientos necesarios para diseñar una intervención para niñas con DAE, sin embargo, tras la revisión teórica y la constante supervisión de la directora del informe logré contar con un cúmulo de conocimientos teóricos que prontamente apliqué de forma práctica. Así, considero que mi trabajo dentro de la institución, fue satisfactorio debido a que cada una de las actividades que realicé, durante las fases de este proceso, estuvieron basadas en conocimientos teóricos firmes y concretos que previamente poseía, así como de los nuevos conocimientos que adquirí. Considero que todo esto fue posible gracias al constante apoyo recibido por parte de mi directora del informe, así como de los profesionales de la educación con los que trabajé dentro del Internado (profesora responsable del tercer grado).

Considero que tras esta experiencia profesional he logrado desarrollarme profesionalmente, al adquirir confianza en mí misma para el diseño de un programa de intervención; al mismo tiempo que considero que ahora poseo la información mínima, más no suficiente, para comprender las dificultades de aprendizaje, específicamente las DAE, con lo cual puedo llegar a trabajar en un futuro como psicóloga educativa, pues estoy adquiriendo bases sólidas acerca de cómo evaluar e intervenir en el área de dificultades de aprendizaje.

Con respecto a los resultados obtenidos tras la implementación del programa correctivo para las dificultades de aprendizaje en escritura, considero que los logros obtenidos tuvieron un impacto positivo tanto en las niñas con las que trabajé, como en mi formación como psicóloga, y en mi desarrollo personal.

En el ámbito profesional logré consolidar habilidades muy importantes como la entrevista, el diagnóstico, así como el diseño e implementación de un programa de intervención para solucionar las necesidades inmediatas de una población determinada. Igualmente, me fue posible alcanzar los objetivos personales que me planté al inicio de esta experiencia, pues pude adquirir mucha seguridad en cuanto a la forma de relacionarme con otros profesionales de la educación, en especial con los profesores, pues estos no siempre tienen la disposición de cooperar dentro de un trabajo interdisciplinario, pero esta experiencia me ha permitido hacer consciencia de la importancia que tiene el trabajo en equipo, sobre todo cuando el objetivo primordial es conseguir que una población tan vulnerable como es el caso de las niñas institucionalizadas con las que trabajé, aprovechen y obtengan el mayor número de beneficios posibles para desarrollarse académica, social y afectivamente de la mejor manera.

Otro aprendizaje importante es que conseguí manejar los sentimientos de frustración ante los fracasos, pues cuando alguna de las niñas no alcanzaba el aprendizaje esperado, yo realicé adecuaciones a las actividades con la finalidad de alcanzar los objetivos, es decir, siempre que me encontré con alguna dificultad dentro de las actividades que diseñé pude superarlas satisfactoriamente.

Finalmente, considero que las actividades que realicé durante mi trabajo dentro del Internado No. 1 tienen un impacto positivo dentro de la sociedad, pues las niñas ahora cuentan con habilidades en escritura, las cuales les servirán para desarrollarse exitosamente en diversas áreas de su vida presente y futura.

REFERENCIAS

- Acle, G. & Olmos, A. (1998). *Problemas de aprendizaje: Enfoques teóricos*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilera, A. & Saldaña, D. (2003). La evaluación de las dificultades del aprendizaje. A. Aguilera (coord.). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. (p. p. 207-244). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Arias, J. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: D.C. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Arruabarrena, M. & Paul, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid, España: Pirámide.
- Calleros, E. (1995). *El aprendizaje de la lecto-escritura alfabética en el invidente*. Tesis de maestría en Psicología Educativa no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Cuetos, V. F. (1991). *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. España: Ediciones Escuela Española.
- Cuevas, Z. R. (1982). *Disminución de errores de escritura asociados a la dislexia*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coon, D. (1998). *Fundamentos de psicología*. México, D. F.: Thomson.

- Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque cognitivo: Lectura, Escritura y Matemáticas*. España: Aljibe.
- Eguía, M. S. (2003). *Análisis de la ejecución de la lectura en una muestra de niños de primer a tercer grado de primaria: Un estudio comparativo*. Tesis de maestría en Psicología Educativa no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Favila, A. & Seda, I. (2006). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en niños con retraso lector. L. Vega, S. Macotela, I. Seda & H. Paredes (comp.). *Alfabetización: Retos y perspectivas*. (p. p. 197-210). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, proyecto PAPIME EN304004.
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje: Estrategias Educativas*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, D.F.: Paidós Educador.
- Hernández-Guzmán, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heward, W. (2003). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid, España: Pearson.

INEE (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria, resumen ejecutivo*. México, D. F.: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Jiménez, J. M. (1989). *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura: El método MAPAL*. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Jiménez González, J. (1995). Análisis y tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. J. Jiménez González & C. Artilles (comp.) *Cómo prevenir y corregir las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura: Un manual para profesores de preescolar y E.G.B., profesionales de la psicología y la educación*. (p. p. 101-140). Madrid, España: Síntesis.

Jiménez González, J. & Muñetón-Ayala, M. (2002). Instrucción asistida por ordenador en niños con dificultades de aprendizaje en ortografía. J.-N. García Sánchez. (coord.). *Aplicaciones de intervenciones psicopedagógicas*. (p. p. 111-119). Madrid, España: Psicología Pirámide.

Jordan, D. (1982). *La dislexia en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kaplan, J. S. & Carter, J. (1995). *Beyond Modification: A cognitive behavioral approach to behavior management in the school*. Austin: Pro-Ed.

Kerlinger, F. & Howard, B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana

Lugo, G. O. (1992). *Efectos de un programa correctivo sobre la escritura en niños de educación primaria*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

Macotela, S. (1989). *Problemas de aprendizaje*. Material didáctico, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Macotela, S., Bermúdez, P. & Castañeda, I. (1996). *Inventario de ejecución académica (I. D. E. A)*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Macotela, S., Bermúdez, P. & Castañeda, I. (2000). *Inventario de ejecución académica (I. D. E. A): Manual para el evaluador*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Mazadiego, T. (Julio-diciembre, 2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e investigación en Psicología*. 10, 2, 281-293.

Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: CEAC.

Minjares, J. & Núñez, E. (1967). *Didáctica de la ortografía*. México, D. F.: Oasis.

Myers, P. & Hammill, D. (1983). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México, D. F.: Limusa.

Nieto, M. (1988). *El niño disléxico*. México, D. F.: La prensa Mexicana.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. México, D. F.: McGraw-Hill.

Reyes V., G. (1985). *Entrenamiento a padres en el manejo de técnicas conductuales para la enseñanza de la lecto-escritura*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, D. (1986). *La disortografía: Prevención y corrección*. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Rodríguez, M. & Cerón, M. (2005). *Maltrato infantil*. Recuperado el 05 de octubre de 2005 en <http://www.mipediatra.com.mx/infantil/maltrato.htm>

Sánchez, J. & Téllez, G. (2000). *Diseño de un programa tutorial por computadora: Una opción para el tratamiento de problemas de aprendizaje en matemáticas*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

Santana-Tavira, R., Sánchez-Ahedo, R. y Herrera-Basto, E. (1998). *El maltrato infantil: Un problema mundial*. Recuperado el 06 de octubre de 2005 en <http://www.insp.mx/salud/40/401-9.html>

Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

SEP. (s/f). Requisitos de admisión. *Internado No. 1 "Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega"*. Recuperado el 04 de diciembre de 2006 en: <http://www.geocities.com/internadouno/Requisitos.html>

Suárez, Y. A: (1995). *Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado en un caso de dificultades en lectoescritura*. Madrid, España: Santillana.

Valles A., A. (1996). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo: Dificultades de aprendizaje*. España: Ediciones Escuela Española.

Veron, S. & Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en preescolar. L. Vega, S. Macotela, I. Seda & H. Paredes (comp.). *Alfabetización: Retos y perspectivas*. (p. p. 41-53). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, proyecto PAPIME EN304004.

Wielkiewicz, R. (1999). *Manejo Conductual en las Escuelas: Principios y Métodos*. México, D. F.: Limusa.

Referencias consultadas

Ayala, B. S. & Paredes, D. H. (1993). *Comparación con el inventario de ejecución académica (I.D.E.A.) entre los errores cometidos en la lectura y en la escritura por niños de 2º y 3º grado de primaria que presentan bajo rendimiento académico*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dockrell, J. & McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: Un enfoque cognitivo*. España: Temas de educación Paidós.

Galaburri, M. L. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito, un proceso de construcción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.

García Sánchez, J.-N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona, España: Ariel.

Guerra, G. J. (2004). Metacognición y necesidades educativas especiales. *Revista SEFPSI*, 7, 75-82.

SEP. (2001, 26 de diciembre). *Opera educación especial centros de atención múltiple y unidades de apoyo*. *Boletín 469*. Recuperado el 5 de marzo de 2006, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2359_boletin_469

ANEXOS

ANEXO 1

Fases del procedimiento

Facultad de Psicología, UNAM

Fase	Actividades	Fechas																								
		Agosto, 2005				Septiembre, 2005				Octubre, 2005				Noviembre, 2005				Diciembre, 2005				Enero, 2006				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Revisión teórica.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓																PERIODO VACACIONAL
2	Capacitación para la evaluación.										✓															
3	Proceso de evaluación.										✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
3.1	Entrevista a las niñas.											✓	✓													
3.2	Entrevista a la profesora.												✓													
3.3	Revisión de expedientes.											✓	✓	✓												
3.4	Aplicación pre-test de instrumentos de evaluación.												✓	✓	✓	✓										
3.5	Calificación y diagnóstico.															✓	✓	✓	✓							
		Enero, 2006			Febrero, 2006				Marzo, 2006				Abril, 2006				Mayo, 2006				Junio, 2006					
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3			
3.6	Entrega de resultados.	✓	✓																					FIN DE CICLO ESCOLAR		
4	Elaboración de programa de intervención.	✓	✓	✓																						
5	Aplicación del programa.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
5.1	Evaluaciones parciales.					✓		✓			✓		✓			✓										
6	Evaluación del programa de intervención.																	✓	✓	✓	✓					
6.1	Aplicación pos-test de instrumentos de evaluación.																	✓	✓							
6.2	Análisis de resultados.																		✓	✓						
6.3	Elaborar informe de evaluación																			✓	✓					
6.4	Entrega de resultados.																				✓	✓				

ANEXO 2

(A) Formato de entrevista a las niñas

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CENTRO DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA HUMANA
AREA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ENTREVISTA

NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ENTREVISTÓ: _____ FECHA: _____

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del niño (a): _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____

2. Domicilio particular: _____

_____ Tel: _____

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

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

5. Datos del Padre:

Nombre: _____

¿Qué estudios tiene? _____

Ocupación: _____

_____ Tel: _____

Horarios de trabajo: _____

Ingresos mensuales aproximados: _____

Otros ingresos: _____

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

6. Datos de la madre:

Nombre: _____

¿Qué estudios tiene? _____

Ocupación: _____

Dirección de oficina o trabajo: _____

_____ Tel: _____

Horarios de trabajo: _____

Ingresos mensuales aproximados: _____

Otros ingresos: _____

7. Otros teléfonos en caso de necesidad: _____

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

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

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

OBSERVACIONES:

II. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

A. ANTECEDENTES FAMILIARES.

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

Materna: _____

Paterna: _____

ii

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

Materna: _____

Paterna: _____

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

Materna: _____

Paterna: _____

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

Materna: _____

Paterna: _____

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

Materna: _____

Paterna: _____

6. Alguno de los padres es zurdo: _____

OBSERVACIONES: _____

B. CONDICIONES DEL EMBARZO.

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

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

El padre: _____

La madre: _____

Los hermanos del niño: _____

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

4. ¿Qué número de embarazo fue? _____

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

Motivo: _____

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

NO ____ Sí ____ Especificar: _____

iii

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

¿A los cuántos meses de embarazo? _____

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

NO _____ Sí _____ ¿Cuál? _____

¿A los cuántos meses de embarazo? _____

Motivo: _____

¿Bajo prescripción médica? _____

OBSERVACIONES: _____

C. CONDICIONES DEL PARTO.

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

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

3. El parto fue:

A término: _____

Prematuro (meses): _____

Causa: _____

Después de término (especificar): _____

Causa: _____

4. Tipo de parto:

Natural: _____

Cesárea: _____ Causa: _____

5. ¿Qué técnicas se utilizaron durante el parto?

Anestesia total: _____ Bloqueo: _____ Fórceps: _____

Otros (especificar): _____

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

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

Profesional: _____ No profesional: _____

8. El parto fue atendido:

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

Nombre y dirección del hospital o sanatorio: _____

iv

OBSERVACIONES: _____

D. CONDICIONES PERINATALES.

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

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

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

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

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

Tratamiento: _____

OBSERVACIONES: _____

III. DESARROLLO GENERAL DEL NIÑO

Aproximadamente a que edad el niño:

1. Sostuvo la cabeza: _____

2. Logró sentarse sin apoyo: _____

3. Presentó conducta de gateo: _____

4. Empezó a caminar sin ayuda: _____

5. Dijo sus primeras palabras: _____

6. Control de esfínteres:

Vesical: Diurno: _____ Nocturno: _____

Rectal: Diurno: _____ Nocturno: _____

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

v

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

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

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

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

NO ____ Sí ____ ¿Por qué causa?: _____

¿Con qué frecuencia? _____

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

¿Por intervenciones quirúrgicas?

Motivo: _____ Edad: _____

¿Por alguna otra razón?

Motivo: _____ Edad: _____

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

NO ____ Sí ____

Especifique la causa: _____

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

¿Qué tipo de atención tuvo? _____

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

OBSERVACIONES: _____

IV. ESTADO DE SALUD GENERAL, ACTUAL DEL NIÑO

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

¿Tiene problemas perceptuales?

Visuales: _____ Fecha último examen: _____

Auditivos: _____ Fecha último examen: _____

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

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

4. ¿Utiliza aparatos ortopédicos (especificar)? _____

5. ¿Tiene buen apetito? NO ____ Sí ____

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

6. ¿Cuántas comidas hace al día? _____

¿Cuántas veces a la semana come?:

Leche: _____ Carne: _____ Fruta: _____

Huevo: _____ Pescado: _____ Verduras: _____

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

OBSERVACIONES: _____

V. COMPORTAMIENTO DEL NIÑO

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

Sociabilidad: _____

Obediencia: _____

Nivel de actividad: _____

Nivel de atención: _____

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

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

OBSERVACIONES: _____

VI. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

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

Académico: _____

Social o conducta: _____

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

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

4. ¿Cómo ha reaccionado ante el problema?:

Padre: _____

Madre: _____

Hermanos: _____

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

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

Psicológicos: _____

Diagnóstico: _____

Neurológicos: _____

Diagnóstico: _____

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

Especificar: _____

VII. HISTORIA ESCOLAR DEL NIÑO

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

2. ¿En cuántas escuelas ha estado? _____

3. ¿En cuáles escuelas ha estado? _____

* Nombre: _____

Grado(s) que cursó en esta escuela: _____

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

Razones por las que dejó la escuela: _____

* Nombre: _____

Grado(s) que cursó en esta escuela: _____

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

Razones por las que dejó la escuela: _____

* Nombre: _____

Grado(s) que cursó en esta escuela: _____

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

Razones por las que dejó la escuela: _____

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

VIII. SITUACIÓN ACADÉMICA ACTUAL

1. Grado escolar: _____
2. Nombre del (la) maestro(a) del niño: _____
3. ¿Qué sistema de enseñanza utilizan en la escuela? _____

4. ¿Qué progresos se han observado? _____

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

6. ¿Cómo consideran la adaptación del niño a al situación escolar en general? (excelente, buena, regular, mala, nula): _____
7. ¿Existe comunicación de la escuela con los padres y viceversa? (juntas, reportes, calificaciones, etc.): _____

OBSERVACIONES: _____

IX. TAREAS

1. ¿Qué días de la semana tiene tareas el niño? _____
2. ¿Le gusta al niño hacer sus tareas? _____
3. ¿Cuántas horas, aproximadamente, invierte el niño para hacer su tarea? _____

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

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

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

7. ¿Quién ayuda o supervisa al niño en esta actividad? _____
8. ¿Cuándo califican las tareas en la escuela?
Diariamente _____ Semanalmente _____ Otros _____

Observaciones: _____

X. ACTIVIDADES COTIDIANAS DEL NIÑO

1. Breve descripción de la rutina del niño _____

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

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

4. ¿Cumple el niño con sus responsabilidades? _____

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

ACTIVIDADES	DIRECCIÓN	DÍA Y HORA
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

XI. CONSIDERACIONES PARA EL MANEJO DEL NIÑO

1. Preferencias del niño:

Dulces o alimentos: _____

Actividades: _____

Objetos o juguetes: _____

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

OBSERVACIONES _____

XII. RELACIONES FAMILIARES

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

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

3. ¿Cómo es la relación?

Madre-niño _____

Padre-niño _____

Hermanos-niño _____

4. Actividades que realiza junto con el niño:

La madre: _____

El padre: _____

Hermanos: _____

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

La madre: _____

El padre: _____

Hermanos: _____

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

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

Madre: _____

Padre: _____

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

Madre: _____

Padre: _____

9. ¿Cómo cree que puede solucionarse?

Madre: _____

Padre: _____

ANEXO 2 (A)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

OBSERVACIONES: _____

XIII. INFORMACION QUE EL NIÑO PROPORCIONA

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

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

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

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

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

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

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

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

9. ¿Tienes amigos en la escuela? _____
10. ¿Cómo son tus amigos contigo? _____
11. ¿Cómo eres tú? _____

12. ¿Cómo son tus hermanos? _____
13. ¿Cómo te llevas con tus hermanos? _____
14. ¿Cómo es tu papá? _____
15. ¿Cómo es tu mamá? _____
16. ¿Cómo te llevas con tus papás? _____
17. ¿Cómo se llevan tus papás? _____
18. ¿Qué haces en tu casa? _____
19. ¿Con quien juegas en tu casa? _____
20. ¿Tienes algún problema? _____
21. ¿Te ocasiona dificultades? _____
22. ¿Te gustaría que te ayudáramos? _____

OBSERVACIONES: _____

XIV. COMENTARIOS FINALES

1. ¿Quiénes asistieron a la entrevista? _____

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

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

CONCLUSIONES: _____

ANEXO 2

(B) Información proporcionada por las participantes durante la entrevista

A continuación se presenta la información proporcionada por cada una de las niñas durante la entrevista realizada con la guía del formato de entrevista presentado en el anexo 2(A).

Participante No. 1.

Esta se considera a sí misma como una niña alegre, aunque a veces se enoja, igualmente, menciona que se lleva bien con su mamá porque esta es buena. También mencionó que casi no le gusta ir a la escuela debido a que en estos días ha estado muy mal, la materia que más le gusta es Matemáticas, pero no le gusta Español porque es aburrido. La niña considera que la maestra es buena con ella porque le resuelve dudas y les lleva muchos materiales a la clase. En la escuela, todas las niñas del salón son sus amigas (excepto dos). Finalmente reportó que actualmente está mal porque su mamá le dijo que si tiene papá y ella creía que no tenía, así que le gustaría que la ayudáramos porque siente que nadie quiere platicar con ella y desea que la escuchen.

Participante No. 2.

Se describe a sí misma como una persona que no busca problemas, pues sólo se enoja cuando la hacen enojar dos compañeras del salón, asimismo, mencionó que no tiene amigas en la escuela porque las niñas dicen que es muy “payasa”. Además, informó que le gusta asistir a la escuela, en donde la materia que más le grada es Dibujo (una clase de la tarde) y la materia que menos le gusta es Matemáticas. Finalmente, ella indicó que su problema es con la letra manuscrita, además de que dice que no sabe leer muy bien porque se equivoca en las palabras, pero le gustaría recibir ayuda.

ANEXO 2

(B) Información proporcionada por las participantes durante la entrevista

(Continuación)

Participante No. 3.

Informó que le gusta la escuela, sus materias favoritas son Matemáticas y Ciencias Naturales, y la materia que menos le gusta es Historia. Asimismo, señaló que no se lleva muy bien con su maestra porque la regaña y dice que se porta mal; sin embargo, la niña acepta que no hace la tarea, aunque ella lo atribuye a que las demás niñas gritan y no la dejan estudiar. Finalmente, mencionó que su problema es que hace la letra chueca y esto provoca que escriba lento, así que le gustaría que se le ayude a hacer mejor la letra y a “escribir derecho”.

Participante No. 4.

Se describe a sí misma como alegre, enojona y a veces chillona; mientras que a su mamá la describe como alegre, aunque antes peleaba con “muchas que son sus enemigas”. Dentro del internado sus amigas son del 5º grado, con las cuales se lleva bien. Asimismo, señaló que le gusta asistir a la escuela, en donde la materia que más le gusta es Matemáticas y la que menos le gusta es Ciencia Naturales porque “pegan muchas copias”. Además, informa que la maestra la trata bien, pero no la ayuda con la tarea, pues “sólo explica tres veces y después se enoja”. La niña considera que su problema es que llora, se enoja y se pone nerviosa cuando no le salen los dibujos y le cuesta trabajo hacer las multiplicaciones, así que le gustaría que le ayudáramos con la tabla del 4.

ANEXO 3



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Psicología
Programa de Atención Integral para Niños con Dificultades de Aprendizaje



Lista de Gustos e Intereses

Nombre: _____

Escuela: _____

Edad: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

COMESTIBLES

A. **Dulces:** _____

B. **Frutas:** _____

C. **Comida:** _____

ACTIVIDADES

A. **Juegos:** _____

B. **Juguetes:** _____

C. **Lecturas preferidas:** _____

D. **Música:** _____

OTROS

A. **Escribir** : _____

B. **Color** : _____

C. **Animal** : _____

OBSERVACIONES y/o CONCLUSIONES: _____

Aplicó: _____

ANEXO 4

Preguntas realizadas durante la entrevista a la profesora del grupo de 3º

Primero me presenté con la maestra y le pedí que me proporcionara el nombre completo de cada una de las alumnas que canalizó al departamento de Psicología de la institución.

Posteriormente, planteé las siguientes preguntas acerca de cada niña, con la finalidad de conocer un poco acerca de la situación escolar y/o familiar actual de las alumnas, así como de conocer la forma en que la profesora percibe la problemática por la que fueron canalizadas las niñas. Las preguntas fueron:

1. ¿Cómo percibe usted a la niña? (apreciación en cuanto a socialización, atención y forma de trabajo dentro del aula).
2. ¿Por qué motivo la canalizó a Psicología?
3. En el ámbito académico, ¿considera usted que existe un problema específico en alguna de las áreas de lectura, escritura y/o matemáticas?
4. ¿Cómo trabaja usted con las niñas dentro del aula?

ANEXO 5

(A) Descripción del Inventario de Ejecución Académica (I. D. E. A.)

El I.D.E.A. es una prueba de escrutinio desarrollada en México, para evaluar las habilidades académicas básicas del currículum de la educación primaria en las áreas de lectura, matemáticas y escritura. Los reactivos son de dificultad ascendente, que permiten analizar el tipo de errores que el niño comete, así como el nivel en el que se encuentra, por lo que sirve para el desarrollo de programas de intervención (Eguía, 2003).

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

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

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

Para la aplicación del I.D.EA. se utiliza un protocolo de repuesta distinto para cada uno de los cuadernillos, y se emplean para el registro de respuestas el cual se realizará de acuerdo con las instrucciones del cuadernillo.

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

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

Cada protocolo tiene una sección de *observaciones* para anotar características especiales de la ejecución del niño mientras trabaja en las tareas. En esta sección, el evaluador podrá anotar aspectos del comportamiento del niño durante la aplicación, tales como: acercarse marcadamente a la hoja al escribir, leer muy rápido o muy lento, silabear en las tareas de lectura oral, contar con los dedos en tareas de matemáticas, distraerse constantemente, etc. esta información permitirá apoyar la descripción cualitativa de los resultados así como su interpretación y uso prescriptivo.

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

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

Finalmente, dentro el protocolo de respuestas contiene hojas de integración de datos, las cuales se emplean para concentrar los datos provenientes de los protocolos de registro por cada grado, tras concluir con la calificación.

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

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

Por último es importante mencionar que para la aplicación del I.D.E.A. son necesarios una serie de materiales que no forman parte del inventario, pero que son necesarios para efectuar la aplicación, los cuales son: Un paquete de hojas rayadas en las cuales el niño realizara las tareas de escritura, así como las operaciones y la tarea de solución de problemas narrativos; un cronometro o reloj con segundero para la toma de tiempo cuando se necesite hacer comparaciones entre niños de un grupo.

I. D. E. A.

(VERSIÓN REVISADA - 1996)

Macotela, Bermúdez y Castañeda.

**PROTOCOLO DE REGISTRO
(SEGUNDO GRADO)**NOMBRE DEL NIÑO: _____
EDAD: _____ SEXO: _____ GRADO ESCOLAR: _____ESCUELA: _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCIÓN QUE EVALÚA: _____

TIPO DE EVALUACIÓN:INICIAL Fecha: _____ Evaluador: _____

	HORA INICIO	HORA TÉRMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMÁTICAS			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha: _____ Evaluador: _____

	HORA INICIO	HORA TÉRMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMÁTICAS			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

FINAL Fecha: _____ Evaluador: _____

	HORA INICIO	HORA TÉRMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMÁTICAS			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

ANEXO 5 (B)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

ESCRITURA

SEGUNDO GRADO

I. COPIA Y COMPRENSIÓN

(# RC) (% RC)

(# RC) (% RC)

1.- COPIA ENUNCIADOS (4) () ()

Lourdes... _____ Ella..... _____

Irma..... _____ Laura... _____

3.- COPIA UN TEXTO (6) () ()

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

a) Asocia con dibujo (1) _____

b) Responde preguntas (5) _____

1. ¿Quién le preparó la fiesta a Zoila?

3. ¿Qué forma tenía la piñata?

5. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

II. DICTADO Y COMPRENSIÓN

(# RC) (% RC)

(# RC) (% RC)

1.- DICTADO DE ENUNCIADOS (4) () ()

Jorge.... _____ El agua..... _____

Silvia.... _____ Luis..... _____

3.- COPIA UN TEXTO (7) () ()

4.- COMPRENDE TEXTO (7) () ()

a) Asocia con dibujo (1) _____ b) Responde preguntas (6) _____

1. ¿Quién caminaba diariamente por el bosque?

3. ¿Qué buscaba el caracol?

5. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

III. REDACCIÓN

(# RC) (% RC)

1.- REDACTA A PARTIR D/DIBUJO (27) () ()

PUNTOS
a) Legibilidad (1) _____
c) Extensión (4) _____
e) Coherencia (5) _____

PUNTOS
b) Tipo de texto (6) _____
d) N/sintáctico (8) _____
f) Convención (3) _____

OBSERVACIONES: _____

2.- ASOCIA ENUNCIADOS (4) () ()

Lourdes... _____ Ella..... _____

Irma..... _____ Laura... _____

2. ¿Qué le regalaron sus amigos?

4. ¿Qué comieron en la fiesta?

SUBTOTAL (20) () ()

2.- ASOCIA ENUNCIADOS (4) () ()

Jorge... _____ El agua..... _____

Silvia.... _____ Luis..... _____

2. ¿A quién se encontró?

4. ¿Qué hizo Tambor por el caracol?

SUBTOTAL (22) () ()

SUBTOTAL (27) () ()

TOTAL ABSOLUTO (20) () ()

CUADROS DE CONCENTRACIÓN DE ERRORES: SEGUNDO GRADO

(Para la definición de errores véase Manual)

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2000

ESCRITURA: Errores de Regla

ESCRITURA: Errores Específicos

COPIA DICTADO

COPIA DICTADO

ERR	Enu	Txt	Enu	Txt	RED	TOT
SO						
OO						
OA						
OSP						
SMm						
SIS						
TOT						

ERR	Enu	Txt	Enu	Txt	RED	TOT
A						
T						
O						
S						
I						
U						
TOT						

OTROS:

OTROS:

ANEXO 5 (B)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2000

HOJAS DE INTEGRACIÓN DE DATOS

SEGUNDO GRADO

ESCRITURA

COPIA Y COMPRENSIÓN

REACTIVOS	P.MX	# RC	% RC
1. Copia enunciados	4		
2. Asocia enunciados	4		
3. Copia texto	6		
4.a) Comp. Tx. Asoc.	1		
4.b) Comp. Tx. Preg.	5		
SUB-TOTAL	20		

DICTADO Y COMPRENSIÓN

REACTIVOS	P.MX	# RC	% RC
1. Dic. enunciados	4		
2. Asoc. Enunciados	4		
3. Dic. Texto	7		
4.a) Comp. Tx. Asoc.	1		
4.b) Comp. Tx. Preg.	6		
SUB-TOTAL	22		

REDACCIÓN

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

TOTAL ABSOLUTO = (69) # RC = _____ % RC = _____

CUADRO DE FRECUENCIA DE ERRORES

REGLA	SO	OO	OA	OSP	SMm	SIS	TOT
Copia							
Dictado							
Redacc.							
TOTAL							

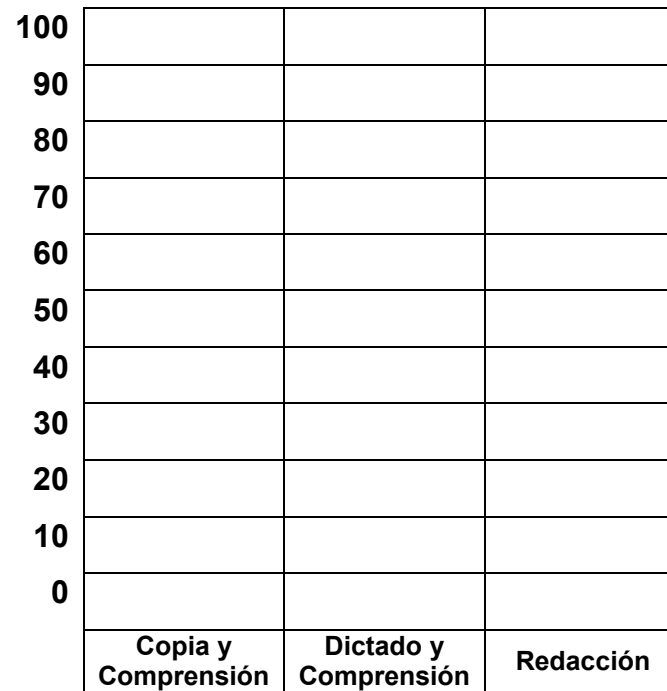
ESPEC.	A	T	O	S	I	U	TOT
Copia							
Dictado							
Redacc.							
TOTAL							

ANEXO 5 (B)

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

PERFIL GENERAL DE EJECUCIÓN



ESCRITURA

% GLOBAL _____

FRECUENCIA GENERAL DE ERRORES

ERRORES	FREC
Regla	
Específicos	
TOTAL	

ANEXO 6

(A) Prueba informal para la evaluación de la escritura

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

Programa de Atención Integral para Niños con Dificultades de Aprendizaje



Resultados del _____ test.

Nombre: _____

Edad: _____

Escuela: _____

Grupo: _____

Evaluador: _____

Fecha: _____

CONCENTRACIÓN DE ERRORES

ERRORES	REGLA						ESPECÍFICOS						TOTAL
	SO	OO	OA	OSP	SMm	SIS	A	T	O	S	I	U	
Redacción libre													
Copia de palabras y pseudopalabras													
Copia de signos de puntuación													
Dictado de palabras													
Dictado de pseudopalabras													
Discriminación ortográfica de palabras													
Discriminación de mayúsculas y minúsculas													
TOTAL													
_____ errores de regla							_____ errores específicos						

ANEXO 6**(A) Prueba informal para la evaluación de la escritura**

(Continuación)

Ejercicio de copia de palabras y pseudopalabras

Procedimiento: Se le proporciona a la niña una hoja de block tamaño esquila de raya, y se le pide que copie las palabras que se le proporcionan en cada una de las tarjetas (cada una de las columnas que se presentan a continuación corresponde a una tarjeta). Posteriormente, la psicóloga identifica los posibles errores específicos y de regla cometidos por la niña.

oc	OP	Globo
cre	DRI	Blusa
gli	AN	Mármol
tar	ZE	Ocho
pla	Dal	DOMINGO
patata	Bro	RASTAPI
barriga	En	DROMEDARIO
máquina	Pir	BIBLIOTECA
plato	Aso	HIERBA
chocolate	Lirio	BLE

ANEXO 6**(A) Prueba informal para la evaluación de la escritura**

(Continuación)

Ejercicio de discriminación ortográfica

Procedimiento: Se le proporciona a la niña una hoja tamaño carta con el ejercicio, y se le pide que elija de entre tres opciones la palabra que esté escrita correctamente y la encierre en un círculo. Posteriormente, la psicóloga identifica los posibles errores específicos y de regla cometidos por la niña.

bulusa	vlusa	blusa
bharco	barco	barrco
curva	curba	curda
arvol	árbol	árbio
epleo	empleo	enpleo
bolígrafo	bolígafo	bolíqrafo
espectaculo	expectaculo	espectáculo
talba	tabla	tadla
graο	jrano	grano
bella	della	vella

ANEXO 6**(A) Prueba informal para la evaluación de la escritura**

(Continuación)

Ejercicio de dictado de palabras y pseudopalabras

Procedimiento: Se le proporciona a la niña una hoja de block tamaño esquila de raya, y se le pide que anote las palabras que se le dictarán. Posteriormente, la psicóloga identifica los posibles errores específicos y de regla cometidos por la niña.

PalabrasPseudopalabras

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. bonito | 1. rusi |
| 2. campo | 2. vijo |
| 3. embarcar | 3. yeyudo |
| 4. hermano | 4. yako |
| 5. ola de mar | 5. chantiago |
| 6. extremidad | 6. ancilla |
| 7. lluvia | 7. chadalo |
| 8. yate | 8. felloba |
| 9. guerra | 9. manélido |
| 10. hondo | 10. enciculado |

ANEXO 6**(A) Prueba informal para la evaluación de la escritura**

(Continuación)

Ejercicio de discriminación de letras mayúsculas y minúsculas

Procedimiento: Se le proporciona a la niña una hoja tamaño carta con el ejercicio, y se le pide que encierre en un círculo de color rojo las letras mayúsculas y en un círculo azul las letras minúsculas. Posteriormente, la psicóloga identifica si la niña reconoce la diferencia entre mayúsculas y minúsculas.

p	P	P
---	---	---

τ	T	t
---	---	---

Q	q	q
---	---	---

R	R	r
---	---	---

J	j	J
---	---	---

G	g	G
---	---	---

I	i	I
---	---	---

L	l	L
---	---	---

A	a	A
---	---	---

E	e	E
---	---	---

ANEXO 6

(A) Prueba informal para la evaluación de la escritura

(Continuación)

Ejercicio de copia de enunciados con signos de interrogación y admiración

Procedimiento: Se le proporciona a la niña una hoja tamaño esquila con cinco enunciados impresos. Primero se le pide que los lea en voz alta y posteriormente que los copie en la línea correspondiente. La psicóloga identifica si la niña puede copiar correctamente enunciados con los signos, además de que registra si la niña conoce su función a través de la lectura en voz alta de los enunciados.

¡Hola! _____

¿Cómo estás? _____

¡SORPRESA! _____

¡Bienvenidos! _____

¿Cómo te llamas? _____

ANEXO 6

(B) Evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura

(Basado en el libro de Lecturas del tercer grado de primaria)

Nombre: _____

Edad: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Institución que evalúa: _____

Evaluador: _____

Concentración de errores

ESCRITURA: Errores de regla.

ESCRITURA: Errores específicos.

REGLA	Copia	Dictado	TOTAL
SO			
OO			
OA			
OSP			
SMm			
SIS			
TOTAL			
Otros:			

ESPECÍFICOS	Copia	Dictado	TOTAL
A			
T			
O			
S			
I			
U			
TOTAL			
Otros:			

Observaciones generales: _____

ANEXO 6

(B) Evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura

(Continuación)

COPIA

1.- Copia de texto

Instrucciones: En esta hoja, copia este texto, quiero que queden iguales, y pon mucha atención porque después voy a hacerte unas preguntas sobre lo que escribiste.

A Daniela le gusta mucho visitar a sus primos y jugar con ellos. Sobre todo le gusta platicar con Jorge, porque siempre le cuenta cosas nuevas.

Un domingo, la tía de Daniela preparó una rica merienda para todos. Daniela y sus primos estaban hambrientos pues habían jugado toda la tarde sin parar. Cuando escucharon que la merienda estaba lista corrieron y ocuparon su lugar en la mesa. Daniela mordió una manzana y sintió que algo raro le pasaba en la boca...

¡Se le cayó un diente!

ERRORES	FRECUENCIA
Regla	
Específicos	
TOTAL	

Observaciones: _____

ANEXO 6

(B) Evaluación informal de dificultades de aprendizaje en escritura

(Continuación)

2.- Comprensión de texto.

1. ¿A quién le gusta visitar a sus primos? _____

2. ¿Por qué estaban hambrientos Daniela y sus primos?

3. ¿Qué hicieron cuando escucharon que la merienda estaba lista?

4. ¿Qué mordió Daniela?

5. ¿Qué le pasó?

6. ¿Qué título pondrías a la historia?

RESPUESTAS	Frecuencia
Correctas	
Incorrectas	
TOTAL	

DICTADO

1.- Dictado de texto

Instrucciones: Quiero que pongas atención y escribas el texto que te voy a dictar.

Tener un amigo es algo maravilloso, es como levantarse y sentir que brilla más el sol.

Un amigo es alguien con quien puedes pasar un rato hermoso. ¡Es casi la mejor palabra! ¿Quién es tu amigo?

ERRORES	FRECUENCIA
Regla	
Específicos	
TOTAL	

Observaciones: _____

CARTA DESCRIPTIVA 1

Responsable: Aurora Vargas Romero.

Objetivo general: Al finalizar la intervención, la niña redactará textos de dos párrafos; sin cometer errores específicos, ni errores de regla.

Objetivo específico 1: La niña empleará de forma convencional las letras mayúsculas y minúsculas a través de ejercicios de copia de palabras, sin cometer errores específicos ni de regla.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
1.- Concepto de letras "mayúsculas y minúsculas".	Se comienza por preguntarles a las niñas qué entienden por Mayúsculas y minúsculas, a través del establecimiento de un diálogo abierto y flexible. A partir de las respuestas dadas por las niñas, la psicóloga guiará la creación de una definición común creada por el grupo, la cual será escrita en el pizarrón. Posteriormente, cada una de las niñas copiará las definiciones en fichas de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas con las palabras mayúsculas y minúsculas. * Pizarrón. * Gises. * Fichas de trabajo. * Lápices y colores. 	Elaboración de una definición de los conceptos de letras mayúsculas y minúsculas.	1	
2.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
3.- Reconocimiento de mayúsculas y minúsculas de las letras r, t, l.	A través del modelo multisensorial, se enseñará la diferencia entre la mayúscula y la minúscula de las letras r, t, l; a través de las siguientes asociaciones:(1) Se muestra la letra mayúscula, la psicóloga dice su nombre y sonido. Posteriormente se muestra la letra minúscula, mientras la psicóloga dice su nombre y sonido (visual-auditivo). (2) La psicóloga pronuncia el sonido de la letra mientras la recorre con el dedo, esto se realiza primero con la mayúscula y después con la minúscula (visual-	<ul style="list-style-type: none"> * Letras de foami. * Plastilinas de colores. * Tabla de trabajo. * Hojas de trabajo con las letras r, t, l. * Lápices y colores. 	Ejercicios de discriminación y trazado de letras mayúsculas y minúsculas.	2	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

	<p>auditivo). (3) La niña recorre la letra mayúscula y después la minúscula, mientras pronuncia el sonido (cinestésico-auditivo). (4) La psicóloga forma con plastilina una palabra que contenga cada una de las letras y la lee mientras recorre cada letra con el dedo y dice su nombre (visual-auditivo). (5) La niña copia con plastilina las palabras y las lee mientras las recorre con el dedo (cinestésico-motriz).</p>				
4.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
5.- Reconocimiento de mayúsculas y minúsculas de las letras p, e, i.	<p>A través del modelo multisensorial, se enseñará la diferencia entre la mayúscula y la minúscula de las letras p, e, i.</p>	<p>* Letras de foami. * Plastilinas de colores. * Tabla de trabajo. * Hojas de trabajo con las letras p, e, i. * Lápices y colores.</p>	<p>Ejercicios de discriminación y trazado de letras mayúsculas y minúsculas.</p>	3	
6.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
7.- Copia de nombres propios y nombres comunes con las letras r, t, l, p, e, i, con fichas de letras.	<p>La psicóloga le pide a cada una de las niñas que diga un nombre propio y un nombre común con alguna de las letras r, t, l, p, e, i; mientras ella forma con fichas las palabras mencionadas.; posteriormente, cada una de las niñas las leerá y las copiará con las fichas de letras. Por último, las niñas clasificarán las palabras en 2 categorías: Palabras que contengan mayúsculas y palabras que contengan minúsculas.</p>	<p>* Fichas de letras. * Tabla de trabajo.</p>	<p>Ejercicios de completar palabras con letras mayúsculas y minúsculas.</p>	3	
8.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
9.- Copia de nombres propios y nombres comunes en el cuaderno.	<p>Cada una de las niñas elegirá una de las tarjetas con palabras, leerá en voz alta las palabras y señalará aquellas que contengan letras mayúsculas, entonces, explicará por qué se utiliza la mayúscula en dichas</p>	<p>* Tarjetas con palabras que contengan la letras r, t, l, p, e, i.</p>		4	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

	palabras. Posteriormente, copiará 2 palabras en su cuaderno de trabajo y cambiará de tarjeta con sus compañeras para copiar en su cuaderno de trabajo 2 palabras con cada una de las letras con las que se trabajó durante las sesiones 1 y 2.	* Cuaderno de trabajo. * Lápices y colores.			
10.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
11.-Reconocimiento de letras mayúsculas y minúsculas a través de una tarea de "agrupación de letras".	Esta actividad se llevará a cabo de forma individual, ya que el objetivo es identificar la comprensión por niña de la diferencia entre mayúsculas y minúsculas. La psicóloga colocará letras r, t, l, p, e, i ; de distintos tamaños, materiales y texturas sobre la tabla de trabajo, y le dará a las niñas las siguientes instrucciones: Aquí tienes muchas letras, estas son las letras que hemos revisado, pero ahora quiero que las agrupes en mayúsculas y minúsculas por letra, vamos a ver cómo lo haces. La niña tendrá libertad para realizar la actividad, cuando termine, la psicóloga, en conjunto con la niña revisará los grupos formados y se registrará en el cuaderno de trabajo el número de aciertos. Si la niña cometió errores, esta deberá identificarlos.	* Tabla de trabajo. * 42 letras, de foami, plástico y tela en distintos tamaños. * Cuaderno de trabajo.		5	
12.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				

CARTA DESCRIPTIVA 2

Objetivo específico 2: La niña copiará palabra que contengan las letras B y D, sin cometer errores específicos ni de regla.

Objetivo específico 3: La niña tomará dicta de palabras que contengan las letras B y D, sin cometer errores específicos ni de regla.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
13.- Reconocimiento de las letras b y d ,	<p>Se les muestra la tarjeta con la letra b, se les pregunta si saben el nombre de la letra y la forma en qué suena, si no lo saben, la psicóloga les proporciona el nombre y el sonido de la letra. Posteriormente, se repite el mismo procedimiento con la letra d,</p> <p>Se les muestra la letra minúscula en foami de las letras b y d, entonces, se les pide a las niñas que: primero describan cada una de las letras y después expliquen las similitudes y diferencias entre las letras b y d minúsculas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas con las letras b y d en mayúscula. * Letras b y d en minúsculas de foami. 		6	
14.- Reconocimiento de las letras b y d , tanto en mayúsculas como en minúsculas.	<p>A través del modelo multisensorial, se enseñará la diferencia entre las letras b y d; a través de las siguientes asociaciones, con el propósito de reforzar la concordancia grafema fonema:</p> <p>(1) Se muestra la letra mayúscula, la psicóloga dice su nombre y sonido. Posteriormente se muestra la letra minúscula, mientras la psicóloga dice su nombre y sonido (visual-auditivo). (2) La psicóloga pronuncia el sonido de la letra mientras la recorre con el dedo, esto se realiza primero con la mayúscula y después con la minúscula (visual-auditivo). (3) La niña recorre la letra mayúscula y después la minúscula, mientras pronuncia el sonido</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Letras de lija. * Cuaderno de trabajo. * Hojas de trabajo con las letras <i>b</i> y <i>d</i>. * Lápices y colores. 	Ejercicios de discriminación y trazado de las letras b y d en mayúscula y minúscula.	6	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

	<p>(cinestésico-auditivo). (4) La psicóloga escribe con crayón una palabra con cada una de las letras en el cuaderno de la niña. (5) La psicóloga recorre con el dedo la palabra formada, mientras pronuncia y dice el nombre de cada letra (visual-auditivo). (6) La niña recorre con el dedo las letras de las palabras y simultáneamente las pronuncia. (7) La niña copia la palabra escrita. (8) La niña toma dictado de la palabra, mientras observa el modelo. (9) La niña toma dictado de la palabra, sin ver el modelo. Estas actividades se repiten de forma independiente para las letras b y d, cuando se finaliza con ambas letras, la niña debe tomar dictado de las palabras trabajadas, sin ver el modelo, y se promoverá la autocorrección de las palabras.</p>				
<p>15.- Reforzamiento</p>	<p>Entrega de sello y reforzador social correspondiente.</p>				
<p>16.- Caminado sobre las letras b y d,</p>	<p>En un espacio abierto, se pegan en el suelo las letras gigantes de foami, se les pide a las niñas que digan el nombre de cada una de las letras. Posteriormente, se les pide que se quiten los zapatos y las calcetas con la finalidad de que queden descalzas. Entonces, se lleva a cabo el siguiente ejercicio correctivo para la inversión de las letras b y d: (1) La psicóloga camina sobre la letra b mientras dice su nombre (visual-auditivo). (2) Cada una de las niñas recorre la letra b y la nombra (cinestésico-motriz). (3) La psicóloga recorre con los ojos cerrados la letra b, mientras dice su nombre (visual-auditivo). (4) Las niñas nombran y recorren con los ojos cerrados la letra b. (5) Se repiten los pasos del 1 al 4, pero con la letra d. Finalmente, las niñas deberán trazar en la espalda de sus compañeras las letras b y d tanto en mayúscula como en minúscula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Letras "gigantes" b y d minúsculas de foami. * Cinta adhesiva. * Fichas de palabras que comiencen con las letras b y d. 	<p>Ejercicio de discriminación de las letras b y d a través de las fichas de palabras.</p>	<p>7</p>	
<p>17.- Reforzamiento</p>	<p>Entrega del reforzador social, así como de un regalo (goma de borrar).</p>				

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

<p>18.- Repaso de las letras b y d.</p>	<p>Cada niña recibirá cuatro limpia pipas, y la psicóloga le pedirá que con cada uno de ellos formen la mayúsculas y minúsculas de las letras b y d (respectivamente), que mencionen su nombre, así como la forma en que se trazan. Una vez que terminen, se les mostrará las láminas a color con las letras b y d, y se les pedirá que las coloquen sobre la lámina correspondiente. Posteriormente, se les proporcionarán fichas de palabras que comiencen con las letras b y d, las cuales deberán ser leídas por las niñas y se les pedirá que las coloquen sobre el dibujo correspondiente en la lámina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Limpia pipas. * Láminas a color con las letras b y d. * Fichas de palabras con los nombres de los dibujos de las láminas de las letras b y d. 		8	
<p>19.- Reforzamiento</p>	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
<p>20.- Identificación de letras b y d.</p>	<p>En el cuaderno, la niña tenderá un ejercicio escrito, con cuatro palabras, agrupadas por letras b y d (Benito-burro, David-delfín), y deberán encerrar en un círculo la letra con la que empieza cada palabra, señalando si se trata de la mayúscula o minúscula, así como el nombre de la letra. En caso de cometer errores, la psicóloga promoverá la autocorrección y copiarán las palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cuaderno de trabajo. * Ejercicio escrito en el cuaderno. * Lápices y colores. 		8	
<p>21.- Reforzamiento</p>	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				

CARTA DESCRIPTIVA 3

Objetivo específico 4: La niña copiará palabras y enunciados que contengan las letras B y V, sin cometer errores específicos ni de regla.

Objetivo específico 5: La niña tomará dictado de palabras y enunciados que contengan las letras B y V, sin cometer errores específicos ni de regla.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
22.- Identificación de las letras b y v .	Se les muestra la letra v en foami, se les pregunta si saben el nombre de la letra y la forma en qué suena, si no lo saben, la psicóloga les proporciona el nombre y el sonido de la letra. Posteriormente, la psicóloga les muestra la letra b y les pregunta si recuerdan el nombre y la forma en que suena, si no lo recuerdan, la psicóloga realiza un repaso. Finalmente, la psicóloga les pide a las niñas que observen sus labios mientras esta pronuncia las letras b y v .	* Letras b y v en mayúsculas y minúsculas de foami		9	
23.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
24.-Reconocimiento de las letras b y v , tanto en mayúsculas como en minúsculas,	A través del modelo multisensorial, se enseñará la diferencia entre las letras b y v ; a través de las siguientes asociaciones, con el propósito de reforzar la concordancia grafema fonema. Cada uno de los pasos se lleva a cabo para las letras b y v , de forma independiente: (1) Se muestra la letra mayúscula, la psicóloga dice su nombre y sonido. Posteriormente se muestra la letra minúscula, mientras la psicóloga dice su nombre y sonido (visual-auditivo). (2) La psicóloga pronuncia el sonido de la letra mientras la recorre con el dedo, esto se realiza primero con la	* Letras de lija. * Cuaderno de trabajo. * Hojas de trabajo con las letras b y d . * Lápices y colores.	Ejercicios de discriminación y trazado de las letras b y d en mayúscula y minúscula.	9	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

	<p>mayúscula y después con la minúscula (visual-auditivo). (3) La niña recorre la letra mayúscula y después la minúscula, mientras pronuncia el sonido (cinestésico-auditivo). (4) La psicóloga escribe con crayón una palabra con cada una de las letras en el cuaderno de la niña. (5) La psicóloga recorre con el dedo la palabra formada, mientras pronuncia y dice el nombre de cada letra y después lee la palabra completa (visual-auditivo). (6) La niña recorre con el dedo las letras de las palabras y simultáneamente las pronuncia. (7) La niña copia en su cuaderno de trabajo las palabras escritas, primero viendo el modelo y después sin ver modelo.</p> <p>Una vez que se han llevado a cabo todos los pasos anteriores con las letras b y v, la psicóloga dictará las palabras “aprendidas”; en caso de que la niña cometa errores, la psicóloga promoverá la autocorrección de las mismas.</p>				
<p>25.- Reforzamiento</p>	<p>Entrega de sello y reforzador social correspondiente.</p>				
<p>26.- Discriminación de palabras con la letra v, en mayúsculas y minúsculas.</p>	<p>(1) La psicóloga le muestra a la niña la lámina con la letra v, y le pide que diga de forma oral los nombres de cada uno de los dibujos de la misma. (2) Se le pide a la niña que sobre la tabla de trabajo forme con letras de foami el nombre de cada dibujo. (3) Una vez que la niña ha formado el nombre de los dibujos, la psicóloga coloca sobre cada dibujo una ficha con el nombre de los mismos y se le pide a la niña que compare la palabra que formó con el modelo de la ficha; si la niña escribió mal la palabra, deberá corregirla inmediatamente siguiendo el modelo. (4) Posteriormente, la niña copiará cada palabra en su cuaderno de trabajo, primero viendo el modelo y después sin ver el modelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Láminas a color con las letras b y v. * Letras mayúsculas y minúsculas de foami en tamaño pequeño. * Fichas de palabras que comienzan con letras b y v. * Tabla de trabajo. * Cuaderno de trabajo. * Lápices y colores. 	<p>Ejercicios de completar palabras con las letras b y v, respectivamente.</p>	<p>10</p>	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

27.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
28.- Discriminación de palabras con la letra b , en mayúsculas y minúsculas.	Se repiten los mismos pasos de la actividad No. 26 "Discriminación de palabras con las letras <i>v</i> , en mayúsculas y minúsculas", pero con la letra <i>b</i> .	* Mismos materiales utilizados para la actividad 26.	Ejercicios de completar palabras con las letras b y v , respectivamente	11	
29.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
30.- Dictado de palabras con b y v .	Primero se le pide a la niña que escriba la palabra dictado en una hoja en blanco dentro de su cuaderno de trabajo y que numere del 1 al 10, posteriormente la psicóloga dictará cada una de las palabras escritas en durante las sesiones 9 y 10. Al finalizar el dictado, la niña comparará las palabras que escribió con el modelo que la psicóloga le proporcione; si cometió errores deberá corregirlos tomando como base el modelo.	* Cuaderno de trabajo. * Modelo de las palabras del dictado. * Lápices y colores.		11	
31.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
32.- Construcción de enunciados.	Ver actividad 64 de carta descriptiva número 6		Dictado de la palabras y enunciados (en el cuaderno)	12	
33.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				

CARTA DESCRIPTIVA 4

Objetivo específico 6: La niña copiará palabras y enunciados, que contengan las letras C, Z y S, sin cometer errores específicos ni de regla.

Objetivo específico 7: La niña tomará dictado de palabras y enunciados, que contengan las letras C, Z y S, sin cometer errores específicos ni de regla.

Objetivo específico 8: La niña copiará palabras y enunciados, que contengan las letras LL, Y, H e I, sin cometer errores específicos ni de regla.

Objetivo específico 9: La niña tomará dictado de palabras y enunciados, que contengan las letras LL, Y, H e I, sin cometer errores específicos ni de regla.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
LETRAS C, Z y S.					
34.- Reconocimiento de mayúsculas y minúsculas de las letras c, z y s.	A través del modelo multisensorial, se enseñará la diferencia entre la mayúscula y la minúscula de las letras c, z y s ; a través de las siguientes asociaciones: (1) Se muestra la letra mayúscula, la psicóloga dice su nombre y sonido. Posteriormente se muestra la letra minúscula, mientras la psicóloga dice su nombre y sonido (visual-auditivo). (2) La psicóloga pronuncia el sonido de la letra mientras la recorre con el dedo, esto se realiza primero con la mayúscula y después con la minúscula (visual-auditivo). (3) La niña recorre la letra mayúscula y después la minúscula, mientras pronuncia el sonido (cinestésico-auditivo).	* Letras de foami. * Tabla de trabajo. * Lápices y colores.	Dictado en el aire de las letras c, z y s.	13	
35.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
36.- identificación y trazado de las letras c, z y s , en mayúsculas y minúsculas.	A cada niña se le proporcionarán tres hojas de trabajo con las letras c, z y s (1 hoja por letra), y se le pedirá que coloree con color rojo la letra mayúscula y con color	* Hojas de trabajo con las letras c, z y s.		13	

ANEXO 7

(Continuación)

	<p>azul la letra minúscula en cada hoja, al finalizar, deberá trazar correctamente cada una de las letras siguiendo los modelos punteados que aparecen en cada hoja. Al finalizar, deberán recorrer a través del modelo multisensorial las palabras de las hojas que se encuentran trazadas con crayola en su cuaderno de trabajo. Posteriormente, copiará cada palabra con letras de foami sobre la tabla de trabajo, y tomará dictado de las mismas con este material, se promoverá la autocorrección cuando se necesario, cuando las niñas no cometan errores las copiarán en el cuaderno y elaborarán un dibujo representativo de cada palabra, sin ver el modelo de la hoja impresa, ni el elaborado por ellas en la tabla de trabajo..</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cuaderno de trabajo. * Crayolas. * Lápices y colores. * Tabla de trabajo. * Letras de pequeñas de foami. 			
<p>37.- Reforzamiento</p>	<p>Entrega de sello y reforzador social correspondiente.</p>				
<p>38.-Copia de palabras con las letras c, z y s.</p>	<p>A cada niña se le proporcionará una tarjeta con las letras c, z o s, cada niña tendrá tiempo libre (no más de 1 minuto) para revisar la tarjeta y leer en silencio las palabras, posteriormente, deberán intercambiar la ficha con sus compañeras. Cuando todas las niñas hayan explorado las tres fichas, cada una de las niñas deberá decir el nombre de la letra de la ficha que tenga, y leerán en voz alta las palabras de la misma. Finalmente, cada niña dividirá en tres columnas una hoja del cuaderno en forma horizontal, escribirá con crayola en la parte superior las letras c, z y s en mayúscula y minúscula (1 par de letras por columna), y copiarán todas las letras de la ficha, al terminar realizarán un dibujo representativo de cada columna, señalando con rojo las mayúsculas iniciales y azul las minúsculas iniciales según corresponda la palabra. Se revisarán las palabras copiadas y se promoverá la autocorrección si es necesario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas de trabajo que contengan as letras c, z y s. * Cuaderno de trabajo. * Crayolas. * Lápices y colores. 	<p>Dictado de palabras con las letras c, z y s.</p>	<p>14</p>	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

39.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.			
40.- Elaboración de enunciados con las letras c, z y s .	Ver actividad 64 de carta descriptiva número 6	Dictado de enunciados.	14	
41.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.			

LETRAS LL, Y, H e I.

42-49	Se repiten las actividades 34 - 41, pero con las letras ll, y, h e i ; asimismo, se refuerza y evalúa las actividades conforme a lo estipulado en las actividades previamente señaladas.	Materiales utilizados en las actividades 34 - 41, pero con las letras ll, y, h e i .			Estas actividades no se realizaron debido a falta de disponibilidad de tiempo.
--------------	---	---	--	--	--

CARTA DESCRIPTIVA 5

Objetivo específico 10: La niña copiará palabras que contengan los signos básicos de puntuación (punto, coma, signos de admiración y signos de interrogación), sin cometer errores específicos ni errores de regla.

Objetivo específico 11: La niña copiará enunciados que contengan los signos básicos de puntuación (punto, coma, signos de admiración y signos de interrogación), sin cometer errores específicos ni errores de regla.

Objetivo específico 12: La niña copiará textos de dos párrafos que contengan los signos básicos de puntuación (punto, coma, signos de admiración y signos de interrogación), sin cometer errores específicos ni errores de regla.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
50.-Reconocimiento y trazado de los signos de admiración.	La psicóloga mostrará un modelo de plastilina de los signos de admiración, y preguntará a las niñas, si lo conocen, si saben su nombre y para que sirven. Si las niñas contestan correctamente se continúa con la actividad, por el contrario, si no saben les proporcionará una explicación. Posteriormente, a través del modelo multisensorial (1) la psicóloga recorrerá con el dedo los signos de admiración mientras dice su nombre, (2) la psicóloga recorrerá con los ojos cerrados el signo de admiración, mientras dice su nombre, (3) la niña recorrerá con los ojos abiertos los signos y dirá su nombre, (4) la niña recorrerá con los ojos cerrados su nombre.	* Modelo de los signos de admiración en plastilina.	Trazado en el aire de los signos de admiración.		Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
51.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
52.- Trazado de los signos de admiración.	A cada una de las niñas se les proporcionará una hoja de ejercicio con los signos de admiración, la psicóloga les pedirá que colorean de color azul cada uno de los signos, cuando hayan terminado deberán trazar sobre el modelo de signos punteados sobre la hoja. Al finalizar, leerán y copiarán el enunciado de la hoja, después, tomarán dictado de la frase.	* Hoja de trabajo con los signos de admiración. * Lápices y colores.		15	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

53.- Reforzamiento	Entrega de sello y del reforzador social correspondiente.				
54.-Reconocimiento y trazado de los signos de interrogación.	La psicóloga mostrará un modelo de plastilina de los signos de interrogación, y preguntará a las niñas, si lo conocen, si saben su nombre y para que sirven. Si las niñas contestan correctamente se continúa con la actividad, por el contrario, si no saben les proporcionará una explicación. Posteriormente, a través del modelo multisensorial (1) la psicóloga recorrerá con el dedo los signos de admiración mientras dice su nombre, (2) la psicóloga recorrerá con los ojos cerrados el signo de admiración, mientras dice su nombre, (3) la niña recorrerá con los ojos abiertos los signos y dirá su nombre, (4) la niña recorrerá con los ojos cerrados su nombre.	* Modelo de los signos de interrogación en plastilina.	Trazado en el aire de los signos de interrogación.		Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
55.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
56.- Trazado de los signos de interrogación.	A cada una de las niñas se les proporcionará una hoja de ejercicio con los signos de interrogación, la psicóloga les pedirá que colorean de color azul cada uno de los signos, cuando hayan terminado deberán trazar sobre el modelo de signos punteados sobre la hoja. Al finalizar, leerán y copiarán el enunciado de la hoja, después, tomarán dictado de la frase.	* Hoja de trabajo con los signos de interrogación. * Lápices y colores.		15	
57.- Reforzamiento	Entrega de sello y del reforzador social correspondiente.				
58.- Uso de la coma.	La psicóloga colocará en la tabla de trabajo, los botones y pedirá a las niñas que escriban en el pizarrón blanco, el nombre de cada una de la figuras. Entonces, les explicará el uso de la coma, mientras les muestra una ficha de cartulina con el signo, las niñas deberán trazar en el aire la coma. Posteriormente, la psicóloga escribirá un enunciado en el pizarrón con las palabras escritas por las niñas y lo formará con las letras ensamblables. Las niñas deberán copiar el enunciado, primero con las letras ensamblables, después en el	* Tabla de trabajo. * Botones con diversas figuras de animales. * Pizarrones blancos del tamaño de una hoja tamaño carta. * Plumones. * Fichas de cartulina, con el signo de puntuación "coma".	Dictado de enunciado.		Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

	pizarrón, la psicóloga promoverá la autocorrección. Cuando las niñas no cometan errores copiará el enunciado en su cuaderno de trabajo, y señalarán en un círculo rojo las comas.	* Letras ensamblables. * Cuaderno de trabajo. * Lápices y colores.			
59.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
60.- Elaboración de enunciados con el signo de puntuación "coma".	Las niñas elaborarán enunciados que contengan el signo de puntuación, siguiendo los siguientes pasos: (1) elaborar una lista de palabras que pertenezcan a la misma categoría (animales, cosas, etc.), (2) pensar un enunciado que contenga las palabras, (3) construir en conjunto con la psicóloga el enunciado y escribirlo en el pizarrón, (4) copiar con las letras ensamblables el enunciado propio y de las compañeras (5) copiar en el cuaderno de trabajo los enunciados y señalarán con un círculo rojo las comas dentro del enunciado. Durante toda la actividad, se promoverá la autocorrección.	* Pizarrones blancos del tamaño de una hoja tamaño carta. * Plumones. * Fichas de cartulina, con el signo de puntuación "coma". * Letras ensamblables. * Cuaderno de trabajo. * Lápices y colores.	Dictado de enunciados.		Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
61.- Reforzamiento.	Entrega de sello y del reforzador social correspondiente.				
62.- Identificación y uso de los signos de interrogación, admiración y coma	La psicóloga leerá el cuento "El fantasma", haciendo especial énfasis en la lectura de los signos de puntuación. Al finalizar la lectura, preguntará a las niñas cuáles son los signos de puntuación presentes en el cuento y colocará sobre la mesa los signos en foami que mencionen las niñas. Posteriormente, les mostrará el pizarrón blanco con la historia, y en conjunto con la psicóloga, las colocarán los signos en el lugar que les corresponda, mientras se promueve una reflexión acerca del uso de dichos signos. Finalmente, cada una de las niñas deberá colocar los signos correspondientes al cuento que se encuentra en su cuaderno de trabajo, sin ver el modelo. Durante la actividad se promoverá la autocorrección.	* Cuento "El fantasma". * Signos de admiración, interrogación y coma en foami. * Pizarrones blancos del tamaño de una hoja carta, con el cuento escrito, sin los signos de puntuación. * Cuaderno de trabajo con el cuento escrito, sin los signos de puntuación.			Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
63.- Reforzamiento.	Entrega de sello y del reforzador social correspondiente.				

CARTA DESCRIPTIVA 6

Objetivo específico 13: La niña redactará enunciados sin cometer errores de regla, ni errores específicos.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
64.- Concepto de enunciado.	Se comienza por preguntarles a las niñas qué entienden por enunciado, a través del establecimiento de un diálogo abierto y flexible. A partir de las respuestas dadas por las niñas, la psicóloga guiará la creación de una definición común creada por el grupo, la cual será escrita en el pizarrón. Posteriormente, cada una de las niñas copiará las definiciones en fichas de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> * Pizarrón. * Gises. * Fichas de trabajo. * Lápices y colores. 	Elaboración de una definición del concepto de enunciado.		Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
65.- Reforzamiento.	Entrega del reforzador social correspondiente.				
66.- Estructura del enunciado.	La psicóloga mostrará un enunciado del tipo Sujeto-Verbo-Complemento (S-V-C), les explicará la estructura, así como la función de cada uno de los componentes del enunciado. Cuando las niñas hayan comprendido la estructura se les pedirá que elaboren en conjunto con la psicóloga un enunciado con las palabras burro y barco en el pizarrón, finalmente, las niñas copiarán los enunciados en su cuaderno de trabajo y elaborarán un dibujo representativo de los mismos. La psicóloga siempre supervisará la copia y creación del enunciado, promoviendo la autocorrección.	<ul style="list-style-type: none"> * Ejemplo de componentes del enunciado. * Pizarrón blanco, tamaño de una hoja carta. * Plumones. * Cuaderno de trabajo. * Lápices y colores. 	Elaboración de dos o más enunciados del tipo S-V-C.	12	
67.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				
68.- Elaboración de enunciados.	La psicóloga mostrará los pasos necesarios para la construcción de un enunciado, mientras ella realiza los siguientes pasos: (1) elaboración de un listado con	<ul style="list-style-type: none"> * Cuaderno de trabajo. * Pizarrón blanco 		12, 14	

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

	palabras, que incluya verbos, nombres de sujetos, animales y cosas, (2) seleccionar las palabras 1 ó 2 palabras de cada elemento con las que deseo elaborar el enunciado, (3) hacer un borrador del enunciado, colocando los elementos en el lugar que le corresponda (4) revisar la correcta escritura de las palabras (5) elaborar con letras ensamblables el enunciado (6) copiarlo en el cuaderno. Al finalizar, las niñas deberán elaborar sus propios enunciados y para comprobar su comprensión, deberán realizar un dibujo representativo del enunciado. Las niñas serán supervisadas por la psicóloga y esta promoverá la autocorrección.	tamaño carta. * Plumones. * Lápices y colores			
69.- Reforzamiento	Entrega de sello y reforzador social correspondiente.				

CARTA DESCRIPTIVA 7

Objetivo específico 14: La niña redactará textos de dos párrafos sin cometer errores de regla ni errores específicos.

Actividades	Instrucciones o procedimiento	Materiales	Evaluación		Observaciones
			Forma de evaluación	No de sesión	
70.- Concepto y estructura de un cuento.	Se comienza por preguntarles a las niñas qué entienden por cuento, a través del establecimiento de un diálogo abierto y flexible. A partir de las respuestas dadas por las niñas, la psicóloga guiará la creación de una definición común creada por el grupo, la cual será escrita en el pizarrón. Posteriormente, cada una de las niñas copiará las definiciones en fichas de trabajo.	* Pizarrón blanco. * Plumones * Fichas de trabajo. * Lápices y colores.	Elaboración de una definición del concepto de cuento.		Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
71.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente.				
72.- La estructura del cuento.	La psicóloga explicará la estructura del cuento bajo el siguiente esquema: Título, presentación de los personajes y el problema, desarrollo del problema, solución del problema y final, y les pedirá a las niñas que identifiquen estos elementos en un cuento que conozcan.	* Pizarrón blanco tamaño carta. * Plumones.		16	Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.
73.- Reforzamiento	Entrega del reforzador social correspondiente				

ANEXO 7

(Continuación)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

<p>74.- Ejemplo de cuento.</p>	<p>La psicóloga leerá el fragmento del cuento “Blanca nieves”, modulando la voz y el rito de la lectura de acuerdo al texto. Posteriormente, les pedirá que digan el nombre del cuento, les proporcionará fichas de las palabras del título y les pedirá que lo construya. Posteriormente, les proporcionará láminas con imágenes del cuento y les pide que las organicen cronológicamente de acuerdo a lo que acaba de escuchar. Cuando la estructura de las láminas es lógicamente correcta, la psicóloga les proporcionará fichas de signos y palabras para que escriban la historia de acuerdo a lo que acaban de escuchar. Finalmente, copiarán el cuento en su cuaderno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Fragmento del cuento de “Blanca nieves” * Láminas con dibujos representativos de la historia. * Fichas de palabras con la historia. 	<p>Dictado del cuento por enunciados y por párrafo.</p>	<p>16</p>	
<p>75.- Reforzamiento</p>	<p>Entrega de sello y reforzador social correspondiente.</p>				
<p>76.- Redacción de un cuento.</p>	<p>La psicóloga proporcionará a las niñas una hoja de planeación del cuento, y junto con ellas analizará cada uno de los puntos: Escenario, personajes, problema, acción, resolución y tema. Cuando la niña haya comprendido cada uno de los puntos, llenarán bajo la dirección de la psicóloga una hoja de planeación, posteriormente, comenzarán a desarrollar un borrador del cuento, y comenzarán con los siguientes pasos: (1) leer lo escrito (2) corregir los errores de secuencia temporal (3) corregir los errores de secuencia lógica (4) corregir las palabras que estén mal escritas (5) releer el cuento (6) hacer las correcciones necesarias (7) Escribir un título bajo a estructura del enunciado S-V-C (8) copiar el cuento en limpio (9) elaborar un dibujo representativo del cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Hoja de planeación. * Cuaderno de trabajo. * Lápices y colores. 			<p>Esta actividad no se realizó debido a falta de tiempo.</p>
<p>77.- Reforzamiento</p>	<p>Entrega de sello y reforzador social correspondiente.</p>				

ANEXO 8

Ejemplo de Evaluación Parcial

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

EVALUACIÓN PARCIAL: *Objetivos Específicos 1 y 2*

Instrucciones: 1) Colorea de rojo los círculos que tengan letras mayúsculas y colorea de azul los círculos que tengan letras minúsculas.

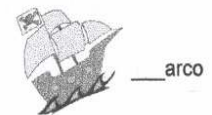
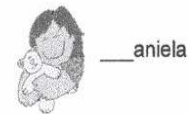
2) Relaciona las columnas para que cada letra minúscula encuentre la letra mayúscula que le corresponde.

Por ejemplo:

A	a
B	R
e	d
r	l
P	t
L	E
I	p
D	i
T	b

Instrucciones: Completa las siguientes palabras con las letras:

B ó b D ó d



Para citar este informe de acuerdo al formato APA:

Vargas, A. (2007). *Dificultades de aprendizaje en escritura: Intervención para niñas institucionalizadas del tercer grado de primaria*. Informe de prácticas no publicado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.