



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
LECTOESCRITURA INDEPENDIENTE CON NIÑOS DE
NIVEL PRIMARIA**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN POR INFORME ACADÉMICO
POR SERVICIO SOCIAL**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

QUE PRESENTA

KARLA ALEJANDRA PALACIOS RAMÍREZ

DIRECTORA: DRA. CARIME HAGG HAGG

REVISORA: MTRA. EMMA VIVIAN ROTH GROSS

SINODALES

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

LIC. LIGIA COLMENARES VAZQUEZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX, 2025





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Gracias infinitas a mis padres, por la paciencia, apoyo y fe incondicional en mí incluso cuando yo no la tenía. Sin ustedes y su amor esto no hubiera sido posible, este logro es nuestro, los amo.

A mi hermana Daniela, por escucharme, darme palabras de apoyo, alegría y motivarme en los momentos más complicados. Admiro enormemente que siempre persigas tus sueños y no te des de miedo empezar desde cero.

A mis abuelitos Lina y Apolonio por siempre preocuparse por mí y darme su amor incondicional, que me dio la fuerza de continuar en el proceso y no dejarlo inconcluso. Gracias por ser un ejemplo de fuerza.

A mi abuelita Tere, que aunque ya no se encuentra presente, creyó en mí en todo momento. Me expresó su orgullo en cada oportunidad.

Fuiste, eres y serás una de mis más grandes motivaciones en la vida. Te extraño.

A la Dra. Carime Hagg por guiarme en este camino de enseñanza-aprendizaje, por brindarme retroalimentación en todo momento para mejorar y compartir las maravillas de la psicología educativa. Gracias a usted y a sus palabras de motivación logré una de mis más grandes metas. No pude haber tenido una mejor mentora.

A las niñas y niños con los que tuve la valiosa oportunidad de interactuar. Gracias por enseñarme y aprender a la par. Me ayudaron a mejorar como psicóloga y me alentaron a adquirir nuevos conocimientos para brindar aportaciones en su desarrollo académico. Sin ustedes no lo habría logrado.

Y por último, pero no menos importante, a la Mtra. Emma Roth y al resto del sínodo: Al Mtro. Fernando Fierro, Dra. Alejandra Valencia y a la Lic. Ligia Colmenares por compartir conmigo sus conocimientos. Sus observaciones y aportaciones enriquecieron mi trabajo y me ayudaron a ver mi intervención desde diferentes perspectivas.

Índice

Introducción	4
Capítulo 1: Datos generales del Servicio Social	9
Capítulo 2: Marco teórico	15
Relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.....	15
Importancia del aprendizaje de la lectura y escritura.....	15
Habilidades necesarias para la lectura.....	16
Habilidades necesarias para la escritura.....	18
Aprendizaje de la lectoescritura en primaria.....	19
Dificultades del aprendizaje.....	23
Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.....	27
Capítulo 3. Estrategias de intervención para abordar las dificultades en la lectoescritura	33
• Reading Recovery.....	33
• Enseñanza Recíproca.....	36
Estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura.....	39
Capítulo 4. Método de intervención	43
Capítulo 6. Resultados	53
Escuela 1.....	54
Niño 1 (1° grado).....	54
Estrategias de intervención.....	58
Niña 2 (2° grado).....	63
Estrategias de intervención.....	67
Escuela 2.....	71
Niño 3 (4° grado).....	71
Niño 4 (4° grado).....	76
Niña 5 (5° grado).....	81
Estrategias de intervención.....	85
Discusión	99
Limitaciones	106
Conclusión	106
Referencias	110
Anexos	119

Introducción

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura a nivel primaria es fundamental para el desarrollo de la capacidad de expresión a través del lenguaje escrito y oral que a su vez se va enriqueciendo, lo que ayudará a que los alumnos sean capaces de adquirir habilidades cada vez más complejas que les permitirán interpretar textos y comprender el mensaje que se desea transmitir. Es por eso que la SEP desarrolló el Programa de Lectura y Escritura para la Educación Básica (SEP, 2018), en el que se propusieron acciones que ayudarían a favorecer estas prácticas. El principal objetivo fue fortalecer los acervos de las Bibliotecas de Aula para así incrementar las fuentes de información, fomentar el desarrollo de habilidades de investigación y permitir a los lectores un contacto más amplio con diferentes temáticas, géneros y autores. El tener los libros dentro del salón de clases permitió acortar la distancia entre el texto y el usuario, lo que facilitó el uso habitual y significativo.

Recientemente, a inicios del 2023 el Gobierno de México, conjuntamente con la SEP, comenzaron a poner un mayor énfasis a la estrategia anteriormente desarrollada conocida como Caminos de la Lectura, integrada por diferentes rutas temáticas vinculadas con la finalidad de conocer y disfrutar textos encontrados en los acervos de la biblioteca escolar y del aula. El principal propósito es que los alumnos tengan la oportunidad de elegir el libro de su preferencia, leerlo y posteriormente compartir su opinión acerca del contenido con sus compañeros y amigos, lo que permitirá despertar curiosidad e interés por explorar nuevas temáticas sin necesidad de ser una obligación académica, fomentando la búsqueda autónoma de diversos materiales de lectura a partir del interés personal y la creación de espacios de apreciación, reflexión y análisis de diversos textos. Es por eso que para facilitar el acceso a los libros se creó un acervo digital de dominio público que se encuentra en la página oficial de la SEP ([Libros del Rincón](#)). Promover experiencias con la lectura, los estilos literarios y con las creaciones artísticas ayudará a propiciar nuevas formas de entender el mundo y describirlo.

Se puede llegar a creer que la interacción de los niños con los libros inicia específicamente al entrar al preescolar o incluso hasta comenzar la primaria. Sin embargo, Hagg (2011) plantea que los pequeños pueden leer desde edades muy tempranas, a través de la implementación de la Lectura en Voz Alta, que ayuda al desarrollo de estrategias específicas de lectura, conceptos acerca de lo impreso, amplía el vocabulario, entre otras habilidades. Mientras un adulto lee, el niño tiene la posibilidad de intervenir con preguntas, experiencias ligadas con su vida cotidiana e incluso compartir su opinión acerca del contenido, por lo que, “independientemente de la edad, lo que se pretende es enseñarles a

interactuar con los textos al momento de leer, es decir, mostrar para ellos los procesos cognitivos que los lectores expertos utilizan de una manera profunda y explícita” (p. 90).

La Lectura en Voz Alta brinda la oportunidad de comprender un mensaje sin importar si se cuenta o no con la habilidad de decodificar, por lo tanto, se recomienda leer literatura infantil de calidad para lograr que los niños aprendan palabras y reglas de la lengua escrita en un contexto significativo y con un contenido familiar.

Del mismo modo, autoras como Ferreiro y Teberosky (1981), plantean que el aprendizaje de la lectoescritura no es solo un producto escolar. Sino que, también es un objeto cultural con diferentes funciones sociales y con modos concretos de existencia que se encuentran en numerosos contextos como letreros, anuncios televisivos, ropa, entre otros. De esta manera, interpretan y producen lecturas y escrituras frente a los niñas y niños, lo que les permite conocer las propiedades de los sistemas simbólicos mediante un proceso constructivo desde edades tempranas. Sin embargo, la sola presencia del objeto y de las acciones sociales pertinentes, “no impone de por sí conocimiento, pero ambos influyen creando las condiciones dentro de las cuales éste es posible. Inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, el niño intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales” (p. 1).

Se debe tomar en cuenta que existen factores socioculturales que influyen en la interacción de los estudiantes con la lectoescritura. Tal como lo plantea Cook-Gumperz (1988), desde la perspectiva socioecológica, “las diferencias culturales y de clase pueden crear problemas en el aprendizaje” (p. 73). Ya que, en ciertos entornos se complica el contacto temprano con textos debido al poco acceso que se tiene a ellos o a la poca difusión y énfasis en la importancia del desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Facilitar el contacto con textos desde edades tempranas, permitirá que se adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada y vivencial las habilidades necesarias para expresar y narrar experiencias, acontecimientos, pensamientos y argumentos, además de apreciar los distintos lenguajes que se despliegan en diversas manifestaciones culturales y artísticas, así como la reflexión sobre la veracidad de la información que circula por distintos medios.

Así mismo, dentro del Plan de Estudios Actual (SEP, 2023) especialmente en el campo formativo de Lenguajes se hace especial énfasis en propiciar el avance y uso gradual de las múltiples maneras de expresarse, comunicarse, representar, indagar e interactuar dentro del entorno académico y fuera de él, con el propósito de ampliar las posibilidades comunicativas e interpretativas que se han ido desarrollando desde la etapa preescolar. Para lograr la apropiación de los lenguajes se propone

que los alumnos participen en diferentes experiencias de aprendizaje que les permitan comprender el reconocimiento y uso intencional de los mismos, tomando en cuenta sus gustos, intereses y necesidades para explorar alternativas de intervención en espacios escolares y familiares.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la última aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (2018) refleja que los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje por debajo del promedio en lectura, es decir, que en México solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%) y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13%). Resultados que posicionan a México como uno de los países con menor nivel lector en comparación con otros.

A pesar de los programas y estrategias implementadas dentro del sistema educativo se siguen observando bajos niveles de lectura en alumnos de Educación Básica, lo cual refleja que los objetivos y propósitos no apuntan hacia las necesidades que realmente presenta la población escolar, es por eso que es importante replantear, revisar e identificar las áreas de oportunidad presentes en el Programa de Estudios para realizar los cambios adecuados y brindar una educación de calidad que guíe el aprendizaje hacia el nivel esperado.

Los resultados anteriores son alarmantes, ya que los niños y niñas no están adquiriendo los conocimientos básicos sobre la lectoescritura en los primeros años de educación que son cruciales para su desarrollo, lo que dificultará el aprendizaje posterior y la expansión de nuevas habilidades. Como consecuencia se presenta desmotivación para estudiar, dificultades de relación con sus iguales, fracaso escolar e incluso deserción. De acuerdo con Panadero (2019) el bajo desempeño en el área de la lectoescritura es uno de los principales motivos de canalización a consultas psicopedagógicas, sin embargo, las listas de espera son sumamente largas y las plazas para los psicólogos y psicólogas no son suficientes en el sector educativo para cubrir la demanda de casos, lo que causa imposibilidad de acceder a la intervención temprana. Esta falta de acceso aumenta el rezago académico y tiene un impacto que condiciona el futuro académico y laboral de quienes no tienen la oportunidad de tener una intervención que ayude a mejorar su desempeño.

De igual manera, este mismo autor plantea que la implementación de una intervención psicoeducativa sistemática, enfocada en las necesidades detectadas y oportuna ayudará a la formación integral del alumnado, a través del acompañamiento mediante estrategias enfocadas a resolver sus necesidades y puntos de enseñanza en los procesos de lectura y escritura, para mejorar la capacidad de aprender, desarrollarse y funcionar mejor en el ambiente educativo. Esto se logra con la

implementación de programas, evaluaciones y herramientas de enseñanza, diseñadas para mejorar sus habilidades de lectoescritura hasta alcanzar la autonomía.

Aunado a esto, para que la intervención sea exitosa, es importante que se tomen en cuenta los intereses y puntos de vista de los niños, lo que ayudará a construir un ambiente seguro y respetuoso que permitirá comprender mejor el contenido en el que presentan dificultades, ya que el principal objetivo es mejorar su rendimiento académico y su desempeño dentro del aula.

Para alcanzarlo existen intervenciones psicopedagógicas individuales diseñadas para satisfacer las necesidades únicas de cada uno, a lo largo del proceso es importante incluir la colaboración de las y los psicólogos educativos, maestros, padres de familia y a la comunidad educativa en general. Esto permitirá que los profesionales trabajen en equipo para ayudar a disminuir las consecuencias que desencadena el rezago académico, a través del desarrollo de estrategias que les permitan adaptarse al entorno escolar y a su vida cotidiana de manera óptima.

Las dificultades en la lectoescritura pueden afectar de manera grave el desarrollo, por lo que es necesaria la intervención temprana y las adaptaciones curriculares individualizadas y específicas. Romero y Lavigne (2005) plantean que la importancia de la detección e intervención en las primeras etapas educativas recae en la posibilidad de hacer remitir estas dificultades en un menor periodo de tiempo, ya que, si la detección es tardía o se interviene de forma inadecuada, suele ser más complicado conseguir una mejoría, y las consecuencias sobre el resto de los aprendizajes suelen ser más limitantes. El papel del docente consiste en realizar un seguimiento del desarrollo de habilidades de la lectoescritura y de evaluar cualquier señal de alerta que observe durante las revisiones. Diseña actividades y estrategias integrales, con el fin de reforzar las áreas en las que se presentan dificultades. Mientras que el psicólogo/a educativo/a, se encarga de identificar cualquier problema que se pueda estar experimentando, recaba información acerca de las necesidades y fortalezas de cada uno para desarrollar estrategias que le permitan al alumno integrarse dentro del grupo tomando en cuenta los conocimientos que posee, además de trabajar las zonas de desarrollo próximo que le permitirán mejorar su desempeño. Para que un programa de intervención educativa sea exitoso, es importante que los padres trabajen conjuntamente con los profesionales, reforzando en casa los aprendizajes nuevos.

Ofrecer respuestas a las necesidades sociales y educativas durante las etapas iniciales es vital para que las infancias puedan desarrollar, sus capacidades físicas e intelectuales, de manera adecuada. Es por ello, que la atención temprana se vuelve imprescindible, ya que sirve para diagnosticar y abordar cualquier tipo de dificultad que se pueda presentar, por lo que, resulta clave detectar e

intervenir tempranamente para mitigar las dificultades aprendizaje en general y en las relacionadas a la lectoescritura en particular por su alto impacto en el rendimiento académico y emocional. Mientras más pronto se identifique el rezago en el desarrollo y las necesidades individuales, se podrán comenzar a recibir servicios adecuados y consistentes para ayudarlos a crecer y prosperar, lo que mejorará su pronóstico y posibilidades de mejora.

Es por eso que el objetivo del trabajo es presentar los resultados obtenidos al aplicar estrategias para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en niños de primaria con dificultades en dichos procesos, basadas en la adaptación de programas ya existentes tomando en cuenta las diferencias individuales y los contextos en los que se desarrollan los participantes en mi estadía dentro del Servicio Social.

Capítulo 1: Datos generales del Servicio Social

El programa de Servicio Social lleva por nombre Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE), tiene un eje de acción educativo y está registrado en la Facultad de Psicología, UNAM. La responsable del programa es la Dra. Carime Hagg Hagg, académica de dicha institución.

Objetivo general

Apoyar el trabajo en lectura y escritura con niños, sus padres y maestros a partir de la evaluación, planeación e intervención en grupo y a nivel individual.

Objetivos específicos

- Identificar casos de estudiantes que enfrenten dificultades en la lectoescritura
- Evaluar y diseñar intervenciones para el desarrollo de habilidades de lectoescritura de acuerdo a las necesidades individuales
- Apoyar en investigación con eje educativo en la enseñanza inicial de la lectoescritura
- Difundir resultados y publicaciones de las investigaciones realizadas
- Participar en seminarios de formación y asesorías individuales

Contexto institucional

El Servicio Social lo realicé en dos planteles educativos, el primero fue una escuela primaria perteneciente al sector público, en la que desarrollé una intervención específicamente con primer y segundo año. El segundo escenario fue una institución privada, incorporada a la SEP a nivel primaria, que forma parte de un proyecto social en la que trabajé con estudiantes de cuarto y quinto grado.

La escuela primaria pública (*escuela 1*) forma parte del programa Tiempo Completo, cuenta con 388 alumnos, de los cuales 191 son niñas y 197 son niños. La población docente es de 13 maestros y maestras. Se encuentra ubicada en la Alcaldía Coyoacán en la Ciudad de México y, por las características geográficas, la escuela se encuentra catalogada como urbana. De acuerdo con la SEP (2017), determina que, al ser una institución educativa de tiempo completo, tiene como objetivo el trabajo con los niños de 8:00 a 16:00 horas. En esta jornada, además de centrarse en las asignaturas del plan de estudios, los alumnos realizan las actividades educativas del horario ampliado: enseñanza de una segunda lengua (inglés), manejo de las tecnologías informáticas en apoyo al aprendizaje, educación física, educación artística y el aprendizaje de técnicas de estudio independiente. Durante la comida, autoridades y maestros impulsan la formación de hábitos relacionados con el cuidado de la

salud. Mientras que, en el tiempo dedicado a las tareas, o en la regularización de materias, los alumnos aprenden técnicas y hábitos de estudio.

Por otro lado, la institución privada (*escuela 2*), incorporada a la SEP, tiene como misión el contribuir a que las niñas y niños concluyan la educación básica impulsando su desarrollo integral con una instrucción de calidad. Su visión es ser una institución de vanguardia, cuyos principios y valores la posicionen como la mejor opción dentro de la comunidad, por sus servicios de alta calidad educativa certificada. Los valores que la identifican son: imparcialidad, integridad, honestidad, igualdad, respeto y generosidad. Dicho plantel cuenta con primaria y secundaria, sin embargo, mi intervención se centró específicamente a nivel primaria alta en el turno matutino. La escuela cuenta con 287 alumnos, de los cuales 164 son niñas y 123 son niños. La población docente es de 11 maestras, se encuentra ubicada en la Alcaldía Tlalpan Centro, en la Ciudad de México y, por su ubicación geográfica, se encuentra catalogada como urbana. Su principal labor se cimienta en un proyecto social que promueve el desarrollo humano de los alumnos a través del apoyo de colegiaturas accesibles, becas, servicio médico y psicológico que ayuda a la identificación, atención, canalización y seguimiento de situaciones desfavorables que mermen el desempeño y aprendizaje de los niños y niñas pertenecientes al plantel (Colegio AGC, 2023).

El primer escenario en el cual se llevó a cabo el Programa de Servicio Social, fue en la escuela del sector público, la cual obtuvo un nivel promedio dentro del área de Lenguaje y Comunicación en la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2018). Prueba que evalúa el desempeño de los alumnos en Matemáticas y Español. Sin embargo, dicho nivel se alcanzó con dificultad, es decir, solo el 34.5% de los alumnos cuenta con habilidades sólidas en la lectoescritura. Mientras que la escuela privada obtuvo el mismo nivel, con la diferencia de que el 51.3% de los alumnos cuenta con las habilidades necesarias para leer, comprender y escribir textos de manera correspondiente a su grado escolar.

Se puede observar que existe una diferencia significativa entre ambos planteles. Sin embargo, es necesario que ambas escuelas mejoren su nivel de logro de la lectoescritura, para brindar un desarrollo futuro óptimo, que permita a los alumnos enfrentar los retos académicos que se presenten posteriormente. Para lograrlo es necesario que se tomen en cuenta las diferencias individuales y los contextos en los que se desarrolla cada uno.

Un claro ejemplo de un factor que posiblemente tuvo un impacto significativo en el desarrollo de dificultades en la lectoescritura fue el confinamiento por la emergencia sanitaria por COVID-19, lo que causó que los procesos de enseñanza-aprendizaje se trasladaran a la virtualidad, como

mencionan Ceballos y Sevilla (2020) el aislamiento obligó a implementar modalidades que se tenían como herramientas complementarias en la educación, esto implicó que docentes y padres de familia tuvieran un rol activo en esta tarea que se tornó más ardua en este contexto. Los padres y madres de familia no siempre cuentan con el conocimiento necesario para brindar el apoyo requerido en el desarrollo académico de sus hijos y, especialmente en el proceso de lectoescritura. Como consecuencia, se agudizaron los problemas relacionados al aprendizaje de la lectura y escritura debido a la migración al modelo virtual, lo que representa una barrera para que los niños puedan tener un desarrollo integral óptimo, quizá la consecuencia más evidente se vea reflejada en el rezago académico, por lo que se espera que la intervención dirigida a la enseñanza inicial de la lectoescritura sea beneficiosa, especialmente en aquellos niños que comienzan su interacción con estos procesos y presentan dificultades que merman su desempeño.

En ese sentido, Combes (2006) plantea que la lectoescritura es de suma importancia, ya que brinda la oportunidad del disfrute de cada uno de los pequeños y los grandes placeres que la lectura y escritura proporcionan, con el niño que aún no sabe leer, y que está aprendiendo, es el modo óptimo de adquirir logros inmediatos y mediatos, propiciar su desarrollo como persona, brindarle acceso al mundo del conocimiento, desplegar las alas de su fantasía y sentar las bases para que el aprendizaje sea sólido. En consecuencia, es importante inculcar a los niños el gusto por la lectura y escritura pero, sobre todo, apoyarlos en el proceso de manera adecuada, para que sean capaces de descubrir todos los tesoros que brindan estas importantes formas de comunicación.

Con lo anterior, es posible deducir que las dificultades para aprender a leer y escribir representan una problemática que debe ser abordada de manera urgente, por lo que es necesario replantear los objetivos y procesos de enseñanza-aprendizaje que se aplican en el aula, analizar su eficacia y realizar las modificaciones pertinentes, tomando en cuenta las necesidades y fortalezas de cada niño, en especial de aquellos que presentan un desempeño por debajo de lo esperado para que puedan desarrollar habilidades de lectoescritura, que les permitan desenvolverse de manera adecuada no sólo en el ámbito académico, sino en todas las esferas de su entorno.

Descripción de las actividades realizadas en el Servicio Social

De acuerdo con Paz y Herrera (2021), la psicología con eje de acción educativo tiene el objetivo de estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es una cuestión simple, ya que se deben conocer las habilidades y áreas de oportunidad de los alumnos y alumnas con los que se va a intervenir, pues cada uno es único y tiene necesidades diferentes, que requieren de estrategias de enseñanza que cubran cada una de ellas, tomando en cuenta sus fortalezas y dificultades para diseñar la intervención pertinente. Por lo tanto, mi colaboración dentro del Programa de Servicio Social me permitió explorar, conocer y aplicar las estrategias del Programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y Escritura (EILE) en intervenciones individuales para ayudar a niños y niñas que presentaban dificultades para leer y escribir, mediante actividades significativas que les permitieran desarrollar habilidades que los acercaran a la lectura y escritura independiente.

Como primer paso, antes de iniciar la intervención en la *escuela 1*, la directora del plantel informó a los padres de familia de los grupos involucrados que se estaría trabajando con los alumnos como parte del programa de prácticas supervisadas y Servicio Social de la Facultad de Psicología. La participación fue voluntaria y con autorización de los tutores. Por otro lado, antes comenzar a trabajar con los estudiantes de la *escuela 2*, los directivos del plantel proporcionaron un consentimiento informado a los padres de familia en el que se explicaba el objetivo de nuestra intervención, el horario de la misma, la institución y académica a cargo de las prácticas. El documento fue firmado aceptando o rechazando la participación del niño o niña.

El segundo paso en la *escuela 1*, consistió en preguntar a los docentes titulares de los grupos de 1°B y 2°A si en sus grupos había estudiantes que enfrentaran barreras para el aprendizaje de la lecturay escritura. Una vez identificados ingresé a los salones para observar la dinámica de la clase, las actividades, instrucciones, interacciones, participaciones, control de grupo, apoyo y acompañamiento, por parte de los docentes hacia los alumnos. Además de realizar anotaciones del comportamiento, atención, respuesta, comprensión y dificultades de los niños dentro del aula. Estas actividades se realizaron durante las primeras dos semanas de intervención.

Como apoyo para realizar esta actividad utilicé un formato de observación con el fin de recabar información sobre la dinámica dentro de las clases, el escenario en el que se desenvuelven y las posibles dificultades que pueden llegar a presentar los estudiantes. Este documento guió mi observación y me ayudó a prestar atención a puntos particulares del salón.

Después de realizar las observaciones y detectar a los niños y niñas que presentaban dificultades al momento de escribir o leer, se les preguntó su nombre y posteriormente se les pidió

permiso, a la maestra/o titular y a los niños, para tomarle fotografías a sus cuadernos y así recabar información y evidencias de cada uno. En esta etapa se trabajó en colaboración con estudiantes en formación en la práctica dentro de la Facultad de Psicología, de octavo semestre, que realizaron intervención grupal, con el objetivo de aplicar las estrategias del Programa de EILE y apoyaron en la detección y canalización de alumnos que presentaron problemas en la lectoescritura, además de proporcionar evidencias que reflejaron los puntos de enseñanza de cada uno de ellos.

De acuerdo con los protocolos de la escuela primaria pública, una vez que los casos fueron detectados, se pidió autorización al docente a cargo del grupo para sustraer a los niños de su salón, una vez por semana, durante 30 minutos dentro del horario establecido para cada grupo. En esta institución se trabajó con una niña de 7 años, de segundo grado, en un horario de 8:30 a 9:00 am y con un niño de 6 años, de primer grado, en un horario de 9:30 a 10:00 am.

En la *escuela 2* se tomó en cuenta una lista de niños detectados con dificultades en la lectoescritura, por las docentes titulares del grupo, a partir de un examen diagnóstico aplicado en 4°B y 5°A, al iniciar el ciclo escolar. Dichos estudiantes fueron canalizados a intervención individual por el posible rezago académico. Del mismo modo que en el primer escenario se destinaron las primeras dos sesiones para la observación de la dinámica de la clase, sin embargo, en esta ocasión no se utilizó el formato descrito anteriormente, ya que los estudiantes ya habían sido detectados y mis observaciones fueron dirigidas específicamente a ellos y ellas.

Dentro de este segundo escenario se pidió autorización de los docentes titulares para retirar a los niños y niñas de su salón, una vez por semana durante 50 minutos, dentro del horario establecido para cada grupo. Se trabajó con una niña de 10 años, de quinto grado, en un horario de 8:00 a 8:50 am y, a su vez con dos niños de 9 años, de cuarto grado, en un horario de 9:00 a 9:50 am.

En el tercer paso, a los estudiantes de ambas escuelas se les aplicó la Evaluación Inicial de la Lectura y Escritura, instrumento especialmente diseñado para conocer las habilidades respecto a los procesos de lectoescritura. Con esta información se redactó un reporte en el que se especificaron las recomendaciones para cada caso detectado, y se diseñaron intervenciones centradas en las necesidades de cada alumno. Posteriormente, a partir de los resultados obtenidos se determinaron fortalezas y limitaciones para definir los apoyos correspondientes.

En este reporte de evaluación se analizaron aspectos cualitativos y cuantitativos respecto a los resultados obtenidos en el instrumento aplicado.

Como cuarto paso, durante cada sesión de intervención con los estudiantes de la *escuela 1* se aplicaron estrategias basadas en los Programas de Reading Recovery (Clay,1985), Entrenamiento de

Lectura de Palabras e Intervención para la conversión de grafema-fonema (Maldonado y Soto, 1989) con el propósito de trabajar la conciencia fonológica en alumnos de primaria baja a través de actividades como el reconocimiento de letras, lectura de libros conocidos, formación y reestructuración de oraciones, además de la presentación y contextualización de libros nuevos. Las actividades se eligieron con base en las limitaciones y áreas de oportunidad detectadas en la evaluación inicial, y a lo largo de las intervenciones anteriores, por lo que fue de suma importancia realizar observaciones puntuales sobre el desempeño de los niños en cada una de las actividades.

Con los alumnos de la *escuela 2* se aplicaron estrategias basadas en el Programa de Enseñanza Recíproca (Brown y Palincsar, 1984) y se implementó el uso de organizadores gráficos para estimular el desarrollo de habilidades de comprensión y fluidez lectora, análisis, síntesis y producción de textos, ya que en este escenario se intervino con alumnos de primaria alta que no presentan dificultades de decodificación ni conciencia fonológica.

Durante el quinto paso de la intervención, se construyeron evaluaciones, reportes, planeaciones semanales y un listado de letras, palabras y libros que se fueron trabajando en cada sesión con la finalidad de llevar un control sobre los avances de cada estudiante.

Objetivos del informe de Servicio Social

El principal propósito del presente trabajo fue reportar, de manera organizada y sistemática, mi experiencia durante el período de prestación del Servicio Social dentro del Programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE). A lo largo de mi estancia en las dos escuelas adquirí experiencias profesionales que vale la pena compartir con la comunidad de psicólogos educativos y con el público en general. Además de que me servirán para mi trabajo profesional en el futuro, desde el punto de vista tanto teórico como práctico.

En el reporte se detalla la población con la que se intervino, los resultados obtenidos en la evaluación inicial, las estrategias aplicadas y los avances logrados en cada uno de los escenarios, en los cuales tuve la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos durante mi trayectoria académica.

El objetivo del documento es reconocer la importancia de las dificultades en la lectoescritura y las repercusiones que tienen en el desarrollo de los estudiantes, pues si no se detectan y abordan de manera temprana pueden derivar en rezago e incluso deserción escolar. En líneas más adelante, se presentará una propuesta de intervención conformada por estrategias basadas en programas especializados en las dificultades en el proceso de la lectura y escritura, se describirá su aplicación, resultados, conclusiones y recomendaciones dirigidas hacia el Programa de Servicio Social.

Para iniciar se presentará el marco teórico que proporcionará el sustento conceptual y teórico necesario para abordar el problema de estudio. En este apartado se presentarán los principales enfoques, teorías, conceptos y antecedentes relevantes que han sido desarrollados por otros investigadores sobre el tema. Este conjunto de conocimientos previos no sólo va a permitir contextualizar la investigación en el ámbito académico, sino que también la identificación de vacíos en el conocimiento y aportar posibles enfoques metodológicos. A continuación, se procederá a desarrollar el marco teórico relacionado con el tema, en el cual se revisarán las principales teorías y estudios previos que han abordado la problemática desde diversas perspectivas.

Capítulo 2: Marco teórico

Relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito

Al nacer se realiza el primer acto de comunicación mediante el llanto para reclamar la atención de los padres y poder cubrir las necesidades básicas, con el tiempo va evolucionando la manera de comunicarse conforme el niño aprende a hablar. En ese sentido, Palacios (2021) menciona que los niños comienzan a desarrollar un banco de palabras que les ayuda a comunicarse e integrarse socialmente hasta llegar a la etapa escolar, dando lugar al encuentro inicial con el lenguaje escrito. En este acercamiento, aprenderán a distinguir su nombre y comenzarán a escribirlo, junto a las diferentes letras que se asocian a una forma y a un sonido concreto. Poco a poco, se desarrollan las fases de copiado, dictado y, por último, de escritura independiente.

Importancia del aprendizaje de la lectura y escritura

La lectura y la escritura son la base de los procesos escolares en diferentes áreas del conocimiento, por lo que es importante promover habilidades en la lectoescritura que permitan la estimulación del pensamiento crítico, en especial durante la educación inicial, lo que permitirá comprender el entorno en el que se desenvuelven. Daza y Enciso (2020), mencionan que leer y escribir permite asumir roles, algunas veces de autores y otras de lectores, pero de esta manera y en el desarrollo de estos procesos se forman rasgos de identidad que permiten el desempeño del sujeto en el lugar o contexto donde se encuentra, al abordar un texto quien lo lee, pone su voz y así mismo hace su interpretación, lo relaciona con sus vivencias contextuales y lo adecua a su lenguaje para poder interpretarlo.

Los autores antes mencionados plantean que el vocabulario que los niños construyen con los objetos y sujetos de su entorno no son suficientes para que se pueda hacer uso de la lengua escrita y comunicarse, es necesario desarrollar un proceso de apropiación que permita comprender el sentido lógico del lenguaje al estructurarse, para que se pueda leer, comprender y redactar puntos de vista u opiniones acerca del texto. En este sentido, Reyes y Cano (2021) mencionan que en el ámbito académico el término *lectoescritura inicial* comprende el periodo en el que los niños de entre 4 y 7 años aprenden a leer y escribir. La transición de preescolar a primaria representa uno de los cambios más importantes dentro de la vida escolar, ya que es la etapa en la que inicia el aprendizaje de alfabetización, lo que representa uno de los mayores retos tanto para los alumnos como para los

docentes. Es por eso que Arias (2010) considera que la escuela se encarga de ampliar los conocimientos que los alumnos ya poseen, dándoles seguridad en el uso de la lengua escrita y oral para favorecer el desarrollo de las formas de expresión.

De esta manera Pascual (2020) menciona que guiar adecuadamente el proceso de lectoescritura es una de las labores más complejas en la práctica docente por tratarse de la principal habilidad que sienta las bases para el desarrollo del correcto manejo del lenguaje verbal y escrito, así como de la interpretación de la información a lo largo del resto de la vida del individuo, ya que estimula el pensamiento crítico y el analítico, permitiendo el acceso a los múltiples conocimientos y el intercambio de ideas y expresiones culturales de manera transversal. Adicionalmente favorece la expresión oral, ya que el proceso origina una reflexión acerca del lenguaje que se va enriqueciendo, pues la escritura obliga a pensar antes de transmitir cualquier información, además de elegir la mejor manera de transformar las ideas en palabras y expresiones.

Larrañaga y Jiménez (2019) señalan que el aprendizaje debe ser progresivo a medida que vaya evolucionando el desarrollo cognitivo de cada individuo, es por eso que no existe un método único para enseñar y mucho menos para aprender, convirtiéndose en el área de mayor dificultad y diversidad recursiva a lo largo de toda la escolarización, reflejándose a través de este proceso, la existencia o no de algún problema en particular que pudiese sugerir la presencia de dificultades del aprendizaje.

A continuación se presentan las habilidades de la lectoescritura desde la definición y perspectiva de varios autores:

Habilidades necesarias para la lectura

El concepto de lectura ha sido estudiado durante gran parte de su existencia, es por eso que varios autores han buscado definirla desde diferentes perspectivas y directrices. Sin embargo, entre las diversas definiciones existe un punto en común entre Solé (1999), Medina & Gajardo (2009) y Sanz (2003) respecto a que leer es la capacidad de comprender un texto, a través del lenguaje escrito y de la interacción entre su estructura, contenido, expectativas y conocimiento previo que puede poseer el lector para construir un significado. Según Sánchez (2009), leer consiste en un trabajo activo en el que el lector construye un significado del contenido a partir de su interacción con él y de los conocimientos previos que posee. Este proceso va más allá de decodificar e identificar letras, ya que es la base para adquirir otros aprendizajes que permitirán explorar, crear e imaginar nuevos conocimientos que pueden intercambiar con otras personas, por esta razón es importante promover lecturas reflexivas y críticas que contribuyan a la formación de lectores críticos y autónomos.

Madruga (2018) menciona a través de su modelo dinámico, que los procesos cognitivos y habilidades necesarias para la lectoescritura se dan de manera sincrónica, atemporal, en el estudio del desarrollo cognitivo. Por lo que, primero se pueden desarrollar habilidades desde las más complejas hasta las más básicas o viceversa. Sin embargo, para lograr aprender a leer es importante desarrollar las siguientes habilidades fundamentales (Sanz, 2003):

Identificación de letras y palabras

Durante los primeros años de educación básica es importante que los alumnos desarrollen la habilidad de identificar letras y palabras, ya que “conocer tanto la representación gráfica como sus sonidos les permitirá decodificar sin dificultades” (Medina & Gajardo, 2009).

Conciencia fonológica

Definida por Murillo (2019) y Fresneda (2021) como la capacidad metalingüística de aprender e identificar que nuestro lenguaje está compuesto por frases que a su vez se dividen en palabras, ser conscientes de la existencia de las sílabas, y, por último, identificar los distintos fonemas correspondientes al idioma que hablamos, los cuales se pueden segmentar y manipular para construir palabras cada vez más complejas.

Así mismo, Castro y Cáceres (2022) plantean que cuando los estudiantes logran el dominio de la conciencia fonológica les es posible decodificar automáticamente. Por lo tanto, logran leer de una manera fluida sin realizar pausas, de tal manera que con la guía adecuada y la implementación de estrategias específicas se desarrollarán habilidades necesarias para inferir, sintetizar, analizar y criticar lo leído. Es por eso que el aprendizaje de la lectura no termina al saber decodificar.

Conciencia de lo impreso

Se refiere a la habilidad del lector para identificar los elementos que conforman los libros, la direccionalidad de leer de izquierda a derecha para conocer dónde comienza una oración y dónde termina, además de entender el uso de los signos de puntuación presentes a lo largo del texto. Estas habilidades permiten la interacción con el contenido (Hidalgo, 2009).

Comprensión lectora

Permitirá que el individuo interactúe con el texto para darle significado a través de la coordinación de información que proviene de distintas fuentes como son el texto, su contexto y sus conocimientos previos. Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá desarrollar una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes (Amaro, 2014).

De esta manera, Ecalte y cols. (2020) mencionan que al desarrollar estas habilidades, los aprendices transitan hacia una lectura a una velocidad adecuada, sin pausas resultantes del esfuerzo por decodificar sin errores, lo que permite que los recursos del lector se aboquen a los procesos de más alto nivel, lo que favorece la comprensión lectora definida por Romero y López (2009), como la habilidad de entender los textos leídos a través de la lectura fluida, que permitirá la reflexión, indagación, análisis, formulación de hipótesis y relación de la información que contiene el escrito para interpretarla. Del mismo modo, Pearson y Johnson (2002) comparten la idea de que la comprensión “es un proceso activo en el que los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre un tema, construyendo de esta forma puentes entre lo nuevo y lo ya conocido” (p. 158).

Habilidades necesarias para la escritura

Asimilar el significado de palabras nuevas y conocidas ayudará a ampliar el vocabulario. Además, permitirá desarrollar oraciones dotadas de significado, que pueden ser conectadas entre sí, para construir párrafos y textos completos. Núnjar (2020) menciona que producir un texto implica rescatar las ideas más importantes del contenido, las cuales pueden ser vinculadas con conocimientos previos y experiencias relacionadas al tema a desarrollar. Es decir, que se debe promover la consulta de diferentes fuentes para elaborar con mayor detalle el mensaje que se desea transmitir, lo que permite al escritor reflexionar, clarificar y ordenar coherentemente lo que desea expresar. Una vez que el alumno ha desarrollado y conectado las ideas al interior del texto es recomendable que se realice una revisión que permita corregir aspectos de adecuación, coherencia y ortografía para que las oraciones y párrafos puedan ser comprendidos y el mensaje sea transmitido de manera adecuada.

Construcción de párrafos

El párrafo se define como un conjunto de oraciones escritas que comparten un tema y un contexto comunicativo, por lo que las escribimos en un orden, es decir, en secuencia. Es por eso que, es considerado una de las unidades en que se puede dividir un texto escrito.

Las oraciones que conforman a los párrafos se organizan entre sí de una manera secuencial y lógica. Narro (2023) plantea que de esto dependerá la coherencia del texto para transmitir correctamente el mensaje al lector al que va dirigido. Para lograrlo describe una serie de características que deben cumplirse para su construcción:

- Inicio y fin. Los párrafos los podemos identificar en un texto porque inician siempre con una mayúscula y sobre todo porque al final siempre tienen un punto y aparte, señal de que se pasará a otro tema o a otro aspecto relacionado a la idea principal.

- Oración principal. Todos los párrafos tienen una oración principal que funciona de núcleo de la información. La oración principal nos dice de qué se habla en el párrafo, y alrededor de ella se desarrollan las ideas secundarias. En algunas ocasiones se le conoce como oración temática.
- Oraciones secundarias. Las oraciones secundarias sirven para fundamentar, argumentar y ampliar la idea principal del párrafo.
- Cierre o conclusión: Esta oración ayuda a resumir la idea principal, además de que ayuda a transitar a los siguientes párrafos.

Es importante que las ideas dentro del texto tengan coherencia y cohesión, Alvarado (2019) plantea que para conseguirlo deben tener una organización adecuada, así como focalización de la información relevante y ordenada jerárquicamente a través de *conectores* que enlacen ideas o proposiciones, contribuyendo a mantener la coherencia total, lo que dará como resultado un texto comprensible que cumple con su finalidad de transmitir un mensaje claro y sin dificultad para su decodificación por parte de los lectores.

Uno de los principales papeles de los maestros y psicólogos es evaluar los conocimientos previos que tiene el grupo e identificar sus necesidades para trabajarlas de manera colaborativa o individual, según sea el caso, para evitar el rezago y dificultades del aprendizaje. Un aspecto importante, es partir de las fortalezas, por lo que también es importante detectarlas. Además de monitorear constantemente los progresos y aprendizajes, así como aquellas habilidades que requieren de mayor entrenamiento y práctica para ser desarrolladas. Identificar las áreas de oportunidad permitirá que se acreciente la capacidad de expresión a través del lenguaje escrito y a su vez se logre enriquecer el lenguaje oral. Por tal motivo la enseñanza del Español, en la educación a nivel primaria, tiene como principal objetivo fortalecer el aprendizaje de la lectura y escritura para orientar a los alumnos hacia el uso eficaz y creativo de la lengua dentro del aula y en la vida cotidiana.

Aprendizaje de la lectoescritura en primaria

La Secretaría de Educación Pública es la encargada de regular la educación en México, en cuanto a diseñar planes y programas, planificar el calendario escolar y ejecutar el sistema de evaluación nacional, además de producir libros de texto (2018).

La Educación Básica es obligatoria y está compuesta por preescolar, primaria y secundaria. En este caso se hablará específicamente de la educación primaria, la cual se compone de seis grados y el alumnado va desde la edad de 6 a 12 años. La SEP (2019), establece que el nivel primario particularmente tiene el objetivo de dar continuidad al proceso de lectoescritura, apoyándose en los

conocimientos previos desarrollados en el nivel preescolar y, para lograrlo, los alumnos deben comprender cada uno de los sistemas de signos que integran el lenguaje escrito y oral, así como su proceso de construcción y sus reglas de producción. Además, de conocer qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía y la puntuación. Del mismo modo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis y las tramas que distinguen a cada género textual.

Lectoescritura inicial

A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de aprender a leer y a escribir. Es por eso que se imparten las materias de Español, con el propósito de acompañarlos en el desarrollo de habilidades para comprender, emplear y reflexionar los diversos tipos de textos, para ampliar sus conocimientos y lograr objetivos personales. Sin embargo, la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, “implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida” (SEP, 2017, p. 69).

Primero, segundo y tercer año de primaria, denominada primaria baja, son la base para el futuro académico de los alumnos, ya que la formación tiene como objetivo el desarrollo del lenguaje oral y escrito. De acuerdo con Horta y cols. (2022) existe una estrecha relación entre la lectoescritura y el conocimiento, pues el saber leer y escribir ayuda a construir saberes día a día, además de fortalecer la ortografía y la oratoria. En la actualidad la promoción de la lectura está incluida en el currículo escolar, incentivando la lectura en voz alta y compartida durante los primeros años de la Educación Primaria, lo que cobra importancia al establecimiento de bases que faciliten el apego de los niños con los libros.

Por esa razón es importante el aprendizaje de la lectoescritura inicial, etapa en la cual se desarrollará la conciencia fonológica y la identificación de las letras del alfabeto, lo que dará pie a que los alumnos sean capaces de asimilar vocabulario nuevo y manejen estrategias de comprensión y escritura. Autores como López y cols. (2019) plantean que la conciencia fonológica es la habilidad para identificar y manipular los sonidos en el lenguaje oral. Mientras que la identificación de las letras del alfabeto se produce cuando se logra identificar la relación entre los fonemas y grafemas para construir patrones y secuencias que presentan el lenguaje oral de forma escrita, lo cual es necesario para aprender a leer y escribir, lo que posteriormente permitirá la interacción de los niños con el texto,

es fundamental que reconozcan cuándo comprenden o no un texto, de esta manera se podrá saber cuándo utilizar una estrategia para entender mejor el texto.

Lectoescritura en primaria alta

Una vez que los niños aprenden a leer y escribir durante los primeros años escolares, en los grados posteriores, es decir, de cuarto a sexto de primaria, denominada primaria alta. El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el desarrollo de competencias complejas para entender lo que leen y a su vez darle utilidad a la escritura para así poder manifestar ideas, pensamientos y sentimientos. Cuenca (2006) menciona que el principal objetivo durante esta etapa es comprender que existen distintos textos que varían en forma y contenido que le darán acceso a información diversa de acuerdo a lo que necesiten. Además, de producir sus propios textos por medio de la organización de ideas, redacción, revisión y corrección, lo que les ayudará a solucionar problemas que se presenten en su vida diaria.

Estas habilidades de lectoescritura, son blanco del currículo de la educación básica, por lo que es necesario, seguir un plan de estudios actualizado que permita guiar la educación en función del desarrollo de habilidades y estrategias que permitan a los alumnos integrar sus conocimientos para que sean capaces de acercarse al mundo, interpretarlo y contribuir a transformarlo desde distintas perspectivas.

Plan de Estudios de Educación Primaria 2023

Este Plan de Estudios reconoce que la educación es un asunto de interés público, por lo que el currículo se centra en comprender la diversidad de intereses, contextos, saberes y experiencias locales. La SEP (2023) señala que lo fundamental dentro de un currículo es la sintonía con el aprendizaje de una sólida base científica, un manejo adecuado de las lenguas y una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprender lo que se lee, en convivencia con otros saberes, experiencias y tradiciones culturales, artísticas y sociales que puedan ser abordadas a través de temas o problemas concretos y no como ideas separadas.

Para alcanzar el objetivo, el programa se divide en 5 bimestres, en los que se alcanza el perfil de egreso. Cada una de las divisiones cuenta con un propósito, productos y evaluaciones que permiten identificar el grado de avance en el desempeño oral y escrito. Siguiendo el objetivo del presente trabajo, se hablará detalladamente de los propósitos de la materia de Español, en la que se aborda específicamente la enseñanza de la lectoescritura.

Los estándares curriculares de las materias que conforman el programa de estudio y en especial la materia de Español integran los elementos que permiten usar con eficacia el lenguaje como

herramienta de comunicación para continuar aprendiendo. Por lo que, dentro del Plan de Estudios, se agrupan cinco componentes, cada uno refleja los aspectos centrales de los programas:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

El desarrollo de las habilidades necesarias para alcanzar los estándares establecidos dentro del currículo es trascendental en la formación de las bases que garantizan el éxito educativo, ya que al aprender a leer y escribir en un contexto de alfabetización inicial los alumnos tienen la posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. En caso de presentar dificultades al momento de adquirir el aprendizaje se recomienda recibir tutoría o asesoría académica, la cual se concibe como “el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico” (SEP, 2014, p.37). Tanto la tutoría como la asesoría supone un acompañamiento cercano en el que se concibe a la escuela como un espacio de aprendizaje mientras se reconoce que el asesor también aprende.

Principales campos de formación en Educación Básica

Para lograr alcanzar los objetivos establecidos la Educación Básica, el plan de estudios, se constituye de campos de formación que expresan los procesos graduales del aprendizaje de forma continua e integral, desde el primer año hasta conclusión, los cuales son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

En este caso se abordará específicamente el campo de lenguaje y comunicación, equivalente a la materia de Español que tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, lo que permitirá leer, comprender, emplear y reflexionar sobre diversos tipos de texto, con el fin de ampliar los conocimientos y lograr los objetivos personales. Por lo que se pretende incrementar las posibilidades comunicativas orales y escritas a través de la práctica del lenguaje en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación en la vida comunitaria y familiar.

A pesar de que los objetivos de los planes de estudio de Educación Básica están bien delimitados, existe un porcentaje importante de niños que presentan dificultades en el aprendizaje, específicamente en el de la lectoescritura causando rezagos importantes e incluso deserción escolar. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2021), reporta que el 19.2% de la población estudiantil presenta rezago educativo aumentando 0.3 puntos porcentuales respecto al corte de 2018. El rezago educativo refleja la cantidad de niños y jóvenes que por sus edades tendrían que haber concluido la educación obligatoria, pero no lo han hecho. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2019) coincide con que la mitad de los niños y niñas de 6° de primaria obtienen resultados bajos en lenguaje y comunicación, aunque hay diversas causas del atraso en la vida escolar, las dificultades en el desarrollo de la lectoescritura figuran en los primeros lugares.

Dificultades del aprendizaje

Antes de presentar una definición de las dificultades del aprendizaje, es necesario diferenciar entre estudiantes con trastornos del aprendizaje por un bajo coeficiente intelectual, de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje, teniendo un coeficiente intelectual dentro de la norma o considerado dentro de la media.

De esta manera, la Organización Mundial de la Salud (2019), en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE- 11) define a los trastornos del aprendizaje como alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran parte secundarios a algún tipo de disfunción con base neurobiológica que perturba la capacidad para la adquisición, la comprensión, la utilización, la acumulación y la recuperación de la información verbal y no verbal. La alteración en estos procesos puede afectar funciones específicas tales como el lenguaje, la memoria, las referencias en el tiempo y en el espacio, el cálculo, la coordinación, la motricidad y la comunicación. Existen manuales con criterios diagnósticos que permiten identificar la presencia de síntomas o indicadores que persisten en el tiempo a pesar de las intervenciones dirigidas a estas dificultades, debido a que su etiología se deriva principalmente de factores neurológicos y fisiológicos que afectan la capacidad cerebral para percibir y procesar información verbal y no verbal de forma exacta y eficaz.

Para Santacruz (2018), los trastornos del aprendizaje se deben a problemas en el procesamiento de la información que, ocasionan déficits en los procesos de selección y de elaboración de la misma. Puede manifestarse por inmadurez del sistema nervioso o una inadecuada estimulación como las posibles causas que dan pie a las problemáticas en el entorno escolar. El niño, a pesar de tener un

coeficiente intelectual dentro del promedio, una instrucción aparentemente apropiada y oportunidades socioculturales, presentará problemas en las habilidades requeridas para el rendimiento escolar debido a una disfunción en el procesamiento de la información.

Del mismo modo, Fiuza y Fernández (2014), establecen que “están constituidos por un conjunto heterogéneo de problemas, cuyo origen es probablemente una disfunción del Sistema Nervioso Central. Indican que se manifiestan primariamente, con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria), que afectan a las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas)” (p.25).

Como puede observarse, los autores coinciden en que, las principales y posibles causas del bajo rendimiento académico pueden ser producto de alteraciones en el sistema nervioso que derivan en barreras cognitivas e instrumentales, que dificultan principalmente el aprendizaje de los procesos de lectura, escritura y cálculo, lo que impide que se logren los estándares establecidos para cada grado escolar y el rezago sea acumulativo trayendo consigo dificultades no sólo en las materias relacionadas al lenguaje, sino en todas las que conforman el plan de estudios.

Por otro lado, Acero (2018) menciona que existen alumnos que no muestran indicios de problemáticas intelectuales, sensoriales, físicas o perceptuales pero que presentan carencias en el aprendizaje dentro del aula y su desempeño escolar presenta un atraso respecto al resto del grupo. Lo que causa que tengan dificultades para desarrollar habilidades básicas dentro del ámbito académico como el escribir, leer o calcular sin que esto se deba a una problemática de origen fisiológico o por la presencia de algún trastorno.

Autores como Booth & Ainscow (2015) y Bonilla (2022), plantean que cada niño aprende a su propio ritmo, la mayoría logra hitos específicos en momentos importantes en el desarrollo físico, cognitivo y del lenguaje, lo que promueve pasar a la siguiente etapa de vida con mayor posibilidad de afrontar satisfactoriamente los retos posteriores. Sin embargo, si se presenta alguna barrera en una o varias áreas del desarrollo, el resto se ve afectado de igual manera, por lo que se presentan dificultades del aprendizaje que derivan en el desfase o rezago académico que impide que algunos niños y niñas tengan un nivel parecido al resto de sus compañeros. Esto puede ser causado por la interacción de múltiples factores relacionados al centro escolar como sus instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas o con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras para el aprendizaje también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias, en las comunidades o incluso relacionarse con el ámbito

emocional de los estudiantes. Este conjunto de factores crea dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos.

Es importante, que no se confundan los términos de dificultades y trastornos del aprendizaje, ya que se puede desencadenar una elección inadecuada de la intervención o incluso generar mayor malestar en los alumnos por no centrarse en los objetivos correctos.

Después de plantear de manera general ambas perspectivas, se puede identificar que la diferencia entre un trastorno y una dificultad en el aprendizaje radica en los posibles factores que causan un desempeño por debajo de lo esperado.

El presente trabajo se centrará específicamente en las dificultades del aprendizaje, ya que es lo que corresponde con el objetivo del informe. Producto de esta discusión se han desarrollado múltiples definiciones, diferentes entre sí por las raíces teóricas y filosóficas que cada autor propone.

Para Capitán (2020), las dificultades o problemas de aprendizaje “son divergencias educativas significativas que se presentan entre el nivel intelectual satisfactorio esperado y el verdadero nivel de desempeño que presenta el sujeto. El mismo que se puede reflejar en el aspecto conductual, social y emocional” (p.19). Así mismo, cuando en el aprendizaje se manifiestan algunos obstáculos, el proceso de formación se ve afectado de forma negativa, ya que se presentan una o varias condiciones que lo limitan. En este sentido, “se habla de dificultades del aprendizaje, cuando se observa que el educando se encuentra rezagado en cuanto a conocimientos y habilidades, por ende, le cuesta más trabajo aprender al ritmo de sus compañeros y del docente” (López, 2022, p. 23). Dichas dificultades y problemas en el aprendizaje pueden estar relacionados al proceso de enseñanza aplicados dentro del aula, “en gran medida obedecen a la parte emocional y afectiva del entorno de aprendizaje. Aludiendo a la generación de obstáculos que impiden la comprensión y derivan en un aprendizaje lento” (Rojas, 2019, p. 89).

Para complementar la idea anterior, Muñoz (2020), plantea que las dificultades en el aprendizaje son una realidad que han presentado todas las personas en algún determinado momento, los ritmos de aprendizaje son diferentes en cada individuo, de manera que están relacionados a problemas de recuperación de conocimientos adquiridos anteriormente, nulas habilidades para el monitoreo de su propio aprendizaje, además de la poca intervención en sus puntos de enseñanza, es decir, no se relacionan con problemas biológicos o de inteligencia, sino que representan áreas de oportunidad que requieren de un mayor entrenamiento y apoyo por parte de los docentes.

Es interesante ver cómo estos autores coinciden con la idea de que las dificultades del aprendizaje se relacionan con el entorno emocional y estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas

dentro del aula, factores que se posicionan como una de las principales causas del rendimiento escolar por debajo de lo esperado. Además de plantear que las barreras en el aprendizaje no necesariamente se deben a alteraciones neurobiológicas, sino que pueden derivarse de la falta de atención a las necesidades y fortalezas individuales de los niños que conforman los grupos.

Por lo que, en el presente trabajo, se tomarán en cuenta estas definiciones ya que van de acuerdo con los objetivos planteados. Con base en ellas, se puede concluir que las dificultades del aprendizaje es un término que agrupa una serie de barreras significativas presentes en el entorno psicosocial en el que se desenvuelven los estudiantes que merman el proceso de adquisición, aplicación y comprensión de la lectura, escritura y matemáticas causando un desempeño pobre reflejado en rezago académico, sin que esto se relacione con un coeficiente intelectual por debajo de lo esperado.

Es por eso que, cuando surgen dificultades en el aprendizaje es necesaria la intervención de un psicólogo de la educación. En estos casos, su papel es orientar, formar y capacitar a los docentes hacia las estrategias que deben ser tomadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su rol es también preventivo, de acuerdo con Toscano (2019) se centra en proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y atenuar las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades de la población, y las respuestas que dan los sistemas escolares. A través de acciones específicas que permitan a los estudiantes afrontar de manera autónoma y con competencias eficaces las exigencias de la actividad educativa.

Mientras que sus funciones ligadas a la intervención pretenden la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales de los alumnos y alumnas, Fernández (2011) plantea que estas acciones se realizan, a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación, además de colaborar en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos, de innovación curricular, integración y atención a la diversidad, así como en los cambios organizativos y metodológicos requeridos, en la línea de hacer competentes a las propias instituciones en la realización de los fines que se proponen.

De esta manera, conocer las limitaciones y fortalezas de cada alumno permitirá aplicar estrategias dentro del salón que ayuden a que sus conocimientos sean significativos y puedan aplicarse en contextos fuera de la escuela. Lo que dará pie a que sean capaces de adaptarse al entorno en el que se desarrollan.

Es así como Medina y cols. (2020), plantean que es necesario un trabajo colaborativo entre docentes y psicólogos de la educación para el diseño, implementación y evaluación de los procesos

de intervención para responder de manera inmediata a las necesidades de los estudiantes, lo que exige que los profesionales discutan, realicen y acepten recomendaciones o sugerencias que ayuden a hacer frente a la complejidad de la situación que se atiende. Both & Ainscow (2000), coinciden en que las acciones conjuntas regidas por objetivos comunes propician que cada especialista logre emitir conocimientos que puedan contribuir a mejorar la práctica de los docentes.

Dentro de este trabajo en conjunto, Ramírez (2009) menciona que la participación de la familia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los hijos debe ser el resultado de un trabajo compartido entre ellos y figuras educativas a partir de la comunicación habitual, los objetivos en común, expectativas y acuerdos, además la resolución conjunta de los problemas particulares que se presenten, lo que favorecerá el aprendizaje con una educación de calidad y el desarrollo integral de niños y niñas. En definitiva, el acompañamiento de los padres durante el proceso de aprendizaje es fundamental para un mejor rendimiento escolar y en la superación de cualquier dificultad que involucre a los estudiantes.

Una vez definidas las dificultades del aprendizaje de forma general y el papel que tienen los docentes, psicólogos y la familia dentro de una institución educativa, se hablará específicamente de las dificultades en la lectoescritura, ya que revisten una importancia mayor dentro del presente trabajo debido al efecto que tienen en el desempeño y desarrollo de los niños y niñas.

Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura

Antes de determinar si un alumno presenta dificultades en la lectoescritura, primero se debe tener en claro qué se entiende por estos procesos. Es así que, dentro de este trabajo se retomará la definición de Aguirrede (2000), que describe a la lectura como una serie de pasos indispensables para la construcción de significados, tales como: reconocimiento de la información, relación con conocimientos previos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto y comprensión global o a nivel macroestructural del contenido, lo que permite que se establezca una interacción entre el texto y el lector.

Para Fons (2004), la escritura es un proceso complejo que incluye la planificación del mensaje que se desea transmitir, a través del establecimiento de objetivos, generación y organización de ideas. Lo que lleva a la construcción y unión de párrafos para lograr un texto coherente que pueda ser comprendido por el lector. Para Ferreiro y Teberosky (2005), la escritura es un instrumento que permite que el individuo exprese sus vivencias y sentimientos de manera libre y espontánea, además de reflexionar sobre lo que piensa. Estas autoras plantean que, la escritura evoluciona de manera procesual en el que se distinguen unos niveles para llegar a la escritura formal; aquí el niño se apropia

del sistema de la lengua escrita, a partir de su desarrollo cognitivo y de la interacción con el mundo de los textos.

Dichas habilidades constituyen un instrumento a través del cual los individuos pueden descubrir el mundo. De esta manera, optimizar su aprendizaje y resolver las dificultades que se puedan presentar en el proceso, es el principal objetivo de la comunidad escolar para que los estudiantes puedan leer por iniciativa propia y no por obligación, además de elegir de manera voluntaria los temas de escritura que desean compartir. Graves (1991), menciona que debe existir libertad para que los niños y niñas escriban y lean lo que más les guste, que aprendan a socializar sus escritos y a hacer sugerencias entre ellos mismos.

Es por eso que, la lectoescritura es uno de los aprendizajes más complejos que adquieren los seres humanos debido a las múltiples habilidades y procesos cognitivos que intervienen y que son cruciales para el desarrollo académico y cultural. Hernández y cols. (2021), mencionan que leer y escribir son actividades en las que intervienen procesos de reconocimiento de palabras, decodificación, codificación, interpretación, comprensión, conocimiento de la lengua, construcción de significados, relación de ideas y contextualización de la información.

Desde la perspectiva de Horta y cols. (2022), se menciona que para alcanzar dichas habilidades exige que se tenga en cuenta que el aprendizaje y el dominio de la lectura y de la escritura, se deben constituir en pilares de la educación inicial, pues es el momento en el que se alcanza el nivel de madurez adecuado para desarrollar la motricidad, procesos cognitivos, habilidades orales de la lengua y conciencia fonológica para aprender a leer y escribir. Ambos procesos son aprendizajes que se trabajan en todos los centros educativos, sin embargo, en ocasiones no se desarrollan de manera correcta, por lo que cuando un niño presenta alguna problemática al momento de aplicar una o varias de estas habilidades y procesos, se puede decir que enfrentan dificultades en la lectoescritura.

Es crucial conocer a los alumnos, para identificar las áreas que necesitan ser abordadas para lograr el aprendizaje de manera adecuada con el fin de atenderlas a tiempo para que no supongan un bloqueo en su desarrollo escolar.

En la etapa de Educación Primaria, las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura representan un porcentaje considerable dentro de las dificultades de aprendizaje en general. De esta manera, Aguilar (2018) plantea que las barreras en la lectura son limitaciones para decodificar, es decir, para identificar y discriminar letras aisladas para posteriormente formar grupos; si existe un manejo correcto en la decodificación, entonces significa que se tiene la capacidad para identificar cada

palabra como una forma ortográfica a la que se le atribuye un significado y también se tiene la capacidad de pronunciar, interpretar, combinar y manejar los símbolos gráficos adecuadamente.

Dichas barreras causan alteraciones en el dominio lector y en la conciencia fonológica que de acuerdo con Bravo (2022), comprende la conciencia de los sonidos en el lenguaje oral como la habilidad de segmentar palabras, omitir y adicionar fonemas. De igual manera se presenta dificultad en la comprensión lectora, falta de fluidez y entonación, lo que causa una lectura lenta y forzada, esto genera dificultades en los procesos de aprendizaje en el sentido amplio de la palabra. Sus manifestaciones son muy variadas, dependiendo de las características y de la intensidad de la dificultad. Con base en esta información podrán diseñarse los planes de intervención adecuados para cubrir las necesidades de cada niño.

Por otro lado, Santiuste y González (2005) mencionan que las dificultades en la escritura se caracterizan por la presencia de errores de sustitución, omisión, adición, inversión, rotación de grafemas, uso incorrecto de mayúsculas, mal trazo, uniones y fragmentaciones incorrectas, que si no son intervenidas a tiempo presentan barreras en la expresión escrita y la redacción en grados más altos que dificulten el desarrollo de párrafos, el uso adecuado de puntuación y errores gramaticales. Así como problemas en la estructuración y planificación del texto.

Es así como Loza (2018), menciona que las dificultades en la lectoescritura se muestran con un rendimiento por debajo de lo esperado, caracterizado principalmente por el fracaso en el reconocimiento de las palabras y letras, lo que causa una lectura poco fluida y con mucho esfuerzo. Estos autores coinciden en que las complicaciones en el proceso de la lectoescritura, son una problemática frecuente que afecta a niños y niñas de educación básica al momento de adquirir los procesos cognitivos necesarios para aprender a leer y escribir. Por lo que, se debe considerar la madurez adecuada que se requieren para el inicio del proceso escolar, el desarrollo del lenguaje y la poca motivación que existe en los hogares con respecto a la formación académica y, cómo ésta puede incidir en mejorar su calidad de vida para obtener una proyección laboral y profesional.

Por su parte, Fajardo y Jara (2022) mencionan que con frecuencia, durante los primeros años de la educación básica se presentan problemas en la lectoescritura que se expresan con "dificultades para reconocer o diferenciar correctamente los fonemas, sílabas y palabras. Si este es el panorama, el aprendizaje de los infantes se interrumpe, debido a que la lectura y la escritura son habilidades que permiten analizar, comprender y sintetizar los contenidos desde una perspectiva propia" (p.8).

De acuerdo con esta definición, las dificultades en la lectoescritura se muestran a través de la lectura silábica, omisión y adición de palabras, escasa o reducida comprensión del texto, la escritura

al dictado suele estar alterada, con aparición de errores numerosos y diversos, se presentan inversiones y confusiones en los grafemas, además de presentar una gran cantidad de faltas de ortografía, lo que ocasiona una problemática en la progresión escolar de los niños, estas dificultades son blanco de intervención en el presente trabajo, por lo que el objetivo es implementar estrategias que permitan que los alumnos alcancen un nivel de autonomía en la lectoescritura para mejorar su desempeño escolar y evitar un mayor rezago.

La relevancia de las dificultades en la lectoescritura, radica en que al no ser atendidas, arrastran consigo consecuencias que afectan de manera importante el futuro del individuo. Por lo que Mariño y cols. (2018), postulan que la detección en los primeros grados es fundamental para poder intervenir de forma adecuada y así favorecer el desarrollo, desempeño y calidad de vida para brindar la oportunidad de recibir una adecuada intervención que logre mejorar el pronóstico. De esta manera, Fernández (2022) afirma que los alumnos que presentan dificultades durante los primeros años de escolarización tienen mayor posibilidad de seguir teniendo esas dificultades más adelante, lo que desencadena un riesgo importante de caer en el fracaso o abandono académico, es por eso que entre más pronta sea la intervención mayores beneficios tendrá y permitirá que el niño tenga un desarrollo integral y un nivel académico adecuado.

Como conclusión de las definiciones anteriormente descritas, se puede establecer que las dificultades en la lectoescritura son barreras muchas veces inherentes a los procesos de enseñanza–aprendizaje, que dificultan el desarrollo de las habilidades necesarias para leer y escribir, lo que causa que los niños presenten un nivel académico por debajo de lo esperado, desencadenando problemas para codificar, decodificar, interpretar y comprender los grafemas y fonemas de manera adecuada.

La intervención de docentes y psicólogos es fundamental para el desarrollo de habilidades que permitan a los niños leer y escribir de manera adecuada, tomando en cuenta las necesidades de cada uno de ellos para construir un aprendizaje significativo, que pueda ser empleado en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas.

Como se mencionó anteriormente, existen múltiples factores que desencadenan barreras para el aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, Morales y cols (2018), mencionan que las causas que se presentan con mayor frecuencia son aquellas relacionadas al proceso de enseñanza tradicional centrado en el docente y no en los alumnos, la escasa estimulación y apoyo por parte de los padres, lo que ocasiona que los niños y niñas se aparten del contexto escolar. En caso de que las dificultades en la lectoescritura se deriven de factores neurológicos o cognitivos, es indispensable que se canalice al alumno a las instancias correspondientes, para que, se le realicen las evaluaciones pertinentes sobre

las que se implemente el tratamiento indicado dentro o fuera del entorno escolar. Es importante que tanto docentes como psicólogos observen el desempeño que presentan los niños al realizar sus lecturas y escrituras dentro de las aulas para detectar de manera temprana, posibles dificultades.

En las observaciones se deben tomar en cuenta los siguientes indicadores propuestos por Ramos (2018) para identificar la presencia de dificultades en la lectura y escritura:

- **Sustitución:** consiste en cambiar un fonema en la lectura o un grafema en la escritura diferente al que corresponde con el código alfabético. Por ejemplo: *d/b, p/q, s/c, j/g*.
- **Omisión:** consiste en suprimir alguno de los grafemas, en la escritura al codificarlo o en la lectura al decodificarlo. Las causas pueden ser múltiples, desde un aprendizaje deficitario hasta una falta de entrenamiento al emitir el fonema cuando empieza el aprendizaje lector.
- **Rotación:** consiste en cambiar la posición de los grafemas respecto a algún eje de simetría vertical u horizontal.
- **Letra ilegible:** errores sucesivos de conversión grafema-fonema y fonema-grafema, lo que dificulta comprender tanto la lectura como la escritura.
- **Inversiones:** consiste en cambiar los grafemas de orden dentro de la palabra. Por ejemplo: *al/la, pala/lapa*.
- **Adiciones:** consiste en añadir grafemas dentro de una sílaba o palabra.
- **Titubeo:** consiste en leer con dificultad grafemas, sílabas o palabras. Si este error persiste nos encontramos antes un problema de falta de entrenamiento lector.
- **Saltos de líneas:** consiste en saltar una línea o dos al leer. Suele suceder cuando el párrafo tiene varias líneas.

Dichos indicadores representan una barrera importante que dificulta el desarrollo de habilidades de lectoescritura más complejas, como la comprensión lectora y la producción de textos propios. Sin embargo, existen casos en los que no se presenta dificultad al momento de decodificar, pero no se cuenta con las habilidades necesarias para comprender lo leído. En este sentido, autores como (Baker y Beall, 2009; Kintsch, 2013; Pressley & Gaskins, 2006) plantean que las dificultades de comprensión se entienden como, aquellas deficiencias que presentan los individuos para construir un significado global y crear la macroestructura del texto, debido a que no se recurre al uso de conocimientos previos para generar significado, así como para operar con la información textual. Aunado a esto, hay un uso nulo de estrategias que permitan seleccionar y organizar las ideas relevantes

del contenido, lo que representa dificultades para la reflexión y valoración del contenido de un texto, al no realizar inferencias entre lo leído y lo conocido, así como para la supervisión y autorregulación del proceso lector. De acuerdo con Navarro y Mora (2012), los alumnos con dificultades en este ámbito presentan una lectura apegada al texto, no aprenden leyendo y carecen de estrategias lingüísticas, cognitivas y metacognitivas necesarias para acceder al contenido de un texto, lo que también limita el desarrollo de la escritura ya que no tienen un referente adecuado de cómo producir párrafos que transmitan adecuadamente un mensaje hacia el lector.

Por lo tanto, realizar detecciones tempranas en aquellos niños que no aprenden como los demás, permitirá que se realicen evaluaciones e intervenciones para evitar que las dificultades progresen y se desencadenen problemas más graves que mermen el desempeño, no sólo en materias relacionadas al lenguaje, sino en todas las incluidas en el programa de estudios, ya que la lectoescritura es fundamental, para los aprendizajes dentro y fuera de la escuela. Por lo que, es importante que docentes y psicólogos presten atención a las áreas de oportunidad para dar una respuesta oportuna que ayude a favorecer el desarrollo de habilidades en la lectoescritura para evitar y mejorar el rendimiento por debajo de lo esperado. Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura se presentan a través de un vocabulario limitado, poca o nula activación de los conocimientos previos, comprensión escasa y complicaciones para producir escritos propios, lo que representa una problemática no sólo a corto plazo, sino que tiene efectos futuros que desencadenarán dificultades cada vez más complejas que podrían mermar el desempeño escolar.

Es por eso que, se deben implementar estrategias de detección e intervención centradas en los alumnos y en sus necesidades, ya que, en la actualidad dentro de algunas aulas se siguen aplicando métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura, que como lo mencionan Juárez y Macías (2021), son estrategias enfocadas en el docente y no en los alumnos, lo que provoca que no se desarrollen habilidades y aprendizajes significativos que permitan a los niños ser lectores y escritores independientes. Es decir, el docente transmite el saber de manera unilateral, por lo que no conlleva necesariamente al aprendizaje de los estudiantes, además de que no se toma en cuenta, ni se trabajan las dificultades que presentan los alumnos.

El proceso de intervención para abordar las dificultades en la lectoescritura se debe planificar teniendo en cuenta los puntos de enseñanza en cada caso, de modo que sea una respuesta a las características, necesidades y fortalezas de los alumnos. Por lo que es importante que tanto docentes como psicólogos de la educación implementen programas y estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan desarrollar habilidades en la lectoescritura de manera progresiva, a través la enseñanza

estratégica y el aprendizaje colaborativo para eliminar las barreras y promover la adaptación a necesidades específicas.

Capítulo 3. Estrategias de intervención para abordar las dificultades en la lectoescritura

Para Freira y Field (2005), un programa de intervención es un conjunto articulado de actividades y estrategias aplicadas a un proceso para el logro o mejoramiento de una práctica conceptual o técnica. La intervención se apoya en el rol activo de los participantes en el diseño y desarrollo de diversas situaciones de resolución de problemas, y/o prácticas académicas para alcanzar las metas propuestas. Mientras que una estrategia, de acuerdo con Jerez y cols. (2020), es una herramienta útil, que ayuda al docente a comunicar los contenidos y hacerlos más asequibles a la comprensión del estudiante. En ese sentido, una estrategia didáctica no es valiosa en sí misma, sino que su valor se encuentra en la capacidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y en generar ambientes más gratos y propicios para la educación.

Estrategias para mejorar las dificultades en la lectura

- **Reading Recovery**

Las estrategias implementadas en las intervenciones individuales fueron adaptadas con base en el programa de intervención *Reading Recovery* (RR), desarrollado por Marie Clay en 1985. Los niños que presentan dificultades para aprender a leer y escribir son derivados a una intervención individual, con un diseño centrado en las fortalezas y dificultades de cada uno. De acuerdo con el Council of North America (2013), los resultados de la aplicación de RR han sido positivos. El 75% de los niños, al finalizar las diversas sesiones de intervención (generalmente entre 12 y 15 semanas) cumplen con las expectativas de nivel del grado que cursan, y progresan en los conocimientos en clase, además ya no requieren ayuda adicional. El otro 25% progresa significativamente, pero no cubre con el nivel de habilidades que se requiere en su grado escolar.

El programa está diseñado para apoyar a los estudiantes a desarrollar sus propias estrategias efectivas para el aprendizaje de la lectoescritura. “Su objetivo es lograr un aprendizaje acelerado, de modo que puedan alcanzar el desempeño del resto del grupo. La instrucción continúa hasta que se consiga el desarrollo de estrategias que permitan leer textos cada vez más difíciles y logren escribir sus propios mensajes de manera independiente” (Swartz y Klein, 1995, pág. 112). Con las estrategias

implementadas en este programa no se pretende reemplazar la enseñanza que se brinda en el salón de clases, sino que se busca incluir activamente a los niños en su propio aprendizaje, mediante la orientación para resolver los problemas que se presentan en el proceso de la lectoescritura. Los docentes brindan el apoyo suficiente para ayudar a desarrollar comportamientos estratégicos para usar tanto en la lectura como en la escritura de textos.

Es importante recalcar que en cada caso los niveles de competencia, conocimiento y confianza son diferentes en función de las experiencias de vida y sistemas de apoyo presentes en los diversos contextos, por lo que se aprende a distintos ritmos y maneras.

El programa sigue un patrón sistemático de siete estrategias distintas que pueden ser aplicadas tanto por psicólogos como por docentes. Clay (1993), propone un orden a seguir en la aplicación de las estrategias, sin embargo, menciona que es posible variar el orden de acuerdo con los objetivos establecidos para cada sesión (p. 121):

1. Releer libros presentados en lecciones anteriores: Permite leer sin esfuerzo, además de alentar la confianza mientras se promueve la independencia durante la lectura. Cada vez que se retoma un libro conocido, los niños se van familiarizando con el contenido, lo que ayuda a introducir las características del lenguaje escrito, mejora la fluidez lectora, el seguimiento de la lectura con movimientos de los dedos y ojos, así como tomar conciencia del libro y de las partes que lo conforman.
2. Trabajar en la identificación de letras y armar palabras: Permite desarrollar la conciencia fonológica, da paso a conocer palabras nuevas a partir de palabras conocidas, además de desarrollar la comprensión del proceso de su construcción a través de la reflexión y manipulación de los fonemas que las constituyen. Al desarrollar la conciencia fonológica los niños y niñas descubren que las palabras están conformadas por diferentes sonidos y a su vez, esta comprensión ayuda a que posteriormente se desarrolle con mayor facilidad la lectura y la escritura.
3. Escribir una oración estructurada por sí mismo: Se brinda la oportunidad de que escuchen y registren los sonidos de las palabras. Cada sesión se compone una oración breve y se escribe palabra a palabra en un cuaderno especial, es importante utilizar las letras que conoce para escribir nuevas palabras a través del uso de la conciencia fonológica, en caso de que se presenten dificultades para identificar los fonemas es necesario que pronuncie la palabra lentamente para identificar las letras que representan el sonido, lo que ayuda al aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema. La actividad permite estructurar una oración a partir de

experiencias de su vida cotidiana y de las palabras que conoce y ha aprendido en su entorno, lo que permite conocer el nivel de lenguaje oral de cada alumno. Es importante que se aliente al uso de sus propias habilidades y conocimientos para la construcción de mensajes.

4. Reordenar la oración escrita por él y recortada por la maestra: Una vez que los estudiantes termina de escribir la oración, el psicólogo la copia en una tira de papel y luego lo corta en partes para que la reconstruya, lo que ayuda a que se examinen los detalles del lenguaje escrito dentro de un contexto donde se emplea su propio lenguaje y dónde cada uno conoce su significado, es por eso que la oración debe tener sentido, y por tanto, se recomienda entablar una conversación previa para realizar una lluvia de ideas en conjunto con el niño para establecer la estructura y número de palabras que conforman la frase.
5. Se realiza la introducción y contextualización de un nuevo libro seleccionado de acuerdo con sus oportunidades de aprendizaje: Se selecciona un libro nuevo por sesión y se le presenta al alumno. Al elegirlo es importante tomar en cuenta que sean textos entretenidos, que contengan oraciones predecibles que permitan trabajar la fluidez lectora, lo más importante es que tengan un nivel adecuado para las fortalezas de cada uno. Cuando se presenta el libro por primera vez, se pide que se observe el contenido y las ilustraciones que lo conforman para que se pueda hacer una predicción sobre el tema que se abordará en el texto. Posteriormente el psicólogo/a debe modelar la lectura del texto, poniendo énfasis en la correspondencia 1-1 para que el alumno pueda identificar las diferentes palabras que forman una oración mientras señala cada una con su dedo, el modelo lector se realiza en cada hoja del libro, es decir, primero lee el adulto y después el niño o niña, a través del proceso se apoya al alumno a analizar los sonidos de las palabras que se le dificultan al momento de leer y a utilizar las ilustraciones como fuente de información que ayuden a mejorar la fluidez y comprensión del texto, la intervención del profesional irá disminuyendo conforme se alcance un nivel instruccional o independiente.

Para lograr extender el conocimiento de las palabras y su conformación, Clay (1993) propuso que durante la sesión se le pidiera al estudiante que escribiera repetidas veces una palabra sobre un pizarrón blanco, para obtener fluidez en la escritura, mejorar el trazo y ampliar el vocabulario escrito. Al inicio de la intervención se recomienda utilizar palabras de alta frecuencia, que posteriormente pueden ser utilizadas en otras actividades como en la lectura o escritura de oraciones.

La implementación de las estrategias permitirá la observación minuciosa de los comportamientos que tienen los alumnos al leer y escribir para tomar decisiones efectivas para la enseñanza, además de planear las siguientes lecciones de acuerdo con las capacidades de cada uno, lo

que ayudará a obtener resultados positivos en los que se alcanzan las expectativas de los grados escolares correspondientes mientras el progreso continúa dentro del salón de clases.

Para evaluar los avances de cada caso, se toman en cuenta los registros del aplicador durante cada sesión a partir de la observación sistemática, a través de un formato que valora las confusiones y fortalezas, que además es útil para la planeación de sesiones posteriores. Es importante observar detenidamente al estudiante para registrar las estrategias utilizadas durante la lectura que se desarrollan a través de su experiencia y conocimiento lector, logrados a partir de la aplicación del programa, así como sus fortalezas y confusiones, además de verificar el progreso y el plan de enseñanza.

Como se puede observar en las estrategias anteriormente mencionadas, el principal objetivo de los autores es el desarrollo de la conciencia fonológica, estrategias de comprensión lectora y desarrollo de textos propios, ya que son habilidades básicas necesarias para aprender a leer y escribir de manera adecuada. En caso de presentar dificultades en este proceso, se dará como resultado una escritura falta de sentido e incompleta, además de una lectura poco fluida que impedirá que se comprenda el contenido de los textos, lo que representa una barrera importante en el desarrollo académico e integral. Es por eso que, la conciencia fonológica debe abordarse dentro de las primeras etapas de la educación inicial, lo que permitirá que los niños reconozcan y utilicen los sonidos de las letras para formar palabras, enriquezcan su lenguaje oral y escrito, además de ayudar a la prevención y reducción de la aparición de dificultades relacionadas con la lectoescritura, todo esto permitirá que se enfrenten de manera exitosa al proceso de lectura y escritura y disminuya el rezago escolar.

- **Enseñanza Recíproca**

El programa de *Enseñanza Recíproca* fue creado por Brown y Palincsar (1984), consiste en cuatro estrategias que tienen el propósito de ayudar a los alumnos que poseen habilidades de decodificación pero que se les dificulta construir el significado de los textos, por lo que las autoras desarrollaron actividades que incitan a comprender lo que leen y al mismo tiempo, proporcionar una oportunidad para comprobar si realmente el texto está siendo asimilado. Esta intervención es una de las que ha mostrado mayor eficacia para el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que se caracteriza por “la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto” (p. 413).

Este programa de acuerdo con Santiago (2005), pretende ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje por medio de una instrucción que enriquezca sus esquemas de conocimiento, así

como sus estrategias de comprensión de textos, haciendo de éste un proceso de comunicación, aprendiendo la lengua escrita en su uso e intercambio. Un estudio realizado por Soriano y cols. (2013), reveló que las estrategias de Enseñanza Recíproca tuvieron resultados positivos en niños con dificultades en la lectoescritura, el 90% de la población completó la intervención y alcanzó el nivel estipulado de habilidades de comprensión lectora para el grado escolar que cursaban.

En este sentido Pascual y cols. (2014), plantean que la metodología propone un proceso en el que el docente o en este caso, el psicólogo/a modela a través del pensamiento en voz alta y un diálogo significativo la enseñanza explícita y flexible de las estrategias de comprensión y monitoreo como predecir, preguntar, clarificar y resumir el texto leído. La intervención y modelamiento del lector experto irá disminuyendo conforme los niños y niñas sean capaces de realizarlos por sí mismos. Durante esta etapa el alumno se posiciona como un sujeto activo, que participa en la utilización de las cuatro estrategias básicas que le permitirán comprender de manera adecuada y sin dificultades cualquier tipo de texto.

Las estrategias propuestas por los autores antes mencionados son las siguientes:

Inferencias

Ocurre cuando los estudiantes anticipan lo que el autor hablará en el texto. Es una forma eficaz de activar experiencias previas y conceptos relacionados, ayudando a conectar los conocimientos que ya se tienen con lo que se está leyendo. Hernández y Chacón (2018), mencionan que es importante que lo que se ha anticipado se confirme posteriormente en el texto y para ello, se debe leer de forma completa buscando las evidencias que hay en él. Mediante este proceso el lector participa activamente en el acto comunicativo al producirse un diálogo interno entre él y el escritor.

Formulación de preguntas

Se caracteriza por la identificación de información relevante en el texto por parte de los alumnos. Utilizando guías como quién, dónde, cuándo, para qué y por qué. Las preguntas se plantean para incitar la creatividad y generar espacios que permitan comprender textos y contextos, pensar y construir conocimientos. Por esta razón, González y cols. (2018), plantean que es “una estrategia para la comprensión lectora y como tal facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y formación del pensamiento crítico” (p. 4).

Síntesis

Una vez que se ha leído el texto a analizar, se elige a un alumno que dará un breve resumen, al mismo tiempo los demás compañeros pueden agregar información para completar el contenido, con el objetivo de que los alumnos sean capaces de extraer las ideas más relevantes del texto escribir con

palabras propias el mensaje que el autor desea transmitir. Para lograrlo, es necesario que el contenido sea comprendido de manera adecuada, para poder generalizar la información nueva e integrar ideas coherentemente.

Aclaración de términos y conceptos

Involucra la aclaración de puntos ambiguos dentro del texto por parte de los lectores, a través de una relectura del párrafo. Además de que exige evaluar de manera crítica la lectura y analizar su compatibilidad con su conocimiento y experiencias previas.

De acuerdo con Hacker y Tenet (2002), estas actividades pueden aplicarse desde 4° grado de primaria, hasta adultos que tengan el objetivo de mejorar su comprensión lectora. La Enseñanza Recíproca puede aplicarse de manera individual, en grupos de aproximadamente seis personas con diferentes habilidades lectoras y/o parejas con habilidades similares, puede trabajarse con todo tipo de textos, especialmente textos reales, y que al inicio sean narrativos para mantener la motivación.

Los autores sugieren una serie de pasos para aplicar la estrategia:

1. Introducción y explicación de los objetivos de la actividad
2. Inferencias y/o predicciones sobre el contenido. Para ello, se realizan preguntas como ¿De qué piensan que va a hablar el texto?, ¿Qué creen que pase a continuación?, ¿Cómo podría terminar el texto? Estas preguntas permiten que los alumnos se adentren en el futuro y retomen los conocimientos previos que poseen para poder dar una respuesta.
3. Formulación de preguntas. Implica centrarse en las ideas importantes, utilizando claves como quién, qué, dónde, cuándo y por qué. Lo que permitirá monitorear si el contenido está siendo comprendido o no por los niños.
4. Aclaración de términos y conceptos. Durante este paso la lectura debe detenerse para resolver las comprensiones erróneas al enseñar a los lectores a permanecer atentos al vocabulario no familiar y conceptos difíciles. Preguntándose, ¿me ha quedado claro? En caso de ser necesario releer o buscar información adicional.
5. Síntesis. Se refiere a revisar el contenido de lo leído, requiere que el lector identifique e integre la información importante del texto, a partir de preguntarse ¿qué es lo que acabo de leer?, y exponerlo.

De esta manera De la Cruz (2019), plantea que el rol del lector experto se desarrolla en tres etapas. Durante la primera actúa como un modelo en la resolución de problemas y el uso de las estrategias, lo que sirve de guía para que los alumnos observen cómo deben llevarse a cabo cada una de ellas. Posteriormente, cuando sea el turno de los alumnos de aplicar las estrategias, fungirá como

mediador para ayudar a mantener y centrar los objetivos, asegurando el uso y la aplicación de manera correcta y por último supervisar la ejecución hasta alcanzar la responsabilidad total.

Estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura

- **Conciencia fonológica**

Con base en lo anterior, se han desarrollado diversos programas y estrategias enfocados en trabajar las dificultades en la lectoescritura, como el propuesto por Maldonado y Soto (1989), quienes crearon el programa *Entrenamiento en escritura de palabras*, que ha sido el más utilizado para trabajar en intervenciones individuales con niños que presentan dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica y en la identificación de letras del abecedario. Su objetivo es entrenar habilidades de decodificación de palabras junto con habilidades de asignación de fonema-grafema.

El programa consta de dos fases:

1) Fase de letras: Consiste en el aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas, incluyendo el número y la forma de las letras. Esta fase se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Asociación 1. Se presenta una tarjeta con una letra o una letra de plástico. El niño la mira mientras el maestro dice el nombre de la letra. Una vez que el niño ya se sabe el nombre, se repite el procedimiento, pero lo que dice el maestro y repite el niño es el sonido de la letra.
- Asociación 2 y 3. Escritura de las letras.
- Asociación 4 y 5. Practicar el fonema y grafema de cada letra.

2) Fase de palabras: En esta fase el niño tiene que mejorar la lectura de palabras. Los pasos para aplicar este procedimiento son:

- Paso 1: Se propone una palabra que quiere aprender a leer o a escribir.
- Paso 2: Se pronuncia el nombre de la letra que se escribe.
- Paso 3: Se nombra la palabra.
- Paso 4: Se escribe la palabra, copiándola en una pizarra blanca y diciendo en voz alta el nombre de cada letra a medida que va escribiéndola. Una vez escrita, se le pide que la lea.
- Paso 5: Se compara minuciosamente su producción con la del maestro, haciéndolo letra a letra y comentando con el maestro los posibles errores.

Por otro lado, uno de los programas más actuales es el desarrollado por Navarro y Núnjar (2020), llamado *Intervención para la conversión de grafema-fonema*. Las actividades están dirigidas hacia niños que presentan problemas para identificar el nombre y el sonido correspondiente a cada letra, lo que dificulta la decodificación representando una barrera importante para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Dicho programa consta de las siguientes estrategias:

- Sonidos y letras ¿Cuál es la diferencia?: Se muestran las letras y sus sonidos de forma conjunta pasando por todas las letras del abecedario y todos los sonidos de la lengua. Para ir adquiriendo estos conocimientos realizaremos una serie de actividades: primero reforzando la grafía, después los sonidos y, por último, una actividad que combine ambos.
- Hay que ser rápidos: Al comenzar se utiliza una transición lenta entre palabras y poco a poco más rápida, en este caso utilizaremos palabras de alta frecuencia para entrenar el proceso de decodificación.

Con el uso de estrategias similares a los programas antes mencionados, los alumnos son capaces de desarrollar la habilidad de identificar las asociaciones correspondientes entre el sonido de la letra y su grafema, una vez aprendida dicha asociación, los niños comprenderán que las letras pueden combinarse para formar palabras. La conversión grafema –fonema implica subprocesos fonológicos y de memoria que intervienen en el aprendizaje en función del acceso a la comprensión y elaboración creativa de textos, el desarrollo de habilidades que faciliten la lectoescritura permitirá que los niños sean capaces de dirigir su aprendizaje de forma autónoma.

De acuerdo con los objetivos del presente trabajo, las estrategias que se ajustan a los objetivos de las intervenciones individuales son las del programa de *Entrenamiento en lectura de palabras*, fase 1 y las actividades como la de *Sonido y Letras, ¿Cuál es la diferencia?* y *Hay que ser rápidos*.

- **Edición Interactiva**

La *Edición Interactiva* para la enseñanza de la escritura, de acuerdo con Swartz (2000), es un método de enseñanza en el que los niños y docentes trabajan en conjunto para editar un texto libre de errores que ha sido leído previamente. Esta estrategia brinda la oportunidad de entender cómo se construye un escrito de manera correcta en cuanto a forma, estilo, vocabulario y otros elementos y cómo esta comprensión puede utilizarse en la escritura propia. Es un proceso colaborativo, en el que un escrito experto modela la tarea la primera vez, la comparte la segunda vez y se les da la oportunidad de practicar antes de hacerlo de manera independiente.

Su principal propósito, es la instrucción enfocada tanto en la forma, como en el contenido para enseñar a los niños diferentes tipos y estilos de escritura, a través de la comprensión y discusión para escribir nuevos productos de manera cooperativa. A continuación, se describirá paso a paso el proceso para llevar a cabo la edición interactiva, de acuerdo con Swartz (2000):

1. El alumno debe leer el texto elegido y ser involucrado en una conversación significativa sobre la lectura, en la que se activan los conocimientos previos sobre el contenido a abordar.
2. Posteriormente, se explica que el objetivo de la actividad es elegir en el texto las palabras que **no** son relevantes para la comprensión del texto y, que pueden eliminarse. Pueden marcarse dentro de un círculo o tacharse.
3. Leer nuevamente en voz alta el texto y marcar las palabras elegidas. Se deben discutir las razones por las que algunas palabras son relevantes y otras no, de acuerdo con el propósito de la lectura y los conocimientos previos del lector.
4. Una vez que se ha realizado la elección, se pide a los alumnos y alumnas realizar una lista con las palabras más relevantes del texto para después, comenzar a construir oraciones.
5. Leer el texto terminado, compararlo con el original para verificar si el mensaje del autor se conservó.
6. Repetir el procedimiento hasta que los alumnos puedan realizarlo de manera independiente

La edición interactiva es una oportunidad para modelar las habilidades del lenguaje escrito y desarrollar habilidades como la puntuación, uso de mayúsculas, construcción de oraciones y párrafos, lo que ayuda a comprender cómo deben desarrollarse y organizarse las ideas de manera adecuada con el fin de transmitir un mensaje coherente al lector.

- **Organizadores gráficos**

Los *organizadores gráficos*, de acuerdo con Chawes y Melo (2012), son herramientas de estudio que tienen múltiples usos dependiendo de cómo y para qué se utilicen, dentro del contexto escolar ayudan a comprender mejor un texto, a través del establecimiento de un puente entre el nuevo aprendizaje y el conocimiento previo que poseen los alumnos. Por lo que, el organizador es una representación visual del conocimiento estableciendo relaciones entre las unidades de información o contenido. Es una herramienta instruccional para promover el aprendizaje significativo. En el caso de la presente intervención se utilizaron para el desarrollo de predicciones para trabajar la comprensión lectora y estructurar ideas para la pre-escritura de un párrafo.

Las autoras antes mencionadas establecen que estos organizadores pueden estar compuestos de líneas y palabras, pero también de dibujos ilustrativos que ayuden a dirigir la búsqueda de relaciones causa-efecto, comparación, síntesis y revisión de las ideas extraídas de los textos.

Haro (2018) establece que los pasos para realizar un organizador gráfico son los siguientes con el fin de trabajar las habilidades de lectoescritura (p.491):

1. Identificar los términos, conceptos, que van a ser relacionados en el tema, haciendo una lista.
2. Revisar la lista para eliminar y completar, en términos de importancia de acuerdo con el propósito de la lectura y los conocimientos previos de los lectores.
3. Agrupar elementos según relación/afinidad entre los conceptos. Es decir, identificar si los términos están relacionados por causa-efecto, secuencia, funciones, procedimientos, inclusión-exclusión, etc.
4. Organizar la estructura gráfica, estableciendo relaciones de inclusión y subordinación, que ilustre las relaciones entre los conceptos. Considerar la posibilidad de utilizar palabras clave, dibujos o una combinación de ambos.
5. Evaluar el Organizador Gráfico en términos de claridad, consistencia y veracidad de las relaciones. Hacer las correcciones correspondientes

Esta estrategia ayuda al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de escritura, ya que al elaborar un organizador gráfico es necesario identificar las ideas principales de un texto, organizar, priorizar la información y estructurar oraciones para posteriormente ligarlas de manera coherente para construir un mensaje que pueda ser comprendido adecuadamente.

Uno de los pilares fundamentales al aplicar las estrategias antes mencionadas, es el proceso conocido como *Transferencia gradual de la responsabilidad*, que Swartz (2010), define como la transferencia progresiva del trabajo, por parte del facilitador en el que los niños toman un papel más activo, que les permite poner en práctica las estrategias anteriormente modeladas a través de la disminución gradual de las instrucciones hasta lograr la autonomía. Pearson y Gallagher (1983) propusieron este modelo que consiste en cuatro fases:

1. Yo lo hago y tú me observas
2. Yo lo hago y tú me ayudas
3. Tú lo haces y yo te ayudo
4. Tú lo haces y yo te observo

Capítulo 4. Método de intervención

Objetivo general de la intervención

Contribuir a mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de primaria mediante intervención educativa acorde a sus necesidades individuales.

Objetivos específicos de la intervención

- Detectar y evaluar a los participantes con dificultades en la lectoescritura
- Mejorar la escritura y lectura a través del uso de estrategias de lectoescritura adaptadas a las necesidades individuales
- Enseñar a los estudiantes las diferentes formas de comprender un texto
- Enseñar a los estudiantes diferentes estrategias para producir un texto propio
- Evaluar los avances en el desempeño de los participantes
- Reportar resultados de la intervención

Participantes

Las intervenciones individuales se realizaron en dos escuelas primarias, la primera perteneciente al sector público, en la cual se trabajó con un niño de primer grado de 6 años de edad y con una niña de segundo grado de 7 años. Los estudiantes fueron seleccionados a través de una observación realizada dentro del aula, en la que se identificaron dificultades en la lectoescritura.

En la segunda escuela, perteneciente al sector privado, se trabajó con dos niños de 9 años de cuarto grado y, una niña de quinto grado de 10 años, que fueron asignados por la docente titular con base en los resultados obtenidos en un examen diagnóstico, realizado al inicio del año escolar. En ambos escenarios se consideraron el rendimiento académico y dificultades para leer y escribir como criterios de selección.

Los datos específicos de cada participante son los siguientes:

Escuela 1

- **Niño 1:** 6 años de edad, primer grado.
- **Niña 2:** 7 años de edad, segundo grado

Escuela 2

- **Niño 3:** 9 años de edad, cuarto grado

- **Niño 4:** 9 años de edad, cuarto grado
- **Niña 5:** 10 años de edad, quinto grado

Espacio de trabajo

En ambas instituciones el proceso de evaluación e intervención se llevó a cabo en el salón de usos múltiples de la escuela, espacio que fue asignado por los directivos y que cuenta con el mobiliario adecuado para la intervención como sillas, mesas y ventilación.

Instrumentos

- Registro de observación

Para la observación y detección de necesidades se utilizó un formato de observación proporcionado por la supervisora del Programa de Servicio Social, que se conforma por diferentes apartados con el objetivo de realizar anotaciones acerca de:

- Apoyo por parte del docente hacia el alumno (resolución de dudas, instrucciones adecuadas, andamiaje)
- Respuesta del grupo a las instrucciones
- Material didáctico presente en el aula
- Detección de comportamientos de niños con posibles dificultades en la lectoescritura.
- Evaluación Inicial de la Lectura y la Escritura

Una vez detectados los estudiantes con posibles dificultades, se les aplicó el instrumento de Evaluación Inicial de la Lectura y la Escritura elaborado, por Swartz (2010) y, validado por Hagg (2011), con el objetivo de conocer las habilidades de los estudiantes respecto al proceso de lectoescritura, determinar fortalezas y dificultades para ayudarlos en este camino. Dicho instrumento se puede aplicar desde los niveles más iniciales de preescolar hasta 6° grado de primaria.

Consiste en seis subpruebas, las cuales cuentan con distintos niveles de dificultad, correspondientes a cada grado escolar. A continuación, se explicará cada una de ellas (Ver tabla 1).

Tabla 1. Subpruebas que conforman el instrumento de evaluación

Subprueba	Qué evalúa
1. Lista de lectura de palabras de alta frecuencia	Sirve para ubicar el nivel de habilidades de lectura que tienen los niños independientemente del grado escolar en el que estén inscritos.
2. Registro de Lectura Oral	Evalúa las habilidades de lectura de los niños en cuanto a comprensión, autocorrecciones, porcentaje de precisión, fluidez y aporta información de seguimiento a nivel pedagógico.
3. Lista de cotejo de habilidades de lectura	Permite conocer a detalle las habilidades de escritura que manejan los niños y las que necesitan aprender. Permite registrar cambios a lo largo del tiempo.
4. Dictado	Prueba de escritura que permite conocer la habilidad de los niños en cuanto a escuchar y registrar los sonidos en las palabras.
5. Escritura de 5 minutos	Permite conocer el vocabulario de escritura de los niños.
6. Lista de cotejo de habilidades de escritura	Permite conocer a detalle las habilidades de escritura que manejan los niños y las que necesitan aprender. Permite registrar cambios a lo largo del tiempo.

Tomado de: Hagg (2011). Evaluación Inicial de la Lectura y escritura.

- Formato de planeación individual

Para la planeación de cada sesión se utilizó un formato por alumno para registrar las actividades a realizar en cada sesión. Además de contar con apartados para realizar anotaciones breves sobre las confusiones, puntos de enseñanza y plan de seguimiento, las cuales se tomarán en cuenta en las próximas sesiones.

Fases de intervención

En ambos planteles la intervención consistió en 7 etapas, desde la detección hasta la entrega de resultados de las evaluaciones y avances en la intervención. Algunas de ellas se llevaron a cabo de diferente manera, dependiendo de las condiciones de cada escuela y de los estudiantes con los que se trabajó. Los horarios disponibles para realizar las intervenciones, fueron acordados por las y los docentes titulares de cada grupo, con el fin de no interferir en otras actividades dentro del horario escolar, por lo que cada sesión se adaptó al periodo de tiempo permitido en cada plantel, dando como resultado un número total de sesiones diferente en ambas escuelas.

La intervención en la *escuela 1*, constó de 5 sesiones con la niña de segundo grado y, de 3 sesiones con el niño de primer grado, de alrededor de 30 minutos cada una, realizadas los días martes, de acuerdo a la disponibilidad y asistencia de los estudiantes durante los meses de marzo y abril del año 2023. Mientras que la intervención en la *escuela 2*, constó de 10 sesiones, con los grupos de quinto y cuarto año de alrededor de 50 minutos cada una, durante los meses de octubre, noviembre e inicios de diciembre del año 2023.

Para el desarrollo de cada sesión se definieron objetivos previos de acuerdo con las necesidades de cada alumno, además de la revisión, adaptación, desarrollo y aplicación de estrategias enfocadas al desarrollo de habilidades de lectoescritura, las cuales se trabajaron de forma individual y en pequeños grupos dependiendo de las condiciones y propósitos establecidos.

La intervención se llevó a cabo con las siguientes etapas:

1. Etapa de observación y detección

En la *escuela 1*, el primer paso para trabajar con las dificultades en la lectoescritura, consistió en entrar durante dos sesiones a los salones de primero y segundo año para observar la dinámica de la clase y realizar observaciones sobre las actividades, instrucciones, interacciones, participaciones, control de grupo, apoyo y acompañamiento por parte de los docentes. Además de realizar anotaciones del comportamiento, atención, respuesta, comprensión y dificultades de los niños. Como apoyo para realizar esta actividad se utilizó el formato de observación sobre puntos específicos y relevantes detectados en el transcurso de las clases.

Durante las observaciones en las aulas, se identificó a los estudiantes que presentaron dificultades al momento de escribir o leer durante los dictados o lecturas realizadas en clase. Una vez terminada la actividad se preguntó a cada uno su nombre, posteriormente se solicitó el permiso de la maestra/o titular y de los niños para tomarle fotografías a sus cuadernos, lo que ayudó a recabar información y evidencias que formaron parte de su expediente. Es importante recalcar que, estas actividades se llevaron a cabo dentro del horario estipulado por el plantel, con la debida autorización de los directivos y, con el consentimiento de los padres de familia, es decir los días martes de 8:00 am a 10:00 am.

En este primer escenario se trabajó en colaboración con practicantes de la Facultad de Psicología que aplicaron las estrategias del Programa EILE de forma grupal. Apoyaron en la identificación de posibles casos de niños con dificultades en la lectoescritura, brindaron como evidencia las escrituras realizadas en clase y derivaron a intervención individual los casos detectados. El trabajo colaborativo con compañeros y compañeras de la Facultad de Psicología fue relevante para la intervención temprana, lo que ayudó a atenuar las consecuencias del rezago académico dentro del escenario.

Por otro lado, en la *escuela 2* las docentes de cada grupo proporcionaron una lista con los nombres de los alumnos de cuarto y quinto año que detectaron con posibles dificultades en la lectoescritura, con base en los resultados de un examen diagnóstico aplicado a inicios del año escolar. De la misma manera que en el primer escenario, se destinaron dos sesiones para entrar a los salones a observar con la diferencia de que ya se tenían identificados los casos y las anotaciones fueron dirigidas específicamente a los niño/as mencionados con el objetivo de tomar notas sobre sus puntos de enseñanza, necesidades y fortalezas, información que fue relevante durante la evaluación inicial y las sesiones de intervención posteriores. El horario destinado por este plantel para realizar dichas actividades fue de 8:00 am a 9:40 am los martes.

2. Etapa de evaluación inicial

Después de identificar los casos en la *escuela 1*, se pidió autorización a los docentes a cargo de cada grupo para retirar a los alumnos de su salón durante 30 minutos.

En ambos escenarios se llevó a los estudiantes al salón de usos múltiples, lugar que fue asignado por el personal de los planteles para realizar la aplicación de la evaluación inicial y las intervenciones. Dentro de esta segunda etapa se aplicaron las seis subpruebas que conforman el instrumento para conocer las habilidades de lectoescritura que poseen los alumnos, además de detectar

lo que saben, lo que no y lo que confunden. A partir de ello, se realizó una integración de informes que brindó información relevante para planear las sesiones.

Evaluación Inicial de la Lectura y Escritura

El tiempo para completar la evaluación dependió de la disponibilidad del horario de los docentes titulares y de la facilidad que presentaron los estudiantes para realizar las actividades. La duración aproximada fue de 30 a 40 minutos en cada caso.

- **Integración de informes**

Después de aplicar la evaluación inicial, se analizaron los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en las observaciones realizadas en la aplicación del instrumento, para posteriormente realizar una integración de informe.

- **Planeación de actividades**

Para la planeación de la primera sesión, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial, lo que ayudó a decidir desde qué nivel se comenzaría a trabajar la intervención. De igual manera, con la información obtenida en el reporte se eligió el libro con la dificultad adecuada acorde a las fortalezas de cada niño. A partir de la primera sesión fue importante observar minuciosamente el desempeño, confusiones, áreas de aprendizaje y fortalezas que se presentaron al momento de la aplicación de las estrategias para poder realizar observaciones y evaluaciones continuas durante la intervención ayudaron a planear las siguientes sesiones sobre los propósitos establecidos.

En el caso de la *escuela 1*, se utilizó un Formato de planeación de sesión (Ver *Anexo 1*) y un Formato de Acumulación para facilitar la secuencia de las sesiones (Ver *Anexo 2*), en el que se escribieron las letras conocidas, palabras escritas y libros leídos por cada participante, lo que facilitó el seguimiento de planeación. Por otro lado, para la planeación de la *escuela 2* se utilizó un calendario (Ver *Anexo 4*) en el que se registraron brevemente los objetivos de cada sesión, las actividades a realizar y el número de sesiones en las que se abordarían los temas.

3. Intervención

La intervención estaba planeada para un total de 15 sesiones aproximadamente durante dos meses. Sin embargo, ocurrieron diversas situaciones que obstaculizaron el plan inicial. A pesar de no haber cubierto en su totalidad el calendario, se logró realizar las actividades planeadas. Excepto con el Niño 1 que durante el período en el que se trabajó en la escuela no se presentó en varias ocasiones.

En total las sesiones por participante fueron las siguientes:

- **Niño 1:** 3 sesiones
- **Niña 2:** 5 sesiones

Durante el plan de intervención aplicado en la *escuela 1*, en cada sesión se siguió una serie de pasos en los cuales se presentaron desde el inicio palabras, frases o enunciados, para favorecer la fluidez y comprensión de los textos, el conocimiento de las letras y la producción escrita. Lo esencial a considerar en cada secuencia didáctica fue que el estudiante leyera y escribiera a partir de las temáticas centrales, a través del uso de estrategias adaptadas del programa ***Reading Recovery*** de Clay (1985), las cuales fueron planeadas de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación inicial y a las necesidades detectadas. Las sesiones fueron progresivas, por lo que el nivel de dificultad aumentó conforme el alumno mostró avances en el proceso de lectoescritura. Para complementar la intervención se retomaron estrategias similares a la de los programas de ***Entrenamiento en lectura de palabras*** de Maldonado y Soto (1989) y a la ***Intervención para la conversión grafema-fonema*** de Navarro y Núnjar (2020), específicamente aquellas que se centran en el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento de letras. Las cuales se adaptaron y aplicaron de acuerdo con las necesidades de cada caso.

A continuación, se presentarán las habilidades de lectoescritura trabajadas durante la intervención en el primer escenario y las estrategias implementadas para su desarrollo en alumnos de primaria baja (véase Tabla 2).

Tabla 2. Habilidades de lectoescritura y estrategias para promoverlas en la *escuela 1*.

Habilidades de escritura	Estrategias empleadas	Habilidades de lectura	Estrategias empleadas
Fluidez en la escritura y ampliación de vocabulario escrito	-Escritura de palabras de alta frecuencia	-Atención a los conceptos, direccionalidad, seguimiento de la lectura y procesamiento de palabras.	- Lectura de libros nuevos de acuerdo con el nivel de cada estudiante. -Relectura de textos familiares dos o más veces.
Creación de textos, conciencia fonológica, redacción de palabras, expansión del vocabulario	-Creación de una escritura con letras y palabras conocidas -Reorganización de oraciones	-Escuchar y registrar sonidos en las palabras	-Discriminación de fonemas mediante el uso de letras mayúsculas y minúsculas

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo las sesiones, se realizaban planeaciones semanales, en las que se consideraba la aplicación de máximo tres estrategias basadas en las propuestas de los programas antes mencionados que se encuentran en el *Anexo 3*.

Materiales y recursos

- Formato de evaluación
- Formato de planeación por sesión
- Lápices
- Tijeras
- Plumones de colores
- Libros
- Tiras de cartulina blanca (2 x 60 cm)
- Fichas con las letras del abecedario en minúsculas y mayúsculas (5 de cada una)
- Cuaderno profesional de hojas blancas individual
- Sobres de carta
- Pizarrón blanco de tamaño individual
- Plumines
- Libros infantiles de diferentes grados de complejidad
- Portafolio para cada alumno en el que se incluyeron los reportes de cada sesión, planeaciones y evaluaciones

En el caso de la *escuela 2*, se planearon 12 sesiones aproximadamente, durante dos meses que fue el tiempo que restaba del ciclo escolar, contando las dos sesiones de observación participante. En este escenario se lograron tener todas las sesiones con la mayoría de los participantes, excepto con el Niño 5 que se ausentó dos sesiones por problemas personales. El total de sesiones por participante fueron las siguientes:

- **Niño 3:** 10 sesiones
- **Niño 4:** 8 sesiones
- **Niña 5:** 10 sesiones

En este escenario, se aplicaron estrategias del *Programa de Enseñanza Recíproca* de Brown y Palincsar (1984), para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción de textos, ya que en este escenario se trabajó con niños y niñas de primaria alta, es decir de cuarto y quinto grado. Para complementar la intervención también se implementó la estrategia de *Edición Interactiva* de Swartz (2000) y el uso de *Organizadores Gráficos* de Chawes y Melodía (2012) con el propósito de desarrollar habilidades de escritura que les permitieron conocer la estructura de un párrafo para posteriormente aplicarlas en la construcción de una escritura independiente.

Dichas estrategias se aplicaron en pequeños grupos en los que se reunieron estudiantes del mismo grado. Las sesiones se planeaban semanalmente, considerando de una a dos estrategias para cada planeación, de acuerdo con los objetivos y habilidades que se querían proponer. A continuación, se presentarán las estrategias empleadas para promover el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los estudiantes de primaria alta (véase Tabla 3)

Tabla 3. Habilidades de lectoescritura y estrategias para promoverlas en la escuela 2.

Habilidades de escritura	Estrategias empleadas	Habilidades de lectura	Estrategias empleadas
Identificación del uso y función de las letras mayúsculas.	-Repaso del uso y función de las mayúsculas -Detección y corrección del uso adecuado de mayúsculas dentro de un texto.	-Determinación del grado de importancia de las ideas de un texto.	-Lectura de un texto informativo -Aplicación de la Edición Interactiva
Construcción y conexión de ideas	-Identificación y escritura de ideas principales de un texto -Uso de conectores para la conexión de oraciones	-Realización de inferencias y predicciones de un texto	-Lectura de texto literario -Modelamiento del proceso de realización de inferencias y predicciones -Empleo guiado de inferencias y predicciones
Conocimiento de la estructura de un párrafo	-Uso del organizador gráfico de hamburguesa -Explicación y ejemplificación de las estructuras de un párrafo	-Formulación de preguntas y aclaración de términos confusos	-Lectura de un texto literario -Guía por parte de la facilitadora para la realización de preguntas y aclaración de términos
Construcción de un párrafo	-Análisis de la estructuras de un párrafo -Uso de organizador gráfico de hamburguesa	-Resumen de textos	-Lectura de un texto informativo -Identificación de las ideas principales -Conexión de ideas para realizar un resumen

Fuente: Elaboración propia

Materiales y recursos

- Instrumento de evaluación inicial
- Hojas blancas
- Diversidad de textos con diferente complejidad
- Formatos de organizadores gráficos
- Lápices
- Lápices de colores

Capítulo 6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a través de la *Evaluación e intervención psicoeducativa para el desarrollo de habilidades de lectoescritura independiente con niños de nivel primaria*, en ambas escuelas.

En este apartado se mencionarán los datos obtenidos de cada una de las subpruebas de lectura y escritura que componen el instrumento de evaluación inicial. Posteriormente, se desglosarán los aciertos, fortalezas, debilidades, confusiones y observaciones realizadas durante la aplicación del instrumento. Finalmente, con base en los resultados obtenidos se presentará el plan de intervención tomando en cuenta las necesidades observadas.

En seguida se reportan los resultados de la evaluación inicial obtenidos antes de iniciar la intervención.

Escuela 1

Niño 1 (1° grado)

1. Evaluación de lectura

a) Lista de Palabras de Alta Frecuencia

En esta subprueba no logró leer correctamente ninguna palabra de las listas de Primer grado ni Kínder III. Por ello, se le entregó una última lista con dificultad equivalente a Kínder II, en la cual consiguió leer una palabra por golpe de vista (*al*), al momento de hacerlo mencionó que era una palabra que conformaba su nombre (lo cual fue correcto). Posteriormente intentó seguir leyendo las siguientes palabras sin lograrlo, por ende, el nivel de lectura que obtuvo fue *Frustración*.

Al intentar leer las palabras que conformaban las listas de los diferentes grados, se observó que en la lista de Primer Grado fue capaz de reconocer las letras “a” y “l”. Por otro lado, en las listas de Kínder II y Kínder III reconoció las letras “p”, “e”, “o” y fue capaz de identificar el grafema y fonema de la letra “s”.

b) Registro de Lectura Oral

Debido a que no tuvo éxito en la subprueba anterior, se omitió el Registro Oral de Lectura, ya que demostró no ser capaz de leer un texto completo. Por esta razón, no se tiene información de su comprensión lectora ni otras habilidades relacionadas.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Lectura

Reconoció, localizó y nombró 6 letras: *a, l, p, e, o, s, i, A*. Además de que reconoció el fonema /s/. Pudo observarse que con respecto a los conceptos acerca de lo impreso, fue capaz de identificar la portada y título del libro, pudo señalar el inicio del texto, siguió una línea escrita de derecha a izquierda y conectó la lectura con experiencias de su vida diaria e identificó que lo que se lee es lo impreso y no los dibujos. Por otro lado, se le dificultó señalar cada palabra al leer.

Al leer el libro se pudo observar que presentó dificultades al pronunciar algunas palabras, ya que omitía letras. Por ejemplo, la palabra “*pastel*” la pronunció como “*patel*”.

A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones para este caso en el área de lectura.

Fortalezas: Tiene una correcta direccionalidad al leer, es capaz de extraer información a través de las ilustraciones de los textos. Tiene un adecuado manejo de los libros y reconoce sus partes, conoce algunas letras que están en su nombre.

Dificultades: Tiene conocimientos aislados de muy pocas letras, por lo que sus habilidades de lectura son muy limitadas. Además de presentar confusiones entre el nombre y fonema de las letras *s* y *c*.

Recomendaciones:

- En la medida que aumente su conocimiento y su banco de palabras de alta frecuencia, será capaz de transferir su conocimiento a otros textos. Por lo que se recomienda empezar a trabajar sobre estas bases para integrar y extender su conocimiento.
- Se recomienda que al momento de que se presente algún error en la pronunciación, se le devuelva la palabra de manera correcta para ir corrigiendo su lenguaje oral y conozca la forma adecuada de pronunciar.
- Es necesario ayudarlo a entender la relación entre su lenguaje oral y el escrito para que descubra que leer es también lenguaje.

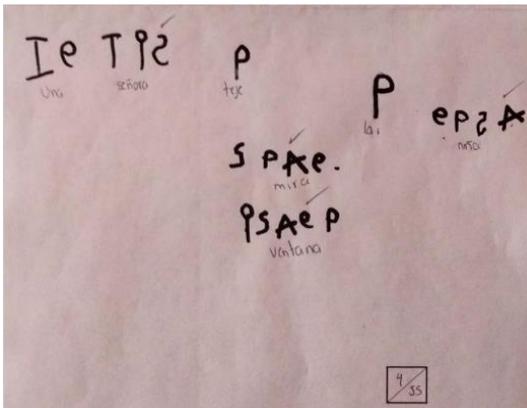
- Se recomienda trabajar en la distinción entre el nombre de las letras y su sonido para que aprenda a “armar” las palabras y a relacionarlas con objetos que conoce en su mundo cotidiano.
- Utilizar estrategias que le permitan identificar el fonema de las letras que conforman las palabras.

2. Evaluación de escritura

a) Dictado

Fue capaz de identificar 4 de 55 fonemas conforman las palabras de la oración que se dictó de acuerdo con su grado escolar. La oración fue la siguiente: “Una señora teje, la niña mira por la ventana y un señor escucha el radio.” A continuación, se presenta la escritura realizada por el participante (Ver Figura 1).

Figura 1. Hoja de Observación del Dictado

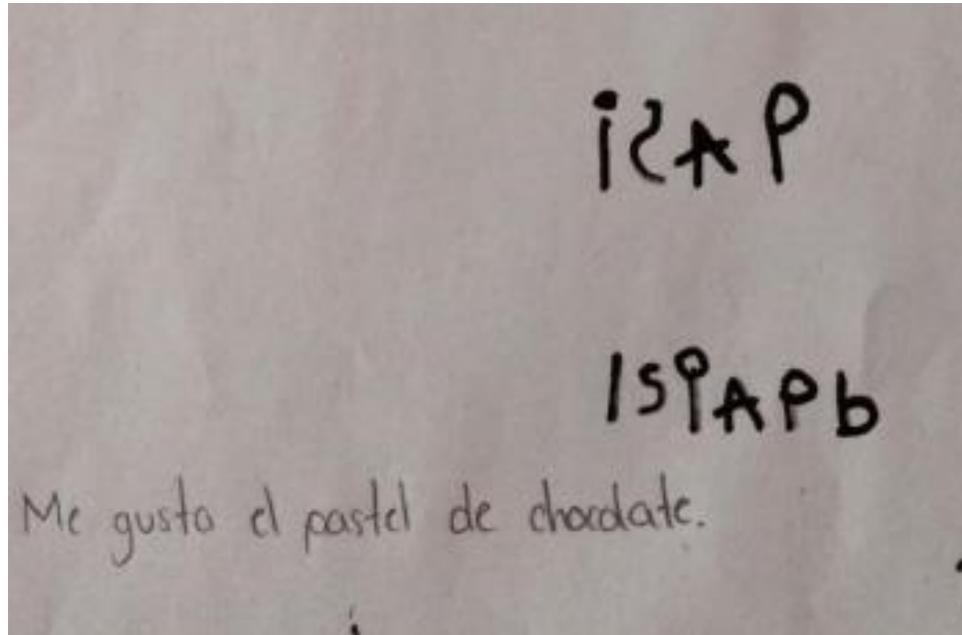


En la imagen se observa que las letras que pudo identificar fueron mayormente vocales. Logró identificar el sonido de la letra “a” lo que facilitó su escritura y pronunciación del fonema. Empezó a escribir de izquierda a derecha, dejando espacios entre las palabras, esto refleja que tiene direccionalidad y orientación en el espacio de la hoja. Por otro lado, en algunos casos escribió letras y símbolos para representar palabras, por lo que las oraciones están incompletas y faltas de sentido. Su trazo es adecuado y claro, además de que la distribución del texto en la hoja es mayormente correcta.

c) *Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura*

Para poder evaluar esta subprueba se pidió al participante que realizara una escritura libre, durante el proceso se le ayudó a construir y organizar una oración con el vocabulario que conocía. La oración que se le sugirió fue: “Me gusta el pastel de chocolate”, sin embargo, se pudo notar que presentaba dificultades para pronunciar de manera correcta algunas palabras como “gusta” en la que sustituía el fonema /g/ por /b/ y la palabra “chocolate” la pronunció como “cocholate”.

Figura 3. Escritura libre



En la Figura 3 se observa que presentó dificultades para identificar los fonemas y grafemas de las palabras que conformaban la oración, por lo que solo escribió letras al azar sin lograr construir palabra alguna.

En sus escrituras (Figura 1, 2 y 3) se observó que trazó 11 letras: *e, i, p, o, x, s, b, l, t, e*.

A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones para este caso en el área de escritura:

Fortalezas:

- Conoce algunas letras que conforman su nombre
- Deja un espacio adecuado entre palabras
- Tiene direccionalidad para escribir
- Distribuye el texto en la hoja de manera diferente
- Las letras que escribe son reconocibles

Dificultades:

- Las letras que conoce son limitadas
- Presenta dificultad para identificar el fonema adecuado de la mayoría de las letras, por lo que, suele confundirse al momento de escribirlas
- Escribe símbolos para representar palabras y letras, además de que en algunos casos su mecánica de trazo dificulta su manera de escribir

Recomendaciones:

- Trabajar en mejorar sus trazos al escribir
- Construir un banco de palabras de alta frecuencia que pueda leer y escribir de manera fluida
- Ayudarlo con la fluidez en la escritura para que vaya mejorando poco a poco su conciencia fonológica
- Enfatizar la forma de construir palabras con los sonidos de las letras que las conforman y “construir” palabras nuevas a partir de otras conocidas será una buena estrategia para ampliar su vocabulario de escritura

Estrategias de intervención

En esta sección se presentan las actividades realizadas para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de primaria baja. Dentro del programa de intervención se trabajaron en conjunto las estrategias de lectura y escritura, es decir, las actividades apoyaron ambos procesos.

En el caso de la *escuela 1* la duración de la intervención fue fluctuante, ya que dependió de la asistencia de los participantes, la disponibilidad de horario y las actividades/ceremonias realizadas por los directivos del plantel.

Niño 1

Con el **Niño 1** la intervención duró 3 sesiones debido a que sus faltas fueron constantes y terminó dándose de baja de la escuela.

En seguida, se presentarán algunos ejemplos de las estrategias aplicadas en la intervención.

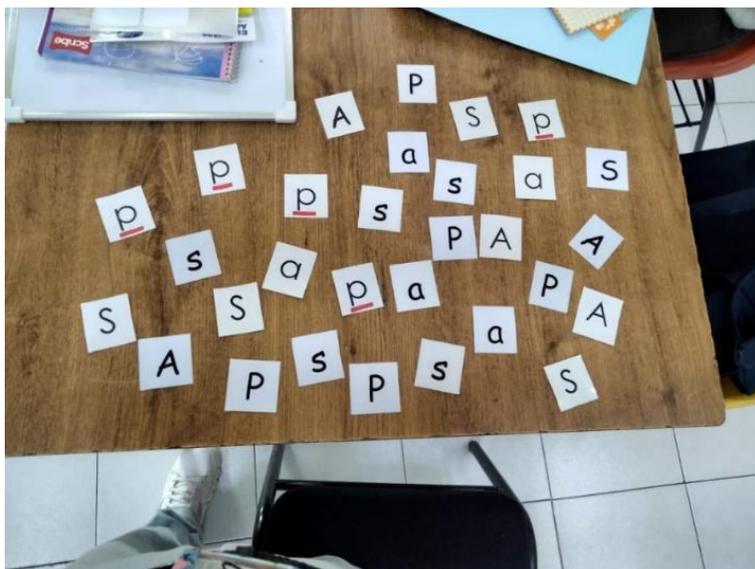
Primera estrategia

Para el desarrollo de la **conciencia fonológica** y el **reconocimiento de letras** se trabajó con tarjetas que contenían letras mayúsculas y minúsculas. Durante cada sesión se presentaban 3 letras diferentes, inicialmente se tomaron en cuenta los grafemas y fonemas que se identificaron que conocía con base en los resultados de la evaluación inicial.

La actividad consistió en la agrupación de letras tanto en mayúsculas como en minúsculas mientras el participante pronunciaba el fonema o nombre de cada letra. En caso de confusiones se volvía a trabajar con ellas con el propósito de aclarar dudas y evitar que las olvidara. En este caso en particular, el participante conocía muy pocas letras, por lo que en las sesiones se le presentaron dos letras conocidas y una nueva para evitar frustración al momento de realizar la actividad.

En la Figura 4, se muestra un ejemplo de la clasificación de las letras “p”, “s”, y “a”. A lo largo de la evaluación inicial fue posible observar que identificaba con facilidad los grafemas y fonemas de las letras “a” y “s”, ya que refería que se encontraban en su nombre. Por lo que fueron las letras que se le presentaron al iniciar la intervención. De esta manera, al conocerla pudo identificarla con mayor facilidad dentro de los textos y las actividades siguientes.

Figura 4. Reconocimiento del nombre y sonido de letras mayúsculas y minúsculas



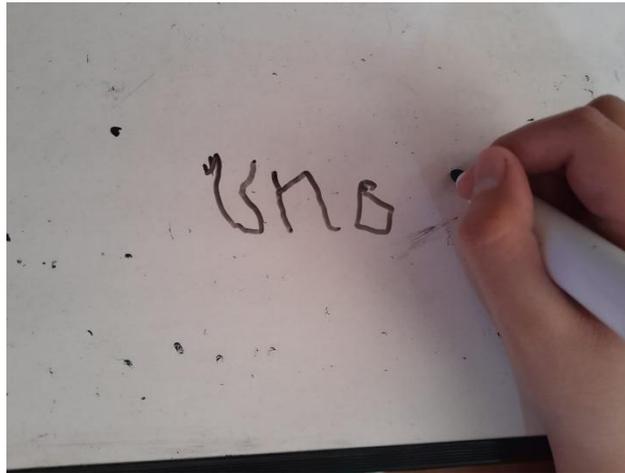
Dicha estrategia se repitió durante las tres sesiones que se trabajaron con el participante, en este tiempo se logró que reconociera e identificara 6 letras que fueron las siguientes: “l”, “e”, “i”, “a”, “p” y “s”. Lo que ayudó a que aumentara su banco de letras conocidas y pudiera formar palabras a partir de ellas.

Segunda estrategia

Una vez que se trabajó la identificación de letras y la conciencia fonológica, se prosiguió a practicar la **escritura y lectura fluidas** utilizando las letras de la actividad anterior para reforzar su aprendizaje. Para esto, se le dictaban palabras de alta frecuencia, las cuales eran escritas en el pizarrón blanco y posteriormente se le pedía que leyera lo escrito para proceder a borrar las palabras y escribir otra (Figura 5). Este proceso se repetía en varias ocasiones dependiendo de las palabras trabajadas, las cuales eran acumulativas y se repasaban cada sesión.

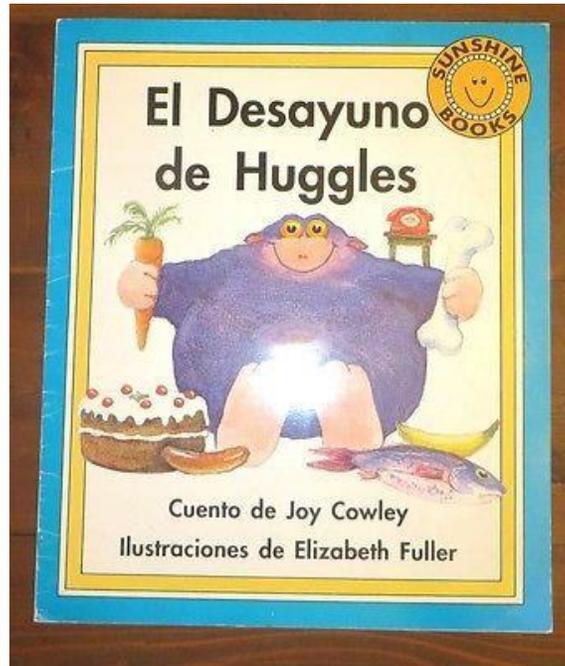
El principal objetivo de la actividad era que escribiera y leyera por golpe de vista las palabras que se trabajaron durante la sesión anterior, lo que le ayudó a disminuir la dificultad de ambos procesos. En caso de que tuviera dificultades para identificar los grafemas y fonemas de las palabras se le ayudaba a segmentar y pronunciar lentamente para que escuchara los sonidos y escribiera el grafema correspondiente.

Figura 5. Escritura de palabras de alta frecuencia



Para trabajar la lectura se seleccionaron libros con dificultad correspondiente a las habilidades detectadas en la evaluación inicial de cada estudiante (Figura 6). Al igual que en la estrategia anterior, los textos eran acumulativos, es decir, se releían cada sesión para que el participante se familiarizara con las palabras y lograra leer con mayor fluidez.

Figura 6. Libros seleccionados de acuerdo con las habilidades lectoras



Al realizar la lectura se le pedía que señalara con su dedo cada palabra para que pudiera identificarlas y reconocerlas más fácilmente, así como monitorear su trabajo de lectura por él mismo. Aunado a esto el lector se apoyó de las ilustraciones para obtener información del contenido. Durante la actividad el **Niño 1** presentó dificultades para leer las palabras que conformaban las oraciones, ya que conocía muy pocas letras, por lo que requería mayor apoyo para poder decodificar.

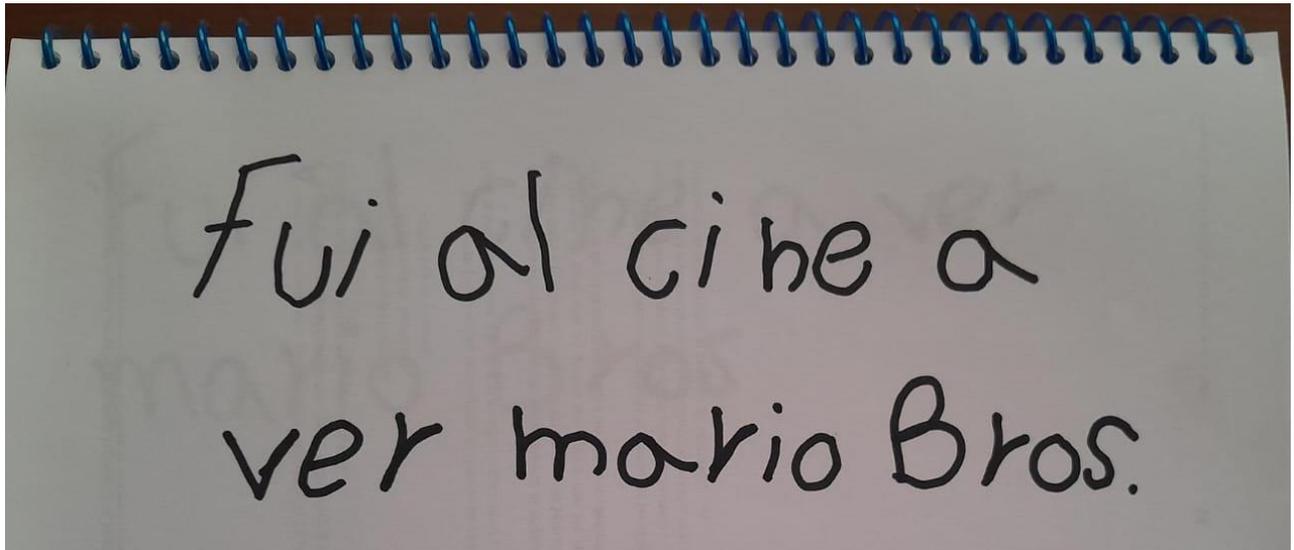
Además de trabajar la lectura del contenido, se le enseñaron habilidades como la conciencia de lo impreso, direccionalidad y las partes que conforman los libros.

Durante las sesiones se destinó tiempo para que pudiera aprender y practicar la escritura. Este proceso requirió de un apoyo constante para formular oraciones sencillas que lograra escribir por sí solo con palabras que utilizaba en su vida cotidiana.

Antes de escribir la oración contaba las palabras que la conformaban para identificar cuántas debía escribir y cuantos espacios debía dejar entre cada una. Para lograrlo, se le pedía que señalara con el dedo el lugar dónde debía dejar un espacio para después escribir las palabras en el cuaderno, lo

que le permitió separar las palabras de manera correcta, además de trabajar dentro del espacio de la hoja y la direccionalidad. Posteriormente se le pedía que escribiera la oración (Ver Figura 7).

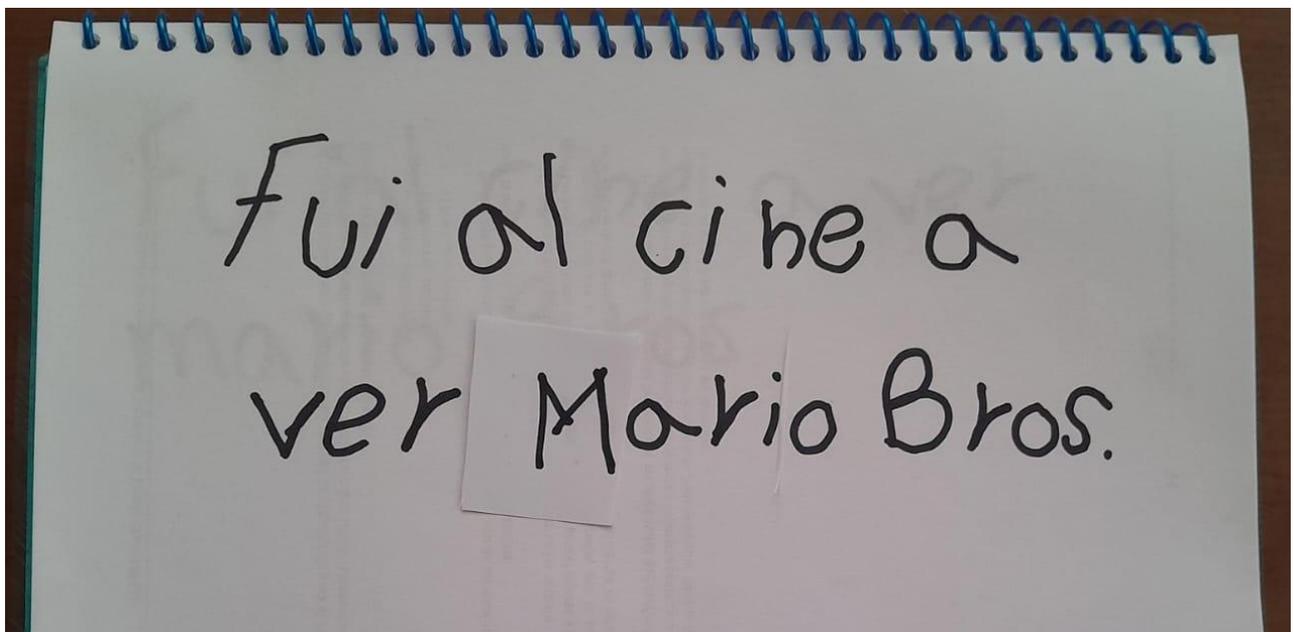
Figura 7. Escritura del Niño 1



Al terminar de escribir la frase y de corregir los errores en caso de presentarse, se proseguía a leerla mientras señalaba cada palabra para identificar fácilmente lo que estaba escrito.

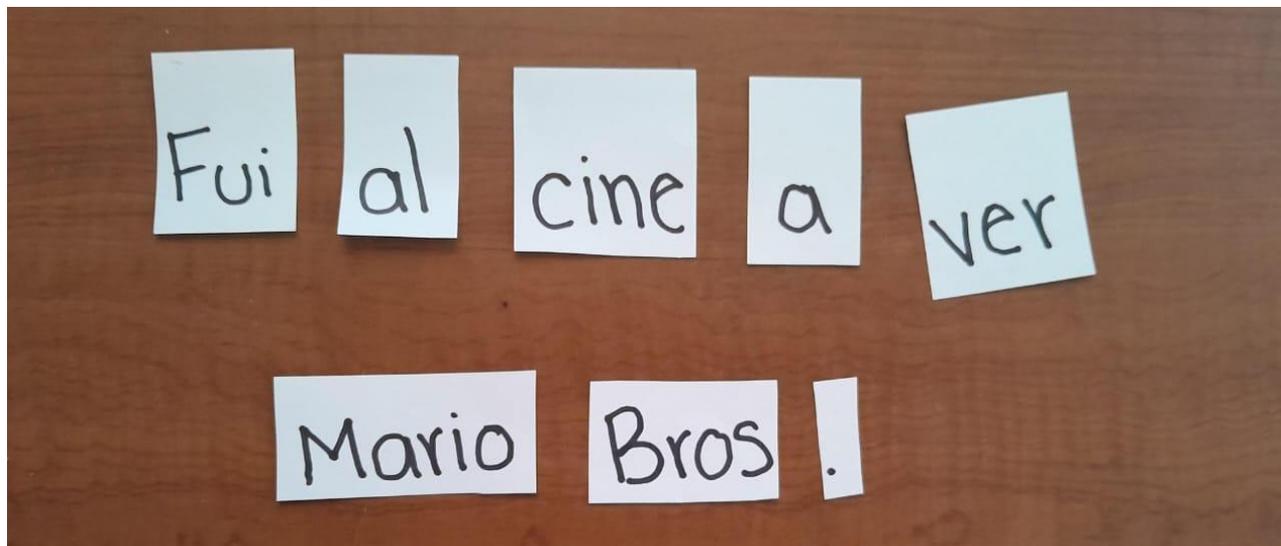
En la Figura 8, se observa que en la escritura hay un error en el uso de mayúsculas en un nombre propio. Al momento de identificarlo se le notificó que existía un error que debía corregirse, se le preguntó en qué ocasiones se utilizaban las mayúsculas. Después de recordarlo se pidió que volviera a revisar la oración y fue capaz de reconocer que la letra "m" debía ser sustituida por la "M".

Figura 8. Escritura Independiente del Niño 1



Como última actividad se retomó la oración estructurada y se escribió en una tira de papel que posteriormente sería recortada palabra por palabra para que la ordenara correctamente. A continuación, se presenta una de las oraciones ordenadas (Ver Figura 9).

Figura 9. Oración ordenada por el Niño 1.



Se puede observar que no hubo errores al momento de ordenar la oración, posiblemente por haberla releído varias veces.

Al finalizar la intervención se realizó una tabla en la que se concentraron las letras identificadas, palabras y libros leídos, lo que reflejó el avance que tuvo el participante como resultado de las estrategias aplicadas (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Avances obtenidos al finalizar la intervención

Letras	Palabras	Libros
A/a	Si	Mi perrito
L/l	No	Una fiesta
S/s	Un	El desayuno de Huggles
P/p	La	
I/i		
E/e		

Fuente: Elaboración propia

Con dicha información incluyendo la integración de informes y formatos de sesiones individuales se estructuraron los expedientes de cada participante que ayudaron a llevar un seguimiento puntual del proceso, las intervenciones realizadas y el progreso de cada uno, lo que ayudó a la toma de decisiones sobre el rumbo de la intervención..

Niña 2 (2° grado)

1. Evaluación de lectura

a) Lista de Palabras de Alta Frecuencia

En esta subprueba, de las diversas listas que se le presentaron, pudo leer dos palabras en la lista de Kínder II, posteriormente realizó intentos por leer otras más sin lograrlo, por lo que alcanzó el nivel de Frustración.

Las palabras que leyó correctamente fueron por golpe de vista las cuales fueron: “*mamá*” y “*dos*”. Durante la aplicación de la subprueba se observó en las palabras que leyó de manera acertada y en las que se le dificultaron, que asocia los sonidos de las siguientes letras: “*m*”, “*a*”, “*d*”, “*o*”, “*s*”, “*e*”, “*p*”, “*l*”, “*i*” y “*t*”. Aunado a esto se identificó una falta de reconocimiento entre la mayoría de los grafemas y fonemas correspondientes a cada letra del abecedario, lo que impidió que lograra una lectura fluida.

b) Registro de Lectura Oral

Debido a que no tuvo éxito en esta subprueba, se omitió el **Registro Oral de Lectura**, ya que demostró no ser capaz de leer un texto completo. Por esta razón, no se tiene información de su comprensión lectora ni de otras habilidades relacionadas.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Lectura

Localizó, identificó y nombró 12 letras: *m, a, d, o, s, e, p, l, i, t, n, D*. Además de los siguientes fonemas: /d/, /i/, /a/, /s/. Fue capaz de reconocer la portada y título del libro, entendió que un signo de interrogación indica una pregunta y conectó la lectura que escuchó con experiencias de su vida diaria, señaló el inicio del texto, siguió una línea escrita de izquierda a derecha, reconoce dónde comienza una oración y dónde termina.

A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones identificadas en la participante con respecto a la lectura:

Fortalezas:

- Reconoce las letras que componen su nombre
- Tiene una adecuada direccionalidad al leer
- En ocasiones menciona los nombres de algunas letras
- Utiliza fuentes de información de su mundo al momento de intentar leer y es capaz de extraer información a través de las ilustraciones de los textos
- Tiene un manejo correcto de los libros, lo que le permite reconocer sus partes
- Tiene un lenguaje oral adecuado que le ayuda a entender la idea global de un libro a pesar de no poder leerlo

Dificultades:

- No es capaz de leer textos, lo que podría significar un problema académico, ya que se encuentra cursando segundo grado
- Tiene conocimientos aislados de muy pocas letras y habilidades de lectura que no ha logrado integrar para ser capaz de leer por ella misma
- No es capaz de utilizar eso que sabe de las letras y las palabras en la lectura de los textos

Recomendaciones:

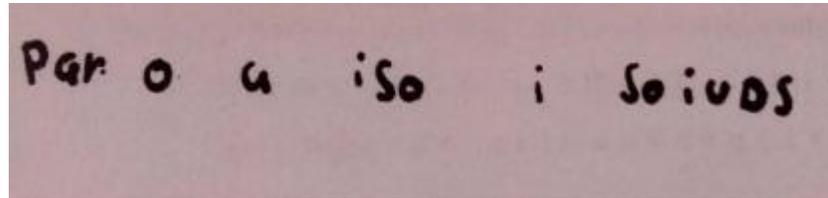
- Se sugiere ayudarla a integrar tales elementos y a utilizarlos, para que sea capaz de leer por ella misma. En la medida que aumente su capacidad de reconocimiento de las letras y aumente su banco de palabras de alta frecuencia, será capaz de transferir ese conocimiento a otros textos. Por lo que es necesario ayudarla a entender la relación entre su lenguaje oral y el escrito para que descubra que leer es también lenguaje
- Es necesario ayudarla a distinguir el grafema y fonema correspondiente a cada letra para que aprenda a “armar” las palabras y a relacionarlas con objetos que conoce en su mundo cotidiano. La integración de las fuentes de información (su lenguaje oral, su conocimiento del mundo y el conocimiento de las letras y las palabras) le ayudará a comprender los textos que lee

2. Evaluación de escritura

a) Dictado

En esta subprueba identificó 12 sonidos de 60 que fueron dictados (12/60) de la oración correspondiente a su grado escolar, la cual fue: “Para coronar a la reina hicieron una gran fiesta y cada flor pidió un deseo”. A continuación, se presenta la escritura realizada por la participante (Ver Figura 10).

Figura 10. Hoja de Observación del Dictado



Se puede observar que escribió correctamente algunas vocales y consonantes de acuerdo con las palabras que se le dictaron. También fue capaz de identificar los fonemas /s/ e /i/ y /p/, los cuales identificó de manera constante y adecuada durante la evaluación. Al momento de escribir, repetía varias veces en voz alta las palabras y parecía reconocer algunos sonidos, pero no en todos los casos logró escribirlos. A pesar de que hay concordancia entre algunas letras y sonidos, en algunas ocasiones escribe letras para representar palabras, lo cual causa que las oraciones sean incompletas y faltas de sentido.

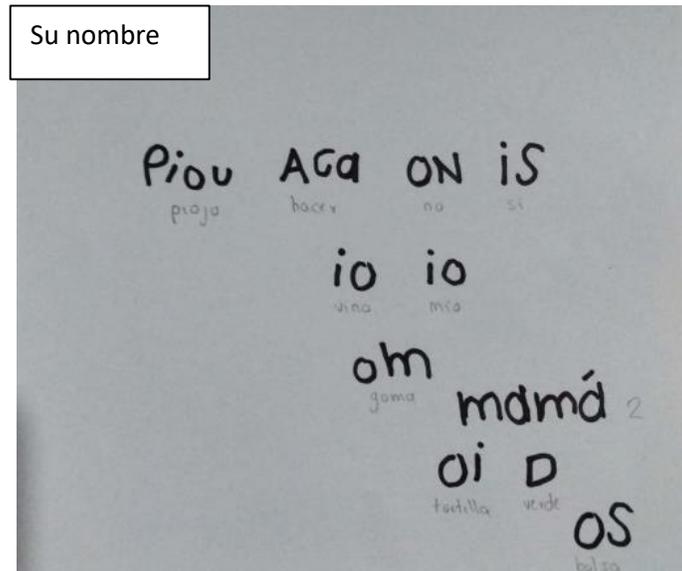
Escuchó algunos sonidos correctamente en las palabras que escribió, empezó a escribir de izquierda a derecha, dejando espacios entre las palabras de manera correcta y posteriormente escribió debajo del renglón, esto refleja que tiene direccionalidad al escribir, orientación en el espacio de la hoja y que deja espacios entre palabras.

b) Escritura de Cinco Minutos

Se aplicó la prueba de escritura en 5 minutos, en la cual logró escribir 2 palabras correctas (Ver Figura 11). En la figura se cubrió el nombre de la participante para mantener la confidencialidad de sus datos, sin embargo, lo escribió de manera correcta al igual que la palabra “*mamá*”. Fue capaz de identificar la relación grafema-fonema de algunas letras, pero no logró escribir las palabras completas.

Se observa que al escribir las palabras “sí” y “no” invirtió las letras y escribió primero las vocales y después las consonantes.

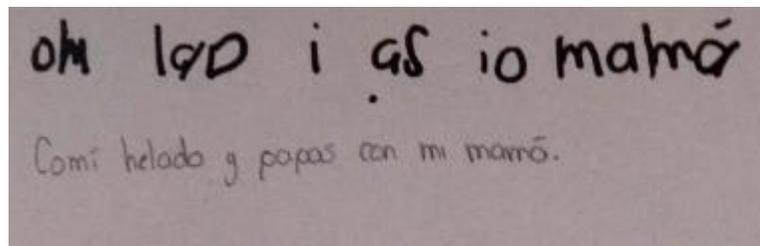
Figura 11. Escritura de Cinco Minutos



c) Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura

Para evaluar esta subprueba se pidió a la participante que realizara una escritura libre, durante el proceso se le ayudó a construir y organizar una oración con el vocabulario que conocía. Se le sugirió escribir lo siguiente : “Comí helado y papas con mi mamá.” A continuación, se presenta su escritura (Ver Figura 12).

Figura 12. Escritura libre



Se observa que logró reconocer algunas letras con su sonido y trazo, las cuales fueron: *a*, *o*, *m*, *l*, *i*, *s*, *o*, *p*, *D* y *N* que corresponden a las palabras que quería escribir. Además de identificar los grafemas /i/, /s/, /d/ y /a/. En sus escrituras (Figura 4, 5 y 6) se observa que pudo trazar 10 letras.

A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones identificadas en este caso:

Fortalezas:

- Tiene un trazo adecuado pues las pocas letras que conoce son legibles y claras
- Deja espacios entre palabras
- Tiene direccionalidad para escribir
- Demuestra cierto conocimiento de letras, algunas por su nombre y otras por su sonido
- Es capaz de distinguir cuando escribe una oración y cuando son palabras sueltas distribuye el texto en la hoja de manera diferente

Dificultades:

1. Las letras que conoce son limitadas, presenta dificultad para identificar el fonema adecuado de la mayoría de las letras, por lo que suele confundirse al momento de escribirlas. En los casos de algunas palabras monosílabas invierte el orden

Recomendaciones:

1. Se recomienda construir un banco de palabras de alta frecuencia que pueda leer y escribir
2. Es necesario ayudarla con la construcción de un banco de palabras de alta frecuencia para lograr la fluidez en la escritura, y a comprender las reglas al hacerlo para que vaya mejorando poco a poco su conciencia fonológica
3. Es necesario enfatizar la forma de construir palabras con los sonidos de las letras que las conforman para poder formar palabras nuevas a partir de otras conocidas, lo que será una buena estrategia para ampliar su vocabulario de escritura

En función de las recomendaciones de lectura y escritura, se desarrollaron estrategias de intervención individual con base en los resultados obtenidos en la evaluación, las cuales se presentan a continuación.

Estrategias de intervención

Niña 2

Con la **Niña 2** se trabajaron 5 sesiones debido a que en múltiples ocasiones la intervención no pudo ser aplicada por las actividades cívicas y culturales dentro del plantel.

Primera estrategia

Al inicio de la intervención se identificó que la participante conocía algunas letras, sin embargo, no las suficientes para poder escribir palabras. Por lo que se trabajó el **reconocimiento de letras** y el desarrollo de la **conciencia fonológica**. Para hacerlo se utilizaron las mismas tarjetas de letras mayúsculas y minúsculas mencionadas anteriormente. Durante cada sesión se presentaron 3 letras diferentes, en la primera intervención se le dieron las letras “a”, “s” y “l” (Ver Figura 13), ya que se identificó que fueron las que logró reconocer durante la evaluación. Posteriormente se presentaron letras nuevas para aumentar su banco de letras conocidas para que pudiera formar palabras cada vez más complejas.

Figura 13. Identificación de grafemas y fonemas.



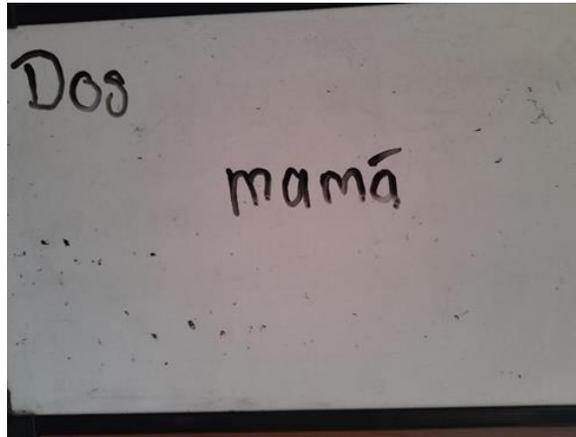
Agrupó los grafemas identificando las mayúsculas y minúsculas mientras repetía el fonema cada que tomaba una tarjeta.

En este caso se utilizaron estrategias de decodificación, en la que se formaron palabras conocidas con ayuda de las tarjetas para que pudiera leerlas en repetidas ocasiones. Conforme aumentaba su banco de letras conocidas se le pedía que formaran palabras nuevas.

Segunda estrategia

Como se puede observar en la Figura 14, se le dictaron palabras que se conformaban de algunas letras que conocía al momento de iniciar la intervención. Al paso de las sesiones su escritura y lectura era cada vez más fluida.

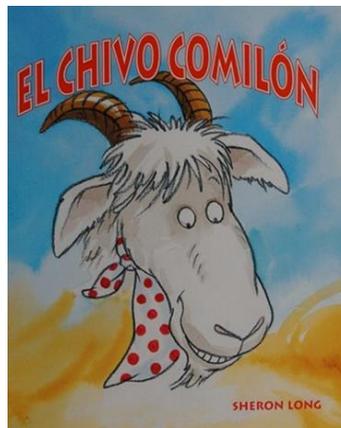
Figura 14. Escritura de palabras de alta frecuencia **Niña 2**.



Tercera estrategia

Para trabajar la **lectura** se seleccionaron libros con grado de dificultad correspondiente a su nivel de habilidades (Ver Figura 15). Dichos textos contenían patrones de palabras o frases repetidas para producir el conocimiento y automatización de la lectura. Es decir, si el libro se llamaba “El chivo comilón”, el patrón de cada página era “El chivo comilón” acompañado de alguna actividad que realizara el animal, acompañado de ilustraciones alusivas que le permitieran relacionar las palabras con las imágenes. Generalmente se eligieron libros que contenían las palabras o letras trabajadas durante la sesión para facilitar su decodificación. Al leer se le pedía que señalara con su dedo cada palabra al leerla, para desarrollar la correspondencia 1-1.

Figura 15. Ejemplo de libros leídos por la **Niña 2**.



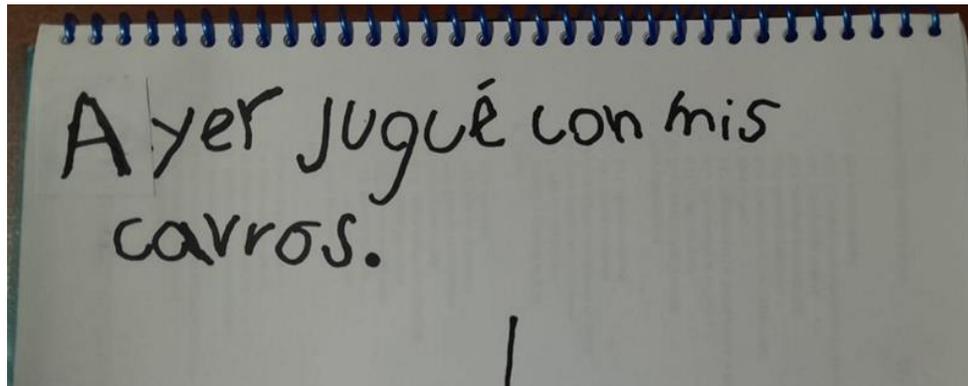
La **Niña 2** leía palabras cortas por sí misma y en las largas se le apoyó para que pudiera identificar las letras y sonidos que las conformaban. Además de extraer información de las imágenes para decodificar el contenido de los textos.

A lo largo de esta actividad se pudo observar que era capaz de relacionar lo leído con lo que sucedía en su vida cotidiana. Fue capaz de recuperar conocimientos previos relacionados al tema abordado en el texto. Además de trabajar la lectura del contenido, se promovió el desarrollo de habilidades como la conciencia de lo impreso, direccionalidad y las partes que conforman los libros.

Cuarta estrategia

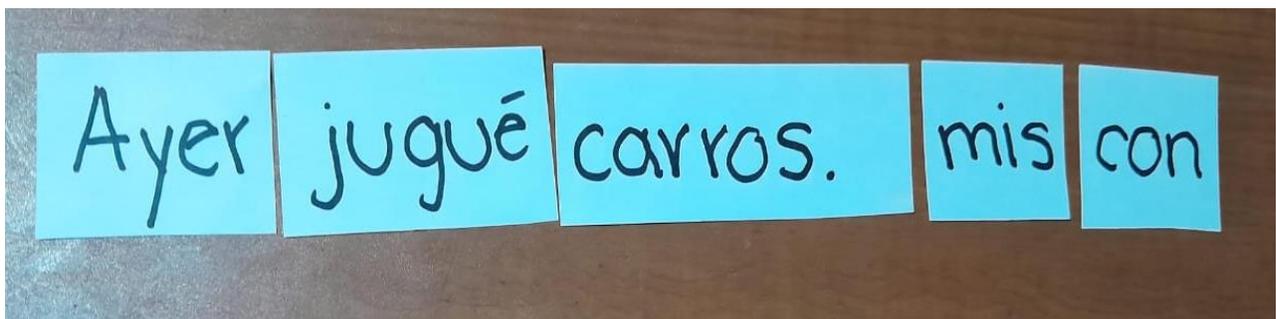
En este caso decidió escribir lo que hizo en su fin de semana. Como se puede observar en la Figura 16, se realizó una corrección en la oración, ya que inició escribiendo con letra minúscula, por lo que se le ayudó a identificar su error y corregirlo.

Figura 16. Escritura Independiente de la **Niña 2**.



Como última actividad se retomó la oración estructurada y se escribió en una tira de papel que posteriormente sería recortada palabra por palabra para que la ordenara.

Figura 17. Oración ordenada de la **Niña 2**.



En el caso de la **Niña 2** se puede observar en la Figura 17 que cambió el orden de las palabras “con”, “carros” y “mis”. Para identificar el error se le pidió releer la oración, hasta que identificó el punto que indicaba el final de la oración y movió la posición de las palabras correctamente.

Al finalizar la intervención fue posible recabar la siguiente información que muestra los avances alcanzados como resultado de las sesiones aplicadas (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Avances obtenidos al finalizar la intervención

Letras identificadas	Palabras leídas	Libros leídos
D/d	Diana	Mi perrito
M/m	Mamá	El fantasma
I/i	Si	Yo puedo ver
N/n	No	Velas de cumpleaños
M/m	Mi	El chivo comilón
M/m	Un	La primavera
O/o	Una	
Y/y	Yo	
S/s	Soy	
A/a		
B/b		

Fuente: Elaboración propia

Escuela 2

Niño 3 (4° grado)

1. Evaluación de lectura

a) Lista de Palabras de Alta Frecuencia

Esta subprueba no fue aplicada, ya que se esperaba que el participante fuera capaz de leer correctamente un texto y no letras sueltas, ya que sus habilidades de lectura son más complejas de acuerdo con su grado escolar.

b) Registro de Lectura Oral

En la primera subprueba aplicada se le dio una lectura correspondiente a su grado escolar (4°- “El mundo de las plantas”), que contenía 108 palabras, de las cuales leyó 107 correctas y tuvo 1 error. Con base en estos resultados, logró el 99% de precisión lo que lo posicionó en el nivel de lectura Fácil. Sin embargo, durante la aplicación se pudo observar que leyó muy rápido y no respetó los signos de puntuación.

En el error que cometió presentó omisión de una letra en la palabra “microscopio” la leyó como “micoscopio”.

En cuanto a comprensión del texto, se observó que fue Inadecuada, ya que al terminar se le realizaron algunas preguntas (¿Qué aprendiste del texto?, ¿Para qué se utiliza el microscopio?), para contestarlas volvió a leer el texto completo, ya que refirió no acordarse de la información a escasos minutos de concluir la lectura.

Las fortalezas que se detectaron fueron que leyó sin pausas, mostró una adecuada decodificación, presentó una adecuada relación grafema-fonema en las palabras leídas. Por otro lado, se identificó que sus necesidades se reflejaron en la poca comprensión lectora.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Lectura

Se identificó que es capaz de leer un texto con una dificultad correspondiente a su grado escolar, maneja diferentes tipos de textos, además de diferenciar aquellos que son ficticios de los reales, relaciona el conocimiento previo y conecta con experiencias de la vida, lo que complementa y enriquece su comprensión global del texto.

A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones de lectura para este caso:

Fortalezas:

- Es capaz de leer un texto con dificultad correspondiente a su grado escolar
- Tiene un buen manejo de diferentes tipos de textos
- Entiende que un signo de interrogación indica una pregunta
- Conecta el contenido de los textos con sus experiencias y conocimientos previos

Dificultades:

- Lee demasiado rápido lo que dificulta que comprenda las ideas que el texto
- Su fluidez lectora se ve afectada al leer palabras nuevas y complejas
- Presenta dificultades al responder preguntas específicas sobre el contenido del texto
- Relee para extraer las ideas principales de los textos

Recomendaciones:

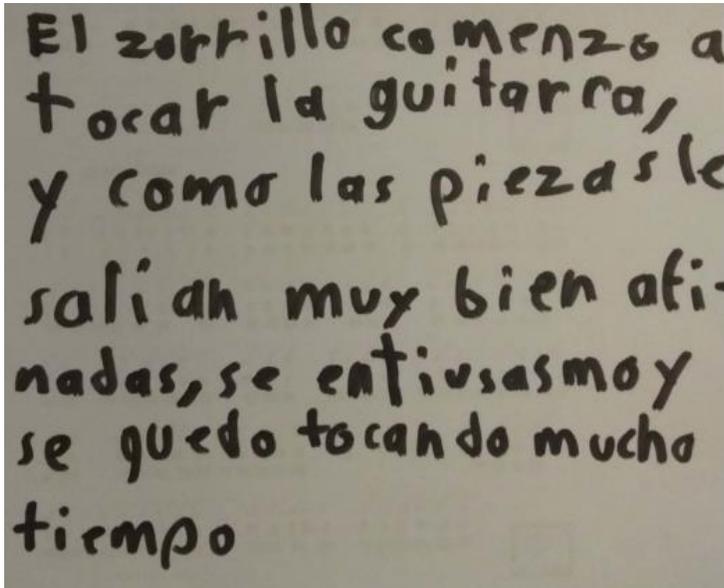
- Desarrollar estrategias que le permitan leer con fluidez, entonación y comprensión adecuada
- Trabajar la decodificación de palabras complejas o poco conocidas para él

2. Evaluación de escritura

a) Dictado

Fue capaz de identificar 98 de los 101 sonidos (98/101) de las letras que conforman la oración que se le dictó correspondiente a su grado escolar, la cual fue: “*El zorrillo comenzó a tocar la guitarra y como las piezas le salían muy bien afinadas se entusiasmó y se quedó tocándola mucho tiempo*”. A continuación, se presenta la escritura del participante (Ver Figura 18):

Figura 18. Hoja de Observación del Dictado

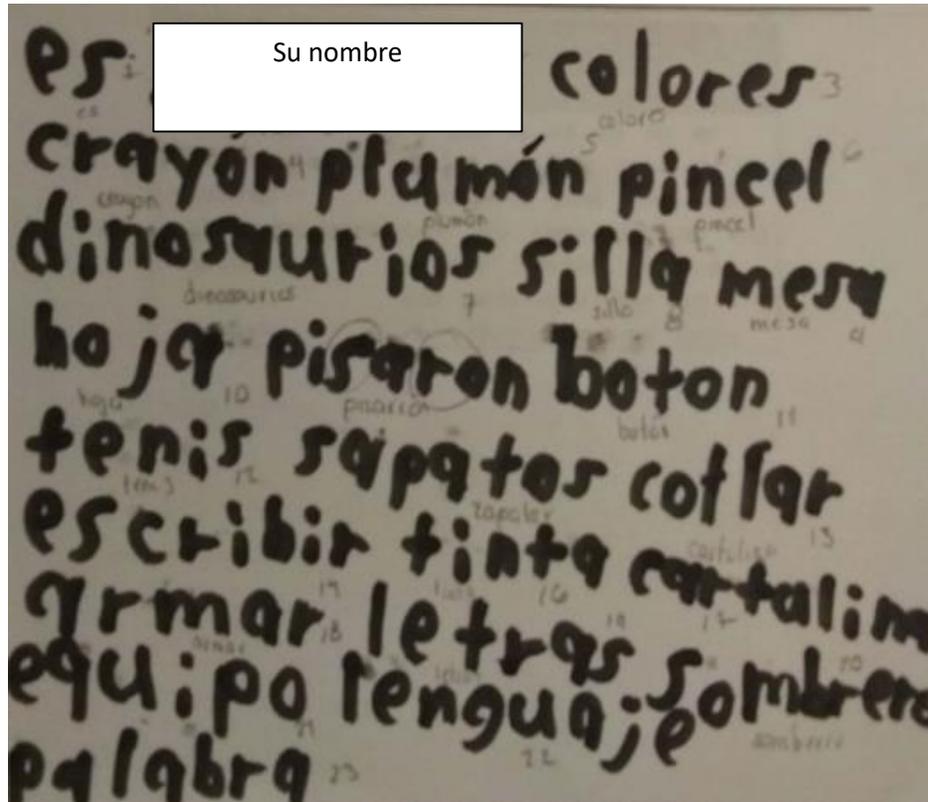


Como se puede observar, al querer escribir la palabra “*tocándola*”, omitió la sílaba “*la*”, a pesar de que pidió que se le repitiera la palabra. Sin embargo, no tuvo errores en el resto de las palabras dictadas, lo que demuestra que cuenta con la habilidad de escuchar sonidos y registrarlos gráficamente de manera adecuada. Otro error que se puede observar es que escribió “*entusiasmó*” en lugar de “*entusiasmo*”. Cambió de lugar la letra “*i*”, además de omitir el acento. Aunado a esto, se pudo observar que tiene direccionalidad al escribir, además de realizarlo en forma de párrafo, sin embargo, omitió acentos y punto final.

b) Escritura de Cinco Minutos

En esta subprueba logró escribir 23 palabras correctamente incluyendo su nombre. Durante la aplicación se le sugirieron categorías de objetos cotidianos para explorar lo más posible sus habilidades de escritura (Ver Figura 19).

Figura 19. Escritura de Cinco Minutos

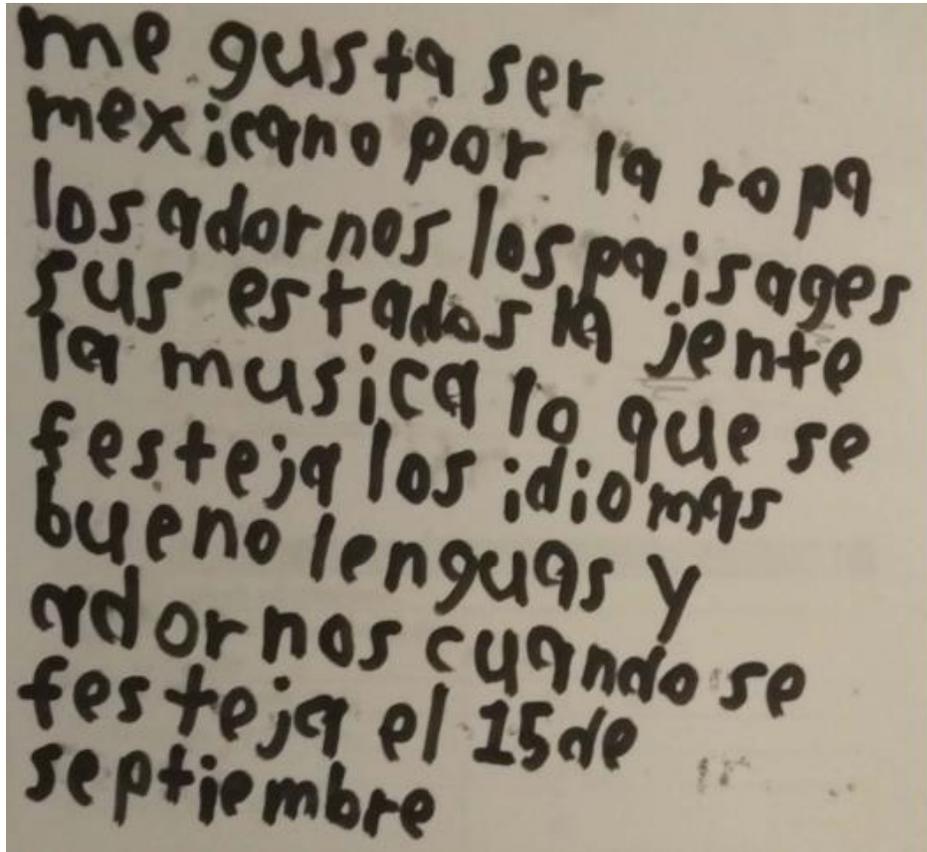


En esta actividad presentó algunos errores ortográficos en los que se puede observar confusión en el uso correcto de las letras s/z, al querer escribir la palabra “pizarrón” omitió una letra “r” y sustituyó la “s” por la “z”, también presenta errores ortográficos al utilizar las letras g/j, como puede verse, ambas sustituciones son de letras que tienen el mismo sonido. Empezó a escribir de izquierda a derecha en forma de listado, dejando espacios entre las palabras, esto refleja que tiene direccionalidad al escribir y un uso adecuado de todo el espacio de la hoja.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura

Para evaluar esta subprueba se le pidió que realizara una escritura libre, en la que formuló por sí mismo un párrafo en el que explicó por qué le gusta ser mexicano (Ver Figura 20).

Figura 20. Escritura libre



En la escritura mostrada anteriormente se observa que es capaz de estructurar oraciones, desarrollar párrafos y producir textos en los que argumenta gustos y opiniones. Por otro lado, se pudo identificar que no utiliza mayúsculas y signos de puntuación de manera adecuada, además de confundir el uso de las letras *j/g*. A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones de escritura identificadas en este caso:

Fortalezas:

- Es capaz de desarrollar un párrafo por él mismo en el que expresa sus ideas y opiniones
- Cuenta con un amplio vocabulario en escritura
- Su trazo es adecuado y claro

Dificultades:

- Presenta errores ortográficos al utilizar las letras s/z y g/j
- No acentúa las palabras, ni utiliza puntos al final de las oraciones
- Presenta dificultades para utilizar de manera adecuada la “rr”
- No utiliza correctamente las mayúsculas

Recomendaciones:

- Trabajar el uso adecuado de las letras s/z u otras dificultades que se identifiquen con grafemas e tengan el mismo sonido
- Reforzar el uso correcto de los signos de puntuación
- Ayudarlo a ampliar sus ideas, a elaborar más sus escrituras, revisarlas y mejorarlas por él mismo

Niño 4 (4° grado)

1. Evaluación de lectura

a) Lista de Palabras de Alta Frecuencia

Esta subprueba no fue aplicada, ya que se esperaba que el participante fuera capaz de leer correctamente un texto completo en un nivel independiente, ya que sus habilidades de lectura son más complejas de acuerdo con su grado escolar.

b) Registro de Lectura Oral

En esta subprueba se le proporcionó la lectura correspondiente a 4° grado titulada “El mundo de las plantas”, conformada de 108 palabras de las cuales logró leer correctamente con el 100% de precisión, es decir, no presentó ningún error ni corrección al momento de realizar la lectura, por lo que alcanzó el nivel Fácil.

Durante la subprueba se pudo observar la omisión de signos de puntuación como acentos, comas y signos de interrogación, lo que dificultó su fluidez y comprensión. Al realizarle preguntas para indagar lo que entendió, sus respuestas fueron incompletas y pidió hacer nuevamente la lectura, ya que refirió que leyó tan rápido que no recordaba el tema del texto, lo que indica que su comprensión lectora es inadecuada.

Se pudo identificar que fue capaz de conectar lo leído con experiencias de su vida cotidiana y conocimientos previos, sin embargo, volvió a leer el texto para identificar el tema central y realizar dichas conexiones.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Lectura

Se identificó que es capaz de leer textos con dificultad correspondiente a su grado escolar, relaciona lo leído con conocimientos previos, compara diferentes fuentes de información, lo que le ayuda a enriquecer su comprensión y contextualizar lo leído. Además de que identificó las diferencias entre una lectura de fantasía y una de realidad/informativa.

Durante la aplicación de las subpruebas se pudo observar que es un niño que después de leer cualquier texto tiene la iniciativa de dar su opinión sobre el contenido en la que argumenta su gusto o interés por los temas abordados. Además de que refiere imaginarse los escenarios, personajes y situaciones narradas. A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones de lectura identificadas en el participante:

Fortalezas:

- Conecta lo leído con experiencias y conocimientos previos
- Utiliza diferentes fuentes de información que complementan su comprensión
- Comparte sus puntos de vista sobre los textos
- Lee con precisión y de acuerdo a su grado escolar

Dificultades:

- Omite las reglas de entonación según la puntuación
- Lee demasiado rápido lo que dificulta que comprenda las ideas del texto
- Relee para responder preguntas específicas sobre el contenido

Recomendaciones:

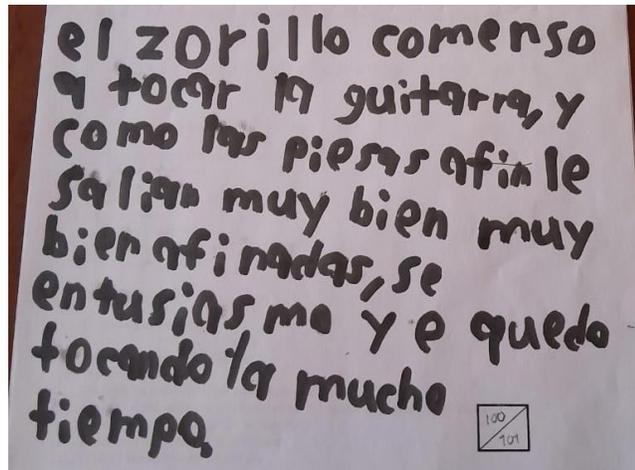
- Trabajar con estrategias de comprensión lectora, fluidez y entonación será determinante para su desempeño escolar

2. Evaluación de escritura

a) Dictado

Logró identificar y escribir 100 de los 101 sonidos (100/101) que conformaron la oración que se le dictó de acuerdo con su grado escolar, la cual fue: “*El zorrillo comenzó a tocar la guitarra, y como las piezas le salían muy bien afinadas, se entusiasmó y se quedó tocándola mucho tiempo*” (Ver Figura 21). Por lo que se concluye que cuenta con la habilidad de escuchar sonidos y registrarlos de manera gráfica.

Figura 21. Hoja de Observación del Dictado

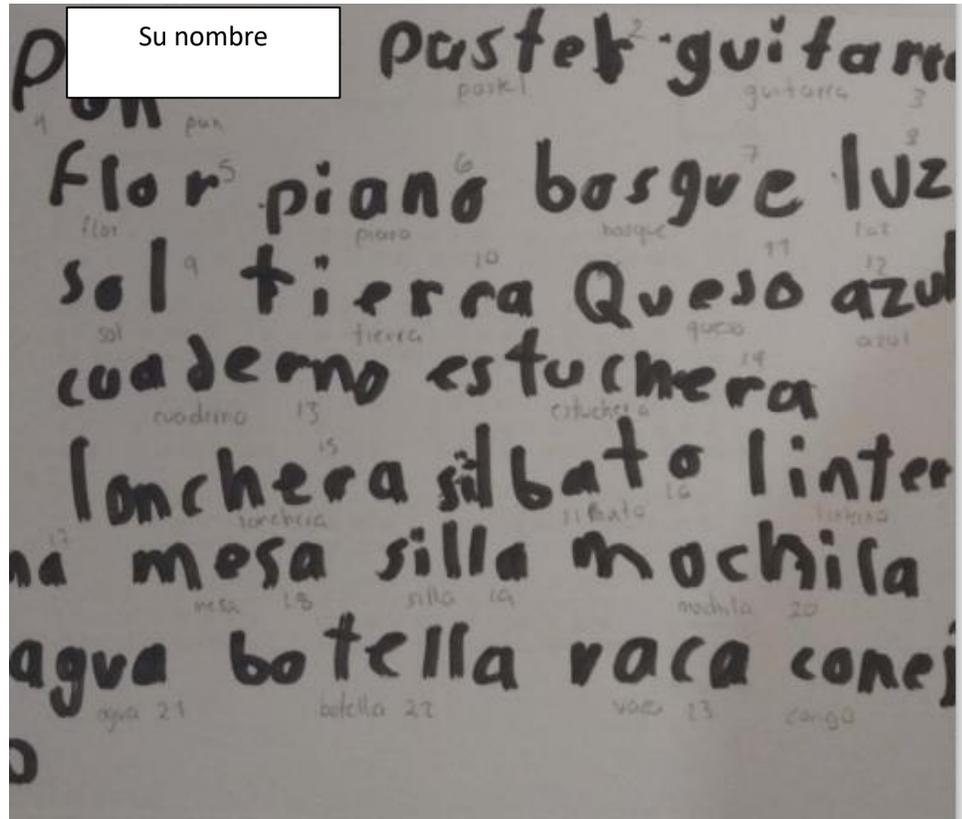


Como se puede observar en la Figura anterior, en varias ocasiones escribió palabras repetidas, además de que omitió el uso de mayúsculas al inicio del texto, pero utilizó de manera adecuada el punto final. Aunado a esto, se puede notar que hay una sustitución ortográfica de las letras *s/z*. Otro error que se puede identificar es que en la segunda escritura de la palabra “*se*”, omitió la letra “*s*”.

b) Escritura de Cinco Minutos

En esta subprueba logró escribir correctamente 23 palabras incluyendo su nombre, se le sugirieron categorías de objetos cotidianos para explorar lo más posible sus habilidades de escritura (Ver Figura 22).

Figura 22. Escritura de Cinco Minutos

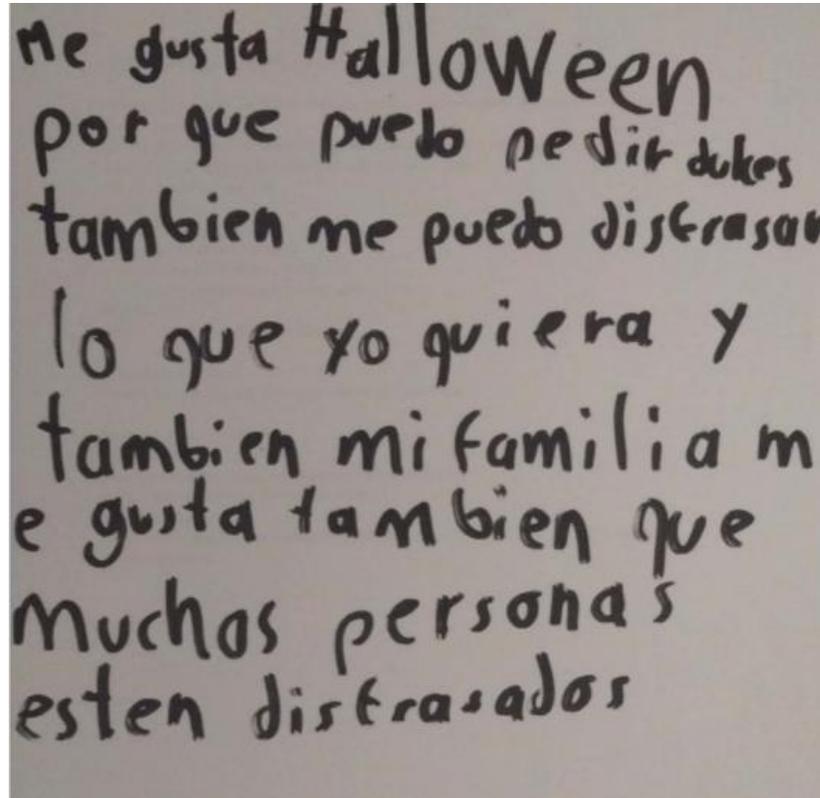


Presentó algunos errores ortográficos en los que se puede observar confusión en el uso correcto de las letras s/z, utilizó las letras mayúsculas al inicio de algunas palabras de forma inadecuada, algunos trazos los realizó de abajo hacia arriba, empezó a escribir de izquierda a derecha dejando espacios entre las palabras de manera correcta y posteriormente escribió debajo del renglón, esto refleja que tiene direccionalidad al escribir, además de que distribuyó el texto utilizando todo el espacio de la hoja.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura

Para esta subprueba se le pidió que escribiera un párrafo sobre su festividad favorita del año y eligió hablar sobre Halloween (Ver Figura 23).

Figura 23. Escritura libre



Durante la aplicación de la subprueba se identificó que es capaz de desarrollar un párrafo por él mismo utilizando oraciones simples en las que explica sus intereses, tiene direccionalidad al escribir, deja espacio entre palabras y su distribución del texto se organiza en toda la hoja. En cuanto a las dificultades, se identificó que omitió el uso de acentos, comas y puntos finales.

A continuación, se presentan fortalezas, dificultades y recomendaciones de este caso:

Fortalezas:

- Cuenta con un amplio vocabulario en escritura
- Recurre a sus experiencias para desarrollar párrafos en los que expresa sus gustos
- Es capaz de producir un texto coherente con un hilo temático
- Buena ortografía en general

Dificultades:

- Presenta adiciones al escribir algunas palabras
- Uso inadecuado de acentos y mayúsculas

Recomendaciones:

- Reforzar el uso correcto de las mayúsculas y acentos
- Ayudarlo a ampliar sus ideas, a elaborar más sus escrituras, revisarlas y mejorarlas por él mismo
- Trabajar el uso adecuado de las letras s/z

Niña 5 (5° grado)

1. Evaluación de lectura

a) Lista de Palabras de Alta Frecuencia

Esta subprueba no fue aplicada, ya que se esperaba que la participante fuera capaz de leer correctamente las palabras de alta frecuencia en un nivel Independiente, ya que sus habilidades de lectura son más complejas de acuerdo con su grado escolar.

b) Registro de Lectura Oral

Para aplicar la subprueba se le dio a la participante una lectura correspondiente a 4° grado, ya que es la lectura con mayor dificultad dentro del instrumento y la adecuada para conocer sus habilidades para leer un texto. Dicha lectura se titula “El mundo de las plantas”, que se conforma de 108 palabras, las cuales leyó correctamente con el 100% de precisión, es decir, no presentó ningún error ni corrección al momento de realizar la lectura. Sin embargo, su comprensión lectora se considera inadecuada, puesto que se le realizaron preguntas para indagar sobre lo que había entendido del texto y recurrió a releer para responder, en otras ocasiones sus respuestas expresaban exactamente lo escrito en el texto, por lo que no se tuvieron evidencias suficientes para considerar que lo comprendió. Por otro lado, se pudo observar que lee demasiado rápido, como consecuencia presentó saltos de líneas que dificultaban la fluidez lectora, además de que pasó por alto algunas reglas de puntuación, (omitió algunas acentuaciones y signos de interrogación), lo que dificultó aún más su comprensión.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Lectura

Se identificó que es capaz de leer un texto con una dificultad correspondiente a su grado escolar, maneja diferentes tipos de textos, además de diferenciar aquellos que son ficticios de los

reales, relaciona el conocimiento previo y conecta con experiencias de la vida, lo que complementa y enriquece su comprensión global del texto.

A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones identificadas en el desempeño de la participante:

Fortalezas:

- Es capaz de leer un texto de acuerdo para su grado escolar
- Aplica sus conocimientos previos sobre el tema leído
- Puede manejar diferentes tipos de textos

Dificultades:

- Lee demasiado rápido, lo que dificulta la comprensión del texto
- Se salta líneas mientras realiza la lectura, tiende a perderse con facilidad dentro del texto
- Omite algunas reglas de puntuación al leer como acentos, comas y signos de interrogación
- Su velocidad lectora provoca que su atención sea inconsistente a la fonética y la comprensión

Recomendaciones:

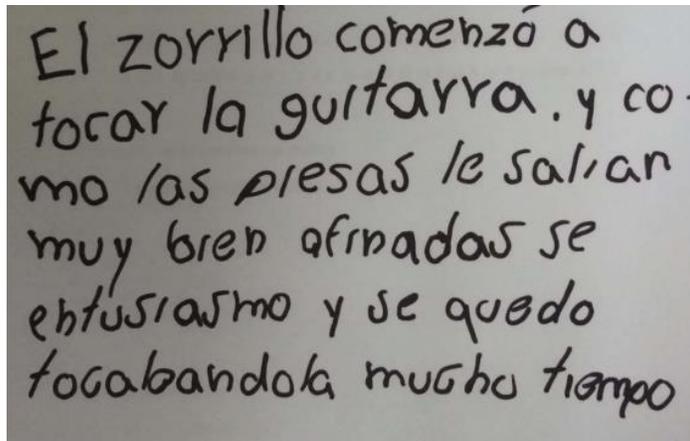
- Se recomienda desarrollar estrategias que le permitan leer con una fluidez adecuada para que comprenda que lo importante no es el número de palabras leídas, sino comprender las ideas principales y el mensaje que el texto quiere transmitir
- En este sentido, trabajar con estrategias de comprensión lectora será determinante para su desempeño escolar. Es decir, trabajar fluidez, entonación y comprensión la harán una lectora eficiente

2. Evaluación de escritura

a) Dictado

Logró registrar 99 de 101 (99/101) sonidos de las palabras que conforman la oración dictada de acuerdo con su grado escolar, la cual fue: “*El zorrillo comenzó a tocar la guitarra, y como las piezas le salían muy bien afinadas, se entusiasmó y se quedó tocándola mucho tiempo*” (Ver Figura 24).

Figura 24. Hoja de Observación del Dictado



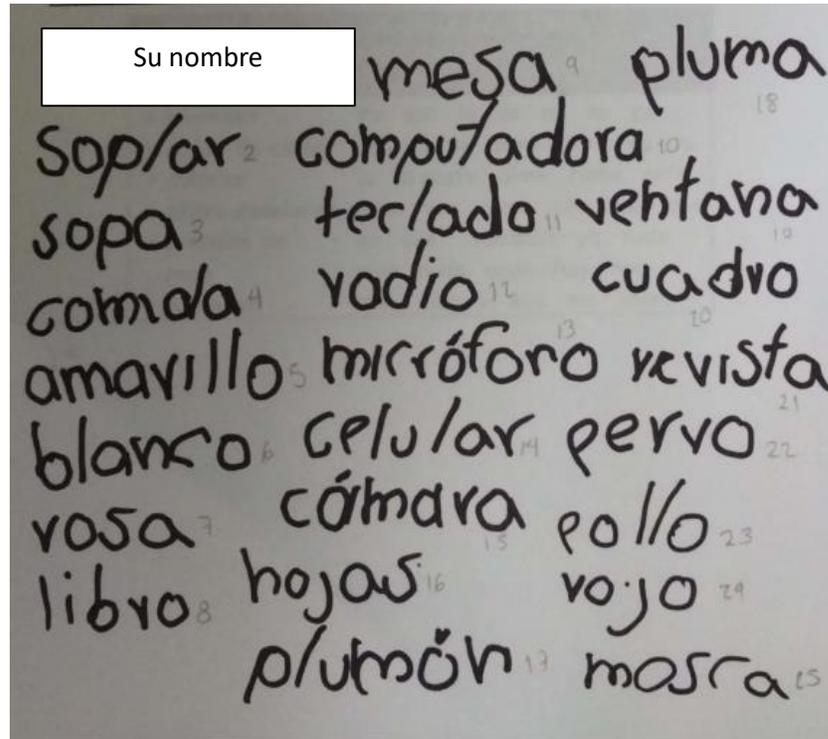
En la Figura 23 se puede observar que cuenta con la habilidad de escuchar sonidos y registrarlos de manera gráfica adecuadamente, presentó algunas dificultades al escribir la palabra “*tocándola*” en la cual se detuvo a repetirla varias veces, ya que le costó trabajo identificar el orden de las letras que la conforman y finalmente escribió “*tocabandola*”. Al momento de calificar se le penalizó con dos puntos por la inserción de las letras “b” y “a”.

Durante la aplicación de la subprueba se pudo observar que empezó a escribir de izquierda a derecha dejando espacios entre las palabras de manera correcta y posteriormente escribió debajo del renglón, esto refleja que tiene direccionalidad al escribir, además de que distribuyó el texto utilizando todo el espacio de la hoja.

b) Escritura de Cinco Minutos

En esta subprueba fue capaz de escribir correctamente 25 palabras incluyendo su nombre. Se le sugirieron categorías de objetos cotidianos para explorar lo más posible sus habilidades de escritura (Ver Figura 25).

Figura 25. Escritura de Cinco Minutos

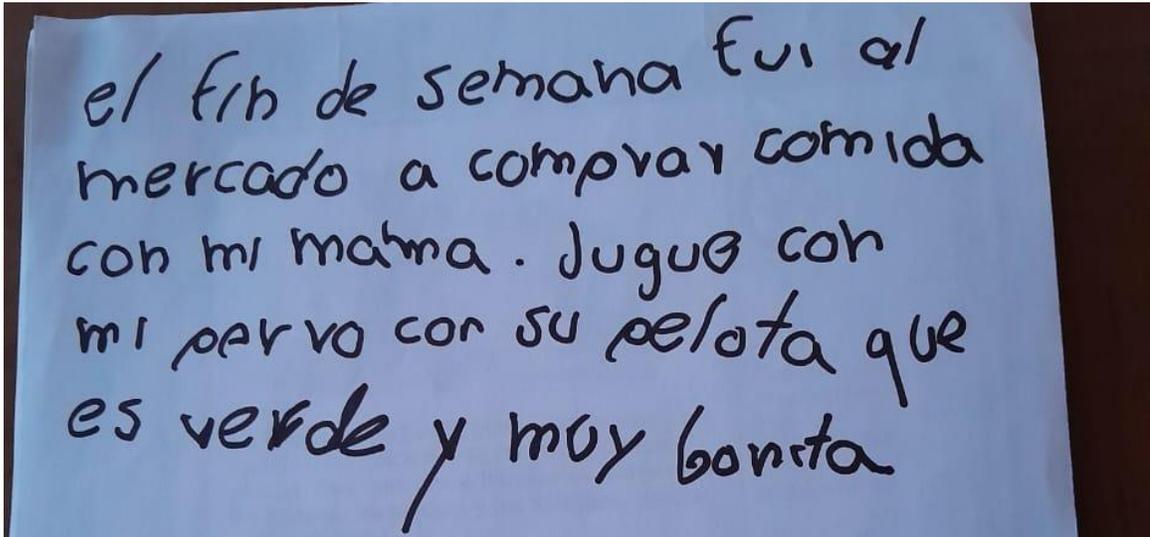


Durante la aplicación de la subprueba se puede observar que empezó a escribir de izquierda a derecha en forma de listado, dejando espacios entre las palabras, esto refleja que tiene una orientación adecuada dentro de la hoja y lo utiliza de manera diferente al escribir párrafos y listados.

c) Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura

Para evaluar la subprueba se le pidió que escribiera las actividades realizadas durante su fin de semana. Se identificó que es capaz de estructurar oraciones simples, puede desarrollar un párrafo en el que logró escribir una idea compleja utilizando adjetivos que brindan mayor detalle al mensaje que desea transmitir, deja espacios entre palabras y su letra es legible (Ver Figura 26).

Figura 26. Escritura libre



A continuación, se presentan las fortalezas, dificultades y recomendaciones identificadas en este caso:

Fortalezas:

- Su ortografía es adecuada en general
- Es capaz de comunicar una idea por ella misma y de escribir lo que le interesa o le gusta
- Cuenta con un amplio vocabulario de escritura
- Utiliza acentos en la mayoría de las palabras de forma adecuada
- Utiliza algunos adjetivos al escribir sus propios textos

Dificultades:

- Confunde el uso de las letras s/z
- No utiliza el punto al final de una oración
- Presenta dificultades al plasmar gráficamente palabras complejas, presenta adiciones al escribirlas, lo que modifica su significado

Recomendaciones:

- Trabajar algunas reglas de ortografía.
- Se recomienda enseñar el uso e importancia del punto final y otros signos de puntuación
- Trabajar en la escritura de palabras complejas y poco conocidas
- Ayudarla a ampliar sus ideas, a elaborar más sus escrituras y a revisarlas y mejorarlas por ella misma

Estrategias de intervención

Una vez identificadas las fortalezas y necesidades de cada estudiante fue posible determinar que todos y todas requerían del desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción de textos, por lo que se determinó trabajar de forma grupal con los tres estudiantes que fueron evaluados de acuerdo con los horarios establecidos para cada grado.

Al tener puntos de enseñanza semejantes se siguió el mismo plan de intervención. Tomando en cuenta lo anterior se diseñó un calendario de 9 sesiones con una duración de 50 minutos cada una, con el objetivo de promover habilidades de comprensión lectora y producción de textos que les permitirán mejorar su desempeño escolar.

A continuación, se presentarán las actividades realizadas con los tres participantes de la *escuela 2*.

Sesión 1 y 2

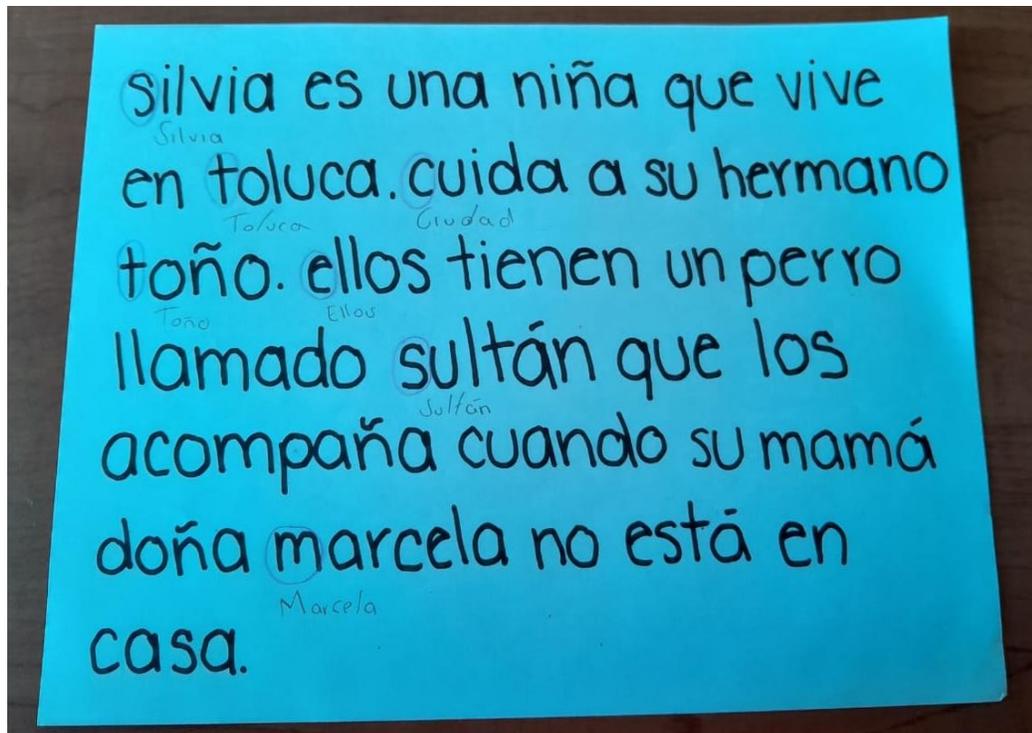
Actividad 1:

El objetivo de las dos primeras sesiones fue trabajar el uso correcto de mayúsculas y la determinación del grado de importancia de las ideas de un texto, ya que fueron algunos de los principales puntos de enseñanza detectados en la evaluación inicial.

Para trabajar con el uso adecuado de **letras mayúsculas** se realizó un repaso de las ocasiones en las cuales debe implementarse dicho recurso ortográfico.

Una vez que los participantes compartieron su conocimiento previo sobre el tema, se les entregó un texto con errores en el uso de mayúsculas para que los identificaran y pudieran comentar si estaba bien escrito o no y en caso de no ser así corregirlo (Ver Figura 27).

Figura 27. Identificación del uso correcto de mayúsculas



Como se puede observar realizaron correcciones después de discutir entre ellos si debía haber alguna modificación. Una vez terminada la actividad, mencionaron que incluso podían leer mejor el texto después de realizar las correcciones, ya que les ayudó a identificar el inicio de una idea, lo que facilitó su comprensión.

Actividad 2:

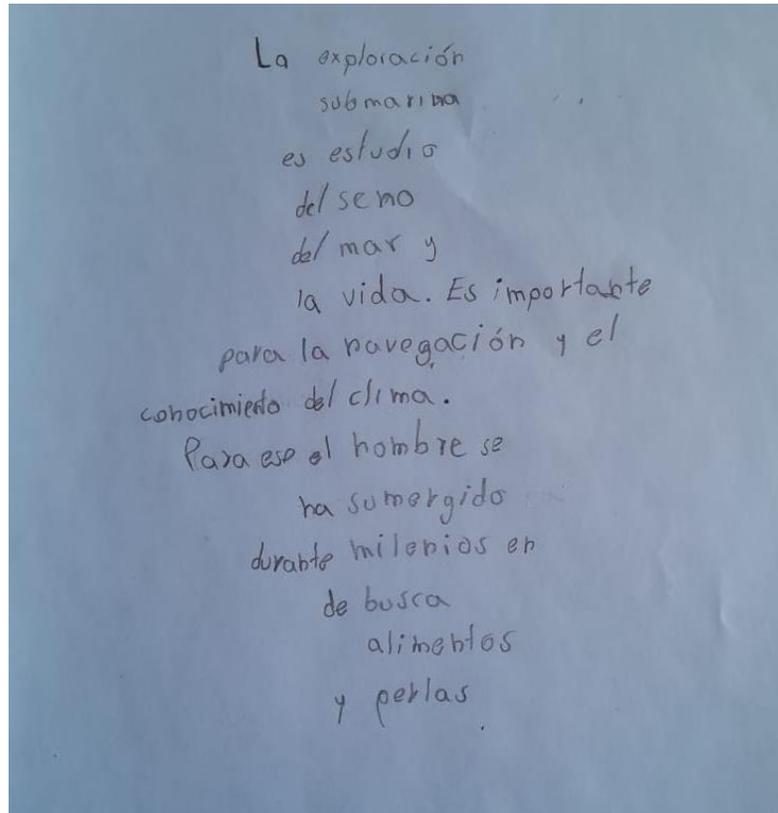
Como segunda actividad se realizó una **Edición Interactiva** con el objetivo de que realizaran un resumen con las palabras clave del contenido. Para esto, se trabajó con un texto titulado “Exploración Submarina”. Antes de iniciar la actividad se les explicó el objetivo y las instrucciones para llevarla a cabo.

Una vez que se contextualizó la estrategia se les pidió que platicaran qué era lo que sabían o habían escuchado relacionado al título del texto. Posteriormente se leyó el contenido y se eligieron palabras clave que ayudaran a comprender los principales conceptos del contenido, las cuales se anotaron atrás de la hoja, al terminar de leer se realizó un resumen con las que fueron seleccionadas.

Durante la escritura, lograron identificar el uso adecuado de letras mayúsculas, lo que reforzó su aprendizaje del tema anterior.

Finalmente lo leyeron para asegurarse de que se incluyeron los elementos más importantes (Ver Figura 28).

Figura 28. Edición interactiva realizada por los participantes

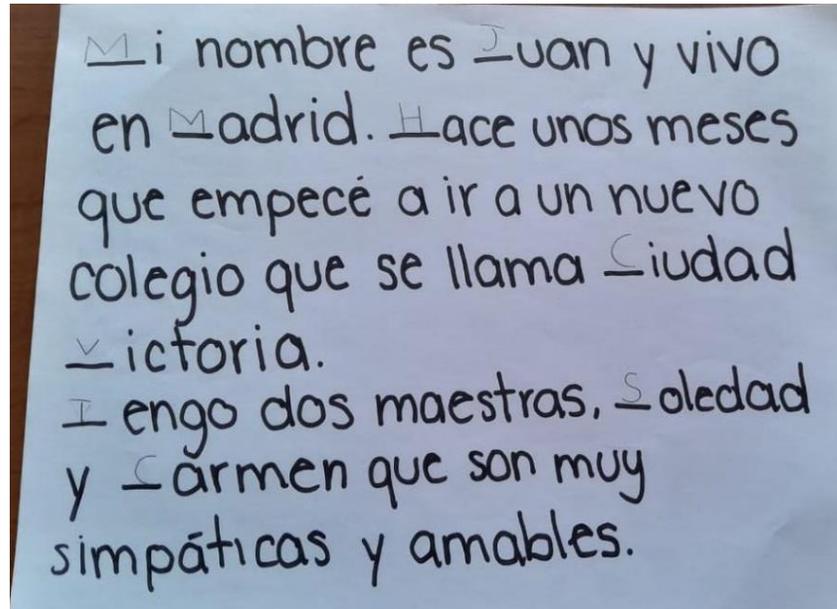


Al finalizar la actividad comentaron que era una forma fácil de determinar la importancia de la información y conservar la idea principal, además de que no les pareció aburrido, ya que es una forma diferente a la tradicional de realizar un resumen. Aunado a esto, mencionaron que implementarían lo aprendido en sus actividades curriculares tanto dentro del salón como en casa. Durante la sesión se observó interés por parte de los participantes para discutir si las palabras seleccionadas eran una parte esencial para lograr comprender el texto.

En la segunda sesión, durante la primera actividad se revisó otro texto para trabajar el **uso de mayúsculas**.

Sin embargo, en esta ocasión los participantes identificaron los errores por sí solos/as (Ver Figura 29). Aunado a esto, en la segunda actividad se realizó otra Edición Interactiva con el propósito de resolver dudas sobre el proceso para que quedara claro y pudieran aplicarlo en sus actividades escolares.

Figura 29. Identificación del uso adecuado de mayúsculas



Sesión 3 y 4

Los principales objetivos de estas sesiones fue dar a conocer qué son y cómo se realizan las inferencias con el fin de promover la mejora en la comprensión lectora. Además de utilizar adecuadamente los conectores secuenciales para construir un párrafo que les permitiera transmitir un mensaje de manera coherente.

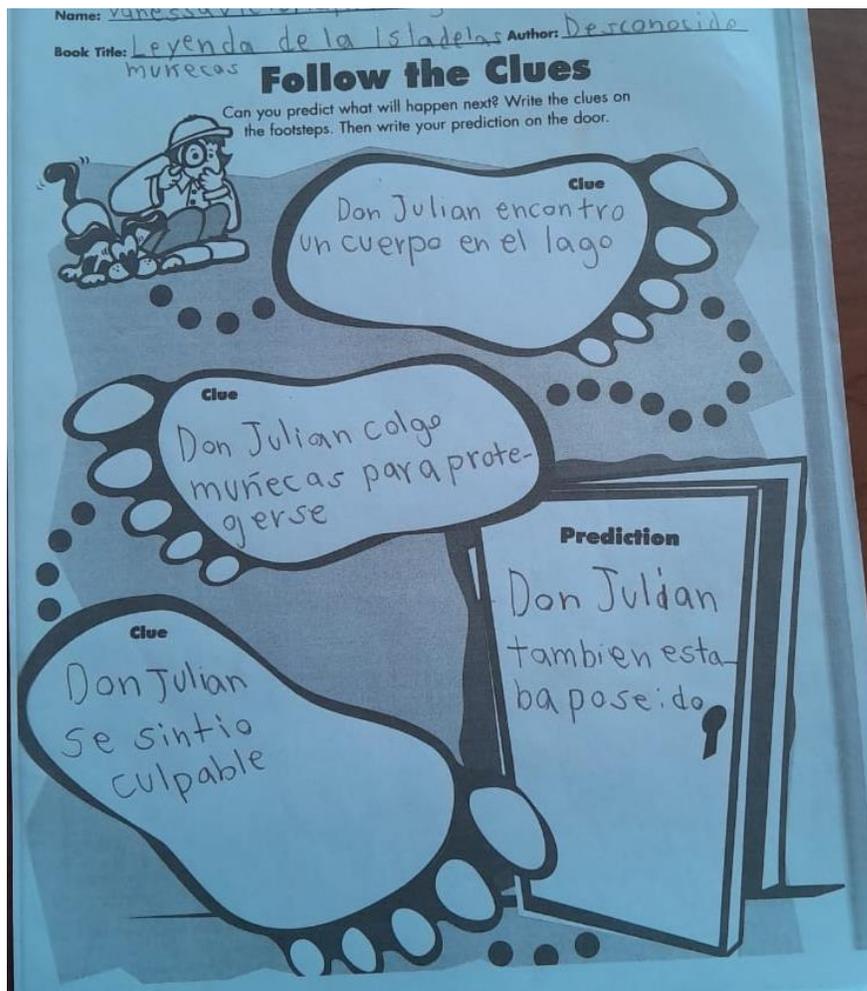
Actividad 1:

En la sesión 4, inicialmente, se explicó qué son y para qué sirven las **inferencias**. Como apoyo para su elaboración se utilizó un Organizador Gráfico titulado “Buscando Pistas”.

Para contextualizar la actividad se les pidió que actuaran como detectives con la finalidad de encontrar pistas dentro del texto que les ayudarían a saber en qué terminaría la historia.

Se les dio un ejemplo para que la explicación quedara clara, posteriormente leyeron “La leyenda de la Isla de las Muñecas” de Julián Santana (1950), al terminar de leer cada párrafo se hizo una pausa para que identificaran si había alguna pista que les brindara información relevante, de ser así se anotaba en la hoja y antes de leer el párrafo final, se analizaron las anotaciones para inferir el final del texto (Ver Figura 30).

Figura 30. Organizador Gráfico para realizar predicciones.



Una vez analizadas las pistas, los participantes compartieron sus predicciones e inferencias y al final se terminó de leer la historia para saber si sus inferencias estuvieron bien planteadas.

Actividad 2:

Al terminar la estrategia anterior, se les explicó que a partir de las “pistas” que habían encontrado se podía construir un texto mediante el uso de **conectores**.

Inicialmente se explicó qué son, cuál es su uso y se les mostró una tabla que contenía algunas palabras que funcionaban como conectores para completar la explicación (Ver Figura 31).

Posteriormente compartieron sus conocimientos sobre el tema y cómo los habían empleado dentro de sus actividades escolares. Se pudo observar que los habían utilizado anteriormente pero no sabía cómo se llamaban y no tenían claro su uso. Por lo que durante este período se resolvieron dudas y confusiones sobre los conectores.

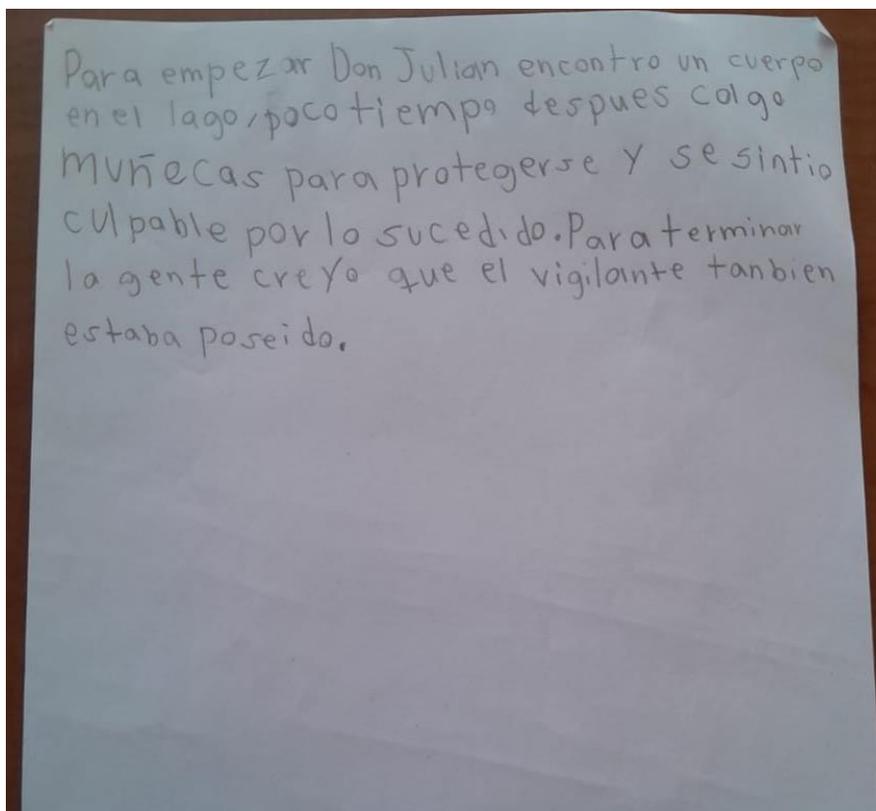
Figura 31. Ejemplos de conectores



Fuente: Romero, (2022). *Conectores textuales*

Enseguida se les pidió que utilizaran la tabla proporcionada anteriormente para conectar las ideas extraídas del texto para lograr construir un párrafo coherente que explicara como fueron sucediendo los hechos dentro de la historia. A continuación, se muestra una de las escrituras del Niño 4, en la que se observa que fue capaz de identificar las ideas más importantes del texto, además de argumentar porque son su animal favorito. También se puede observar que utiliza las letras mayúsculas y los signos de puntuación de manera adecuada (Ver Figura 32).

Figura 32. Escritura realizada por el Niño 3.



Por último, se les pidió que compartieran sus escrituras en voz alta para identificar los diferentes conectores que habían utilizado para construir su texto.

Ambas actividades se repitieron en la sesión 3 con la finalidad de reforzar los aprendizajes y disminuir el apoyo en su realización para promover la autonomía. A diferencia de que en esta sesión se trabajó con un texto informativo sobre los conejos, ya que en sesiones anteriores se identificó que el tema de los animales les gustaba mucho y permitía que hubiera una mayor interacción y participación dentro de la actividad.

Al terminar la sesión los participantes mencionaron que habían disfrutado las actividades porque los textos leídos eran de su interés y eran diferentes a los que encontraban en su salón de clases,

los cuales llegaban a ser tediosos debido a que solo les pedían subrayar y transcribir en sus cuadernos. Antes de regresar a su salón pidieron recomendaciones de leyendas para leer en casa.

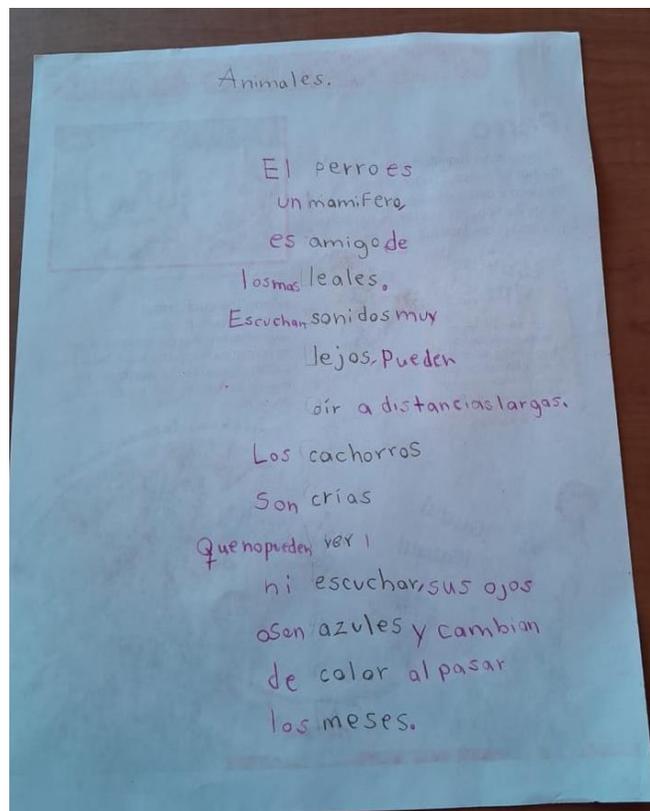
Sesión 5

En esta sesión se retomaron las estrategias aprendidas anteriormente. Para aplicarlas se leyó un tomo de una Enciclopedia infantil en el tema “Perro” (Disney, 1982). Posteriormente se realizó una Edición Interactiva en la que se utilizaron los conectores vistos durante la intervención. Una vez terminada la actividad leyeron el resumen realizado y se discutieron las perspectivas de los participantes sobre el contenido (Ver Figura 33).

A lo largo de la actividad se pudo notar que realizaban los procedimientos con mayor fluidez, por lo que el apoyo disminuyó a comparación de las sesiones 2 y 3. Se observó que fueron capaces de identificar las palabras clave por sí solos, además de que entre ellos se corregían los errores y explicaban porque debían ser modificados.

Al terminar, comentaron que se les hizo más fácil realizar el resumen después de haber practicado con anterioridad la Edición Interactiva, expresaron que se sintieron más cómodos y motivados al hacerlo por ellos mismos, lo que aumentó la participación y disposición para trabajar durante las sesiones.

Figura 33. Edición Interactiva realizada por la Niña 5.



Sesión 6 y 7

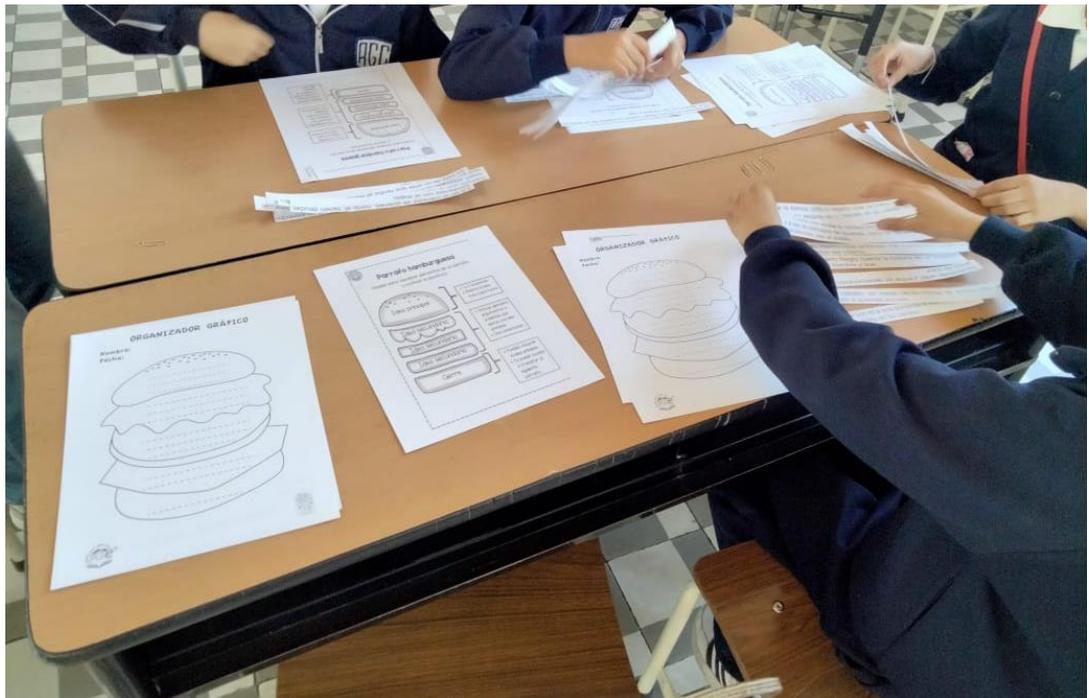
Los objetivos de estas dos sesiones fue promover el aprendizaje de la construcción de párrafos para lograr que los participantes redactaran una síntesis de principio a fin.

Actividad 1:

Durante la primera parte de la sesión se trabajó la elaboración de **síntesis**. Para iniciar se explicó qué es, para qué sirve y cómo se realiza. Los participantes compartieron lo que sabían sobre el tema y llegaron a la conclusión de que las síntesis se conforman de párrafos que hablan de un tema en común.

Para poder explicar cómo se construye un párrafo se utilizó el **Organizador Gráfico de Hamburguesa** que ayudó a ejemplificar el proceso de escritura desde la idea principal hasta el cierre (Ver Figura 34).

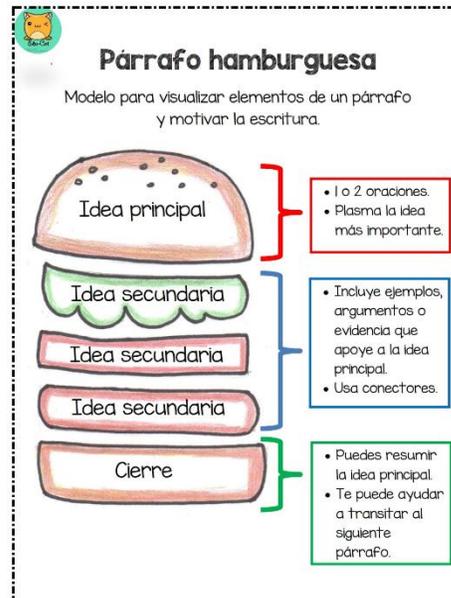
Figura 34. Ejemplo del uso del Organizador Gráfico de Hamburguesa



Durante la explicación se observó que presentaban dificultades para identificar las ideas principales y secundarias. Por lo que se les proporcionó un ejemplo en el que se desglosaban explícitamente cada uno de los elementos del párrafo (Ver Figura 35).

Para reforzar el aprendizaje se les preguntó que debía incluir cada ingrediente de la hamburguesa para construir un párrafo.

Figura 35. Esquema de la estructura de un párrafo



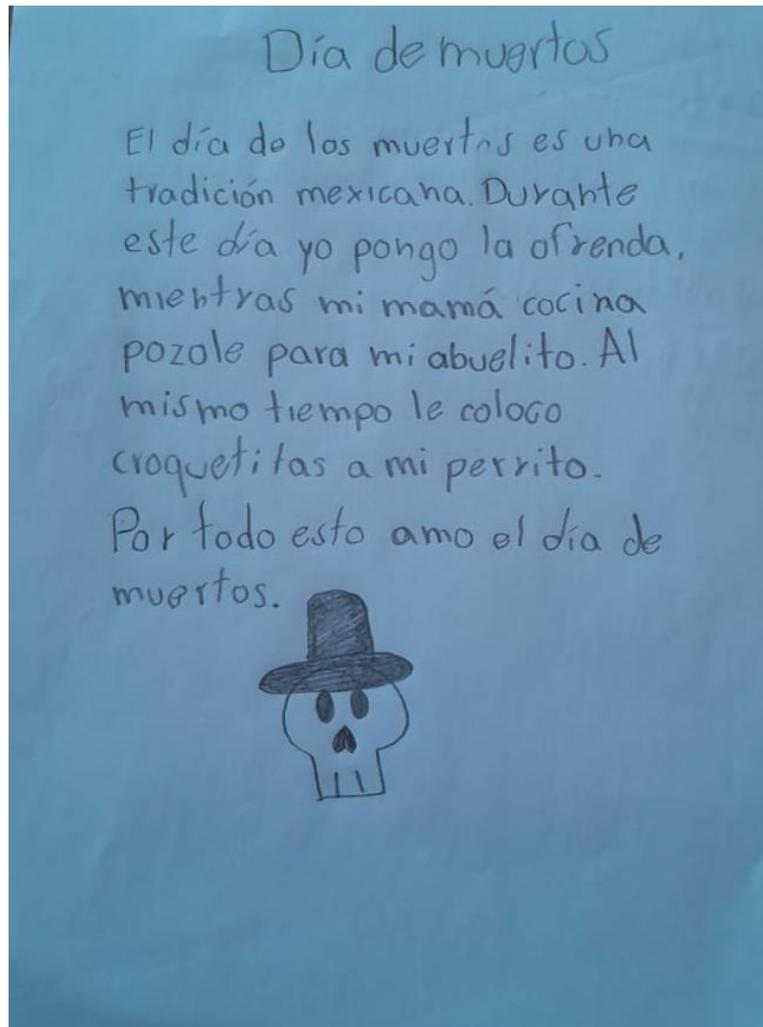
Tomado de: Villamil, (2022). *Párrafo de hamburguesa*.

El uso de organizadores gráficos permitió que el tema se comprendiera con mayor facilidad, incluso los niños mencionaron que el dibujo de la hamburguesa les ayudaba a identificar las ideas principales, secundarias y el cierre sin confusiones.

Una vez terminada la explicación se les pidió que realizaran su propia construcción de párrafos con ayuda del organizador. Para ello se les preguntó un tema de interés a cada uno y llegaron al acuerdo de escribir sobre la celebración del día de muertos.

A continuación, se muestra un ejemplo de la escritura realizada por el **Niño 4** (Ver Figura 36).

Figura 36. Escritura realizada por el Niño 4.



La escritura anterior ejemplifica cómo el participante fue capaz de utilizar lo aprendido durante las sesiones anteriores. Se puede observar que utilizó los signos de puntuación de manera correcta, usó conectores entre las oraciones. Además de que integró todos los elementos que deben incluir los párrafos. En el proceso observé que se guiaron con la hoja que se les proporcionó durante la explicación anterior para realizar su escritura independiente.

Al finalizar la actividad mencionaron que el uso de la hamburguesa les pareció divertido y dinámico, ya que a través de ilustraciones les fue más fácil comprender el tema. Aunado a esto, mencionaron que utilizarían la estrategia para realizar sus tareas sin que se les compliquen tanto o se les hagan tediosas.

En la sesión posterior se continuó trabajando con la construcción de párrafos, se externaron dudas y se realizaron correcciones, con el propósito de que el proceso de escritura quedara claro.

Sesión 8 y 9

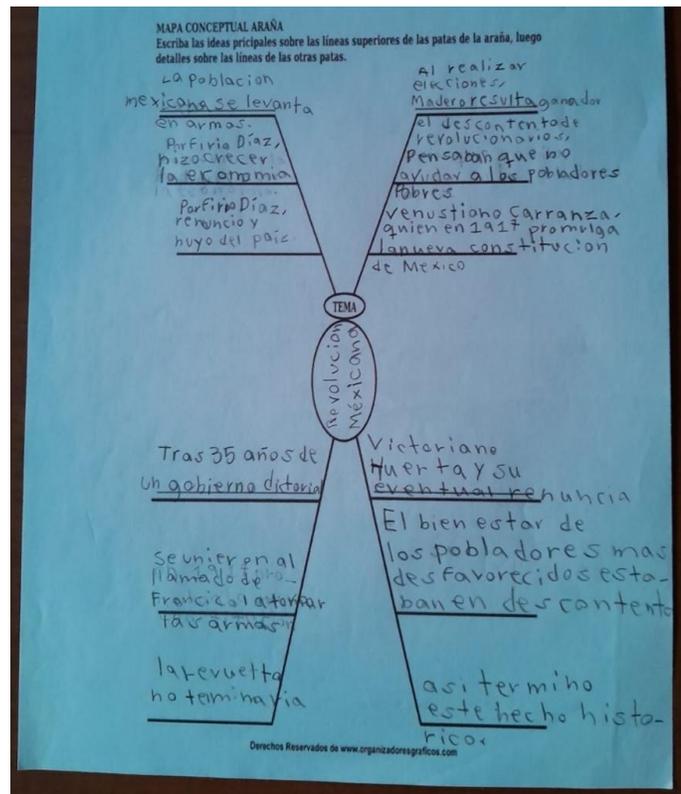
El objetivo de estas últimas dos sesiones fue poner en práctica e integrar las estrategias revisadas durante la intervención para que los participantes lograran realizar una escritura independiente mediante la aplicación de nuevos conocimientos.

Actividad 1:

Durante la sesión 8 se les proporcionó un texto informativo de la Revolución Mexicana para que lo leyeran y extrajeran las ideas más relevantes y las palabras clave para comprender lo leído. En esta actividad se utilizó un Mapa Conceptual titulado “La Araña” con el objetivo de que los participantes colocaran los conceptos más importantes utilizando las estrategias aprendidas anteriormente.

Fue posible observar que pusieron en práctica uno de los pasos de la Edición Interactiva para extraer los conceptos más importantes dentro del texto. Mientras leían subrayaban las palabras clave para posteriormente escribirlas sobre las líneas que conformaban el mapa mental y desarrollar las ideas con sus propias palabras (Ver Figura 37).

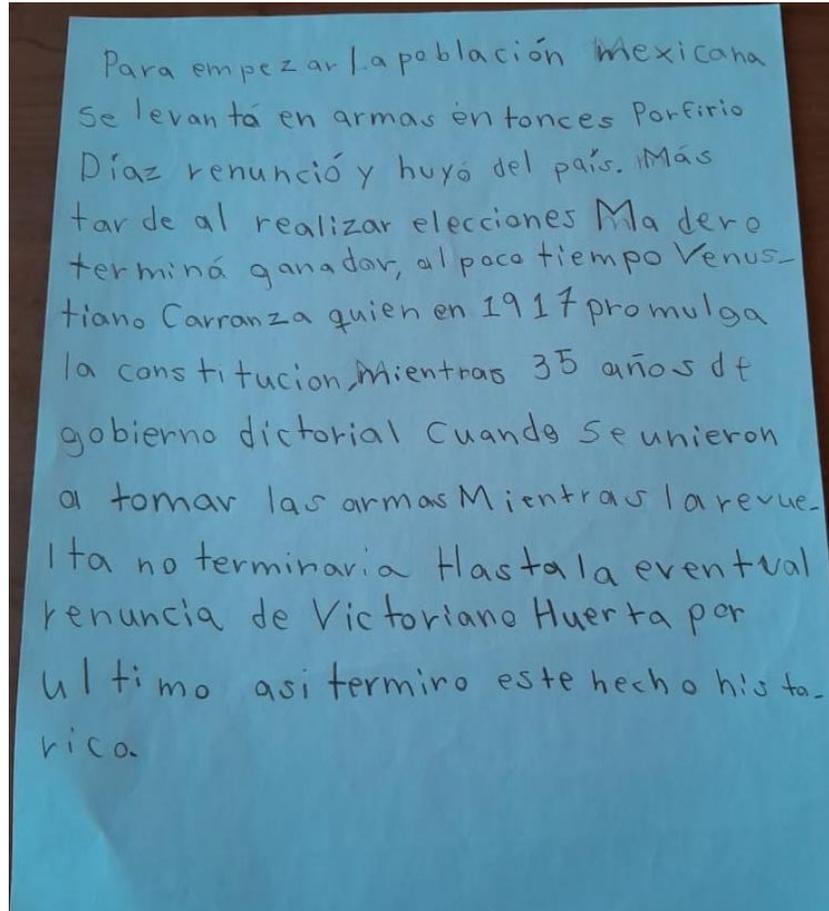
Figura 37. Organizador Gráfico “La Araña”



Actividad 2:

Para la segunda actividad se retomó el mapa conceptual, que sirvió como guía para la construcción de un párrafo que sintetizara el contenido del texto leído anteriormente. Para realizarla se utilizó la lista de conectores y los pasos aprendidos con el Organizador Gráfico de Hamburguesa. A continuación, se presenta una de las escrituras realizadas por los participantes (Ver Figura 37).

Figura 37. Escritura sobre la Revolución Mexicana.



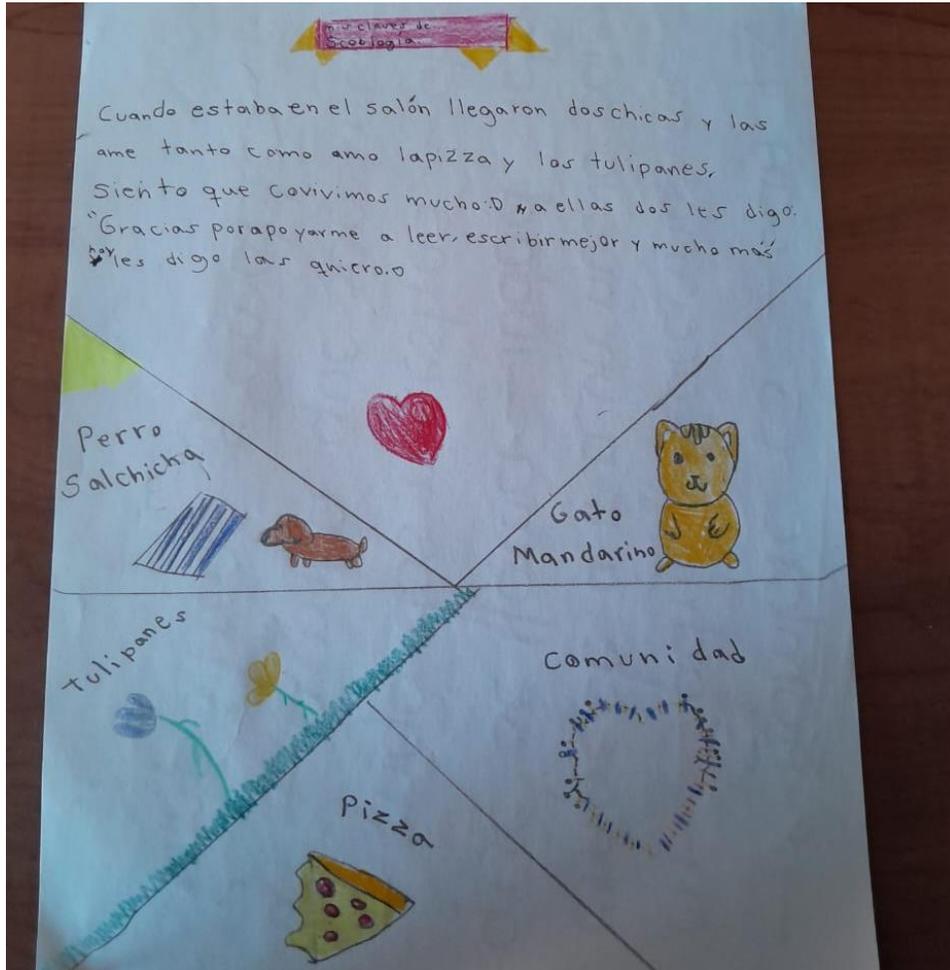
Para empezar La población Mexicana
Se levantó en armas entonces Porfirio
Díaz renunció y huyó del país. Más
tarde al realizar elecciones Ma de no
terminó ganador, al poco tiempo Venus-
tiano Carranza quien en 1917 promulga
la constitucion. Mientras 35 años de
gobierno dictatorial Cuando se unieron
a tomar las armas Mientras la revue-
lta no terminaria Hasta la eventual
renuncia de Victoriano Huerta por
ultimo asi termino este hecho histo-
rico.

En la escritura se puede observar que la **Niña 5** fue capaz de desarrollar ideas más completas a partir de las palabras clave. Además de utilizar conectores para darle secuencia al párrafo. Sin embargo, en algunas ocasiones no fueron utilizados de manera adecuada, ya que el texto perdía coherencia y era difícil de comprender, por lo que se identificó como un punto de enseñanza que debía trabajarse en intervenciones posteriores.

Actividad 3:

Para finalizar el período de intervención, en la sesión 10 se pidió a los participantes que escribieran lo que más les había gustado de las sesiones, qué aprendieron y cómo se sintieron durante el tiempo que estuvimos trabajando juntos (Ver Figura 38). Con el objetivo de conocer el avance en la producción escrita y en el desarrollo de párrafos.

Figura 38. Escritura independiente



Como se puede ver en la imagen anterior, los participantes aprendieron nuevas estrategias que ayudaron a mejorar sus habilidades de lectoescritura.

Con esta actividad se dio cierre a las intervenciones, se agradecieron las participaciones y se hizo énfasis en aplicar lo aprendido tanto dentro como fuera de la escuela para que la lectoescritura fuera un proceso que pudieran disfrutar y no solo lo realizaran por obligación.

Al finalizar la intervención fue posible observar que en todos los casos se incrementaron las habilidades y conocimientos de los niños. Estos resultados positivos se derivan de la identificación de las necesidades de los alumnos y de la aplicación de estrategias adaptadas a su contexto y estilo de

aprendizaje. Además, de un seguimiento continuo de los aprendizajes para asegurar que los objetivos se estén alcanzando. La participación activa de los estudiantes, la motivación intrínseca y el apoyo de los docentes y la comunidad educativa fueron factores clave que potenciaron los resultados positivos. Por lo que se puede concluir que la intervención fue exitosa en proporción al número de sesiones trabajadas.

En el siguiente capítulo, se presentará la discusión, limitaciones, recomendaciones y conclusión del presente Informe de Servicio Social.

Discusión

Como se mencionó a lo largo del trabajo, se intervino con participantes de dos escuelas con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Al estar en distintos grados escolares, las necesidades fueron diferentes y por lo tanto las intervenciones se diseñaron con base en ellas. Para lograrlo, en primera instancia se identificaron los casos que presentaban dificultades con ayuda de las docentes a cargo de los grupos. Posteriormente se realizó la evaluación inicial para conocer las necesidades y fortalezas de cada uno de los participantes. A partir de los resultados se logró orientar las intervenciones hacia los puntos de enseñanza detectados.

Con los participantes que cursaban 1° y 2° de primaria en general se identificaron dificultades en la conciencia fonológica, reconocimiento de letras, decodificación, omisión, sustitución e inversión de palabras y grafemas al momento de leer. Por otro lado, en la escritura se detectaron problemas en la correspondencia grafema-fonema, uso de mayúsculas, trazo, sustitución, omisión, inversión y fluidez.

Durante la intervención se aplicaron estrategias en las que se trabajaron a la par la lectura y escritura y el nivel de dificultad fue la misma en ambos procesos. Sin embargo, también se utilizaron estrategias en las que se abordaron por separado.

De esta manera el Programa de Intervención brindó la oportunidad de conocer sus fortalezas y no solo centrarse en lo que no sabían hacer.

En primera instancia se abordarán las estrategias en las que se trabajaron los procesos de manera conjunta:

Conciencia fonológica

Identificación de letras, decodificación, omisión, adición, sustitución e inversión

Las principales estrategias utilizadas para que los participantes desarrollaran las habilidades antes mencionadas fueron las propuestas por Clay (1984), las cuales ayudaron al desarrollo de la relación grafema-fonema que permitió la identificación de letras. Para complementar la intervención también se utilizaron las estrategias de *Intervención para la conversión grafema-fonema* de Navarro y Núnjar (2020) centradas en la conciencia fonológica. Durante su aplicación, los participantes tuvieron la oportunidad de conocer cómo se construyen palabras mediante la combinación de letras, lo que dio pie a formar palabras cada vez más complejas que formaban mensajes con diferentes significados.

La enseñanza y práctica de estas estrategias tuvieron un impacto favorable en los dos participantes que presentaban dificultades.

Respecto a la lectura fue posible observar que aumentaron su banco de letras conocidas, aprendieron la relación grafema-fonema, lo que les permitió decodificar palabras de alta frecuencia utilizando sus conocimientos nuevos. Aunado a esto también disminuyó la omisión, adición, sustitución e inversión, lo que les permitió comprender el contenido de los textos.

El progreso en la escritura también fue notable, ya que lograron identificar un mayor número de grafemas y plasmarlos de manera correcta. Al avanzar las sesiones lograron escribir palabras más complejas hasta formar oraciones simples. De esta manera se coincide con los autores Swartz y Klein (1995) con la idea de que incluir activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje permitirá que tengan la oportunidad de comprender las reglas de la lectoescritura para comunicarse de manera efectiva con las personas que los rodean.

Aplicar estrategias que no se centren en el docente y tomen en cuenta las necesidades individuales dará como resultado la progresión en las dificultades que limitan la capacidad de comunicación.

Dichas estrategias no buscan reemplazar el aprendizaje dentro del salón de clases, sino que, ayudan a disminuir el rezago académico para que puedan incorporarse a la enseñanza de los temas curriculares con el nivel esperado de acuerdo a su grado escolar (Council of North America, 2013).

Lectura

Fluidez lectora

Para trabajar esta habilidad se utilizó la estrategia de Lectura y Relectura de libros basadas en el Programa de Reading Recovery (Clay, 1993) en cada una de las sesiones de intervención y se observó una mayor fluidez en la lectura al avanzar la intervención. La principal finalidad de los libros con patrones es que, conozcan y lean palabras de alta frecuencia con las que interactúan constantemente, para que no decodifiquen letra por letra o palabra por palabra o palabra por palabra. Elegir los textos con palabras o letras que conocían fue esencial para no producir frustración y trabajar tanto la motivación como el acercamiento con la lectura.

Particularmente con la Niña 2, al releer los libros por segunda o tercera vez, se observó que su fluidez, precisión y velocidad mejoraron notablemente. Además de que identificó con mayor facilidad las letras y fonemas con las que presentaba dificultades al inicio. Al tener más sesiones con ella, pudo familiarizarse con el contenido, por lo que presentó menor dificultad para decodificar y comprender

el mensaje transmitido. Al finalizar la intervención fue capaz de leer seis libros cada uno con un nivel mayor de dificultad que el anterior. Además de que construyó oraciones simples usando las letras y palabras aprendidas durante las sesiones de intervención.

Estos resultados apuntan a que la relectura de libros con frases o palabras repetidas facilita la decodificación, aumenta la fluidez y precisión. Lo que da como resultado, una lectura sin pausas y automatización del proceso, como resultado de la familiarización con ciertas letras, palabras y frases, lo que permitió que los participantes se centraran en la comprensión del contenido (Castro y Cáceres, 2022).

Conforme avanzaban las sesiones y conocían más letras y palabras aumentó la dificultad de los textos y oraciones que los conformaban, lo que ayudó a conocer el avance y los puntos de enseñanza que debían seguirse reforzando. De acuerdo con la SEP (2023), la fluidez en la lectura permitió que no se centraran en decodificar palabra por palabra, prestaran atención al contenido de los libros y comprendieran lo que los autores querían transmitir.

Escritura

Extensión del banco de letras y palabras conocidas

En este apartado se utilizó una estrategia propuesta por Clay (1993) en la que los participantes escribían palabras de alta frecuencia en repetidas ocasiones, las cuales se repasaban en la lectura y escritura de oraciones simples. La repetición ayudaba a la fluidez de su escritura. A lo largo de la intervención se observó que los participantes aumentaron el número de palabras de alta frecuencia conocidas. Por ejemplo, en la oración “*Yo comí pastel con mis amigos*”, podían escribir fluidamente las palabras *yo*, *con* y *mis*, ya que conocían las letras y sonidos que las conforman y eran capaces de representarlas gráficamente de manera adecuada y cada vez con menor dificultad.

Conforme pasaban las sesiones se presentaron palabras cada vez más complejas que incluían letras que se aprendieron en sesiones anteriores. De esta manera fueron capaces de escribir oraciones cada vez más largas, en especial la Niña 2 con la que se tuvieron un mayor número de sesiones. Con base en estos resultados se concluye que la estrategia planeada por Clay es efectiva para aumentar el número de palabras conocidas y de alta frecuencia en tanto más sesiones se trabajen.

Fluidez, uso de mayúsculas y construcción de oraciones simples, direccionalidad

Para desarrollar la escritura fluida con los participantes de la *escuela 1*, se utilizaron estrategias del Programa *Entrenamiento en escritura de palabras* (Maldonado y Soto, 1989) en el que se presentaban palabras, se analizaban los fonemas que las conformaban, se escribían en un pizarrón blanco y finalmente se leían. Para complementar la intervención, también se utilizaron estrategias

basadas del Programa Reading Recovery (Clay, 1993) como contar con los dedos el número de palabras que debían escribir y cuántos espacios dejar, construcción de oraciones sencillas y cortar la frase palabra por palabra para posteriormente reordenarla y releerla. Con estas estrategias se trabajó la construcción de oraciones simples con palabras conocidas y aprendidas, en el proceso se abordó el uso adecuado de mayúsculas, punto final y direccionalidad para escribir de izquierda a derecha. Aunado a esto, la actividad permitió que estructuraran oraciones a partir de experiencias de su vida cotidiana y de las palabras aprendidas en su entorno, lo que permitió conocer el nivel de lenguaje oral. Fue importante alentar al uso de sus propias habilidades y conocimientos para la construcción de mensajes.

Se pudo observar que las estrategias tuvieron resultados favorables, ya que fueron capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en otras actividades para formular oraciones, es decir, utilizaban las palabras y letras aprendidas o retomaban temas de los textos leídos, lo que les permitía escribir cada vez más fluido. De acuerdo con Daza y Enciso (2020) autores que comentaron que es necesario desarrollar un proceso de apropiación que permita comprender el sentido lógico del lenguaje al estructurarse, para que se pueda leer, comprender y redactar puntos de vista u opiniones acerca del texto. El desarrollo de dichas habilidades durante los primeros años de escolaridad disminuirá las dificultades de lectoescritura que limitan y merman el desarrollo de los estudiantes.

Es por eso que Arias (2010) considera que la escuela se encarga de ampliar los conocimientos que los alumnos ya poseen, dándoles seguridad en el uso de la lengua escrita y oral para favorecer el desarrollo de las formas de expresión. Leer y escribir sin sentirse frustrados generó seguridad de que podían hacerlo por ellos mismos, es por eso que fue de suma importancia conocer las fortalezas que podrían potenciarse para brindar una experiencia satisfactoria que los motivara a seguir aprendiendo, a través del andamiaje.

En cuanto a la escritura, conforme avanzaban las sesiones se observó que fue más independiente y mi intervención era menos necesaria, ya que proponían lo que querían escribir de acuerdo con sus gustos e intereses, transmitían mensajes escritos, lo que confirma la idea de la SEP (2017) que plantea que el conocer la importancia de la lectoescritura permite la comunicación con el entorno que los rodea. De ahí la relevancia de que los niños de primaria baja cuenten con las habilidades necesarias para expresarse de manera correcta.

Estos resultados fueron producto de la intervención individual, ya que se aplicaron y adaptaron estrategias con base en las fortalezas y puntos de enseñanza de cada participante. Los hallazgos antes mencionados son reflejo de la importancia que tiene la intervención temprana en niños que presentan

dificultades en la lectoescritura y el impacto positivo que puede tener en su desempeño académico para evitar la deserción escolar.

Por otro lado, las estrategias aplicadas en la *escuela 2*, también tuvieron resultados positivos que se aplicaron dentro del salón de clases, lo que reflejó una mejora significativa en el rendimiento académico de acuerdo a su grado escolar como en la construcción de párrafos, comprensión de textos y síntesis.

Identificación y escritura de ideas principales

Edición Interactiva

Para el desarrollo de estas habilidades se aplicó la estrategia de *Edición Interactiva* (Swartz, 2000), en la que se les pedía extraer palabras clave en los textos para construir oraciones breves y simples que explicaran el contenido, con el objetivo de identificar las ideas centrales y desarrollar una síntesis que conservará el mensaje que el autor desea transmitir.

Esta estrategia permitió enseñarles que la comprensión de un texto puede dar como resultado un escrito que explique con sus propias palabras el tema central, a través de la construcción de oraciones. A su vez ayudó al desarrollo de habilidades de puntuación, uso adecuado de mayúsculas, construcción de oraciones y párrafos.

Conforme el paso de la intervención, los participantes tuvieron avances positivos, ya que se les facilitaba identificar palabras clave, estructuras oraciones y plasmar lo entendido en un texto desarrollado por ellos mismos.

Estos resultados confirman el planteamiento de Sánchez (2009), en el que menciona que la lectura es un proceso activo en el que el individuo construye un significado del contenido a partir de su interacción con él y de los conocimientos previos que posee, lo que les permite transmitir un mensaje coherente, ya sea de manera oral o escrita. El desarrollo de estas habilidades de acuerdo con Cuenca (2006) tienen como objetivo comprender que existen distintos tipos de textos que les darán acceso a información diversa de acuerdo a lo que necesiten, además de producir sus propios textos por medio de la organización de ideas, redacción, revisión y corrección.

Se pudo observar que en las últimas sesiones mi intervención fue casi nula, ya que eran capaces de realizar tanto una lectura como escritura independiente, mediante el uso de las habilidades aprendidas en las sesiones anteriores.

Comprensión lectora, conexión de ideas

Enseñanza Recíproca

Para el desarrollo de habilidades de lectoescritura se aplicaron estrategias basadas en el Programa de *Enseñanza Recíproca* de Brown y Palincsar (1984) para el desarrollo de habilidades que incitaron a comprender lo leído y para comprender si realmente se está haciendo de manera correcta. Durante la intervención se promovió la enseñanza de habilidades de comprensión lectora como las inferencias, formulación de preguntas y aclaración de términos con la finalidad de entender los textos leídos. Para ello también se utilizaron *Organizadores gráficos* (Chawes y Melo, 2012) en los que se recabó la información más relevante que se extraía al realizar la lectura.

Al iniciar la aplicación se guiaba a los participantes y conforme pasaban las sesiones construyeron su propio aprendizaje y lo realizaron de manera independiente. Para esto se utilizaron lecturas con temas de su interés, lo que ayudó a captar su atención con mayor facilidad. Una vez extraída la información más importante, con ayuda de conectores redactaron párrafos que eran contruídos utilizando el Organizador Gráfico de Hamburguesa (Villamil, 2022), con el objetivo de promover la enseñanza de la identificación de las ideas principales, secundarias y el cierre.

Las estrategias antes mencionadas fueron efectivas, ya que al finalizar la sesión mejoraron su comprensión lectora y ya no era necesario releer el texto para responder preguntas, además de que redactaban párrafos utilizando conectores que permitieron guiar al lector para entender lo que deseaban comunicar. Se pudo observar que eran capaces de conectar lo que ya sabían con el aprendizaje nuevo, lo que confirma la idea de Pearson y Johnson (2002) que plantea que la comprensión “es un proceso activo en el que los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre un tema, construyendo de esta forma puentes entre lo nuevo y lo ya conocido” (p. 158). Estos aprendizajes se desarrollaron con ayuda de los organizadores gráficos que les permitieron ver de manera dinámica dicha conexión.

Al finalizar la intervención, fueron capaces de extraer las ideas más relevantes de los textos para redactar un párrafo con sus propias palabras, sin necesidad de releer el texto o copiar literalmente el contenido.

De acuerdo con Panadero (2019), autor que menciona que entre más frecuente, sistemática y centrada en las necesidades sea la intervención, tendrán resultados favorables. Por lo que, entre más tiempo se trabaje habrá mejores resultados.

Como psicólogas y psicólogos tenemos mucho que aportar dentro de los planteles educativos, ya que muchas veces no se les da la atención necesaria a los estudiantes que presentan un desempeño

por debajo de lo esperado, lo que causa que se sientan desplazados, excluidos e incluso culpables por no tener el mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros. Es así como Medina y cols. (2020) plantean que es necesario un trabajo colaborativo entre docentes y psicólogos educativos para el diseño, implementación y evaluación de los procesos de intervención temprana que ayuden a evitar futuras complicaciones.

Lo aplicado durante la intervención me brindó una amplia experiencia y conocimiento para poder aplicar en mi vida profesional.

En el camino aprendí a adaptar lo aprendido durante la carrera en escenarios reales en los que existen diferencias individuales, dificultades con mayor grado de complejidad y limitaciones que no permiten aplicar la intervención tal cual se planea. La oportunidad de trabajar en dos planteles con poblaciones diferentes fue un reto complicado, ya que se tuvieron que aplicar estrategias completamente diferentes de acuerdo al grado escolar de los estudiantes, por lo que tuve que realizar investigaciones exhaustivas para poder brindar la mejor atención a las dificultades de cada uno de ellos para tener un impacto positivo en el tiempo que realicé mi Servicio Social.

Desde mi experiencia recomendaría que la comunicación entre docentes y psicólogos tenga mayor claridad, que ambas partes conozcan los objetivos de su profesión, las actividades a realizar dentro del plantel y cómo colaborar en conjunto para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que en mi paso por ambas escuelas fue una limitante que tuvo un impacto significativo en la intervención que puede ser mitigada si ambas partes conocen el contexto de nuestra aportación. Por otro lado, también mejoraría el contacto con los padres y madres de familia para que estuvieran enterados de lo que se realizaría durante las sesiones. Lo haría a través de una junta breve o material audiovisual en el que se expliquen, los objetivos, importancia e impacto que tendría nuestra intervención en el bienestar de sus hijos, además de la importancia de reforzar lo aprendido en casa para tener mejores resultados en todas las esferas del desarrollo.

Limitaciones

Tiempo limitado para las intervenciones

Se recomienda que las sesiones sean más frecuentes y con mayor duración para lograr mejores resultados. Se sugiere que se apliquen mínimo 20 sesiones de 40 a 45 minutos. En caso de no ser posible es necesario aplicar las habilidades trabajadas durante las sesiones dentro del salón de clases y en casa, por lo que es importante contar con el apoyo de padres y maestros para impulsar el aprendizaje y mejora en el desempeño académico.

Asistencia

La asistencia fue un punto esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en ambos escenarios. Con base en los resultados obtenidos, fue posible identificar que los estudiantes que asistieron a un mayor número de sesiones presentaron más avances que aquellos que faltaron de manera constante. La inasistencia dificultó la continuidad de las sesiones, lo que provocaba que presentaran dificultad para retomar las estrategias aprendidas anteriormente.

Práctica limitada de las estrategias

Se pidió a los participantes que pusieran en práctica las estrategias aprendidas durante las sesiones al realizar sus tareas o trabajos escolares para evitar que las olvidaran. Sin embargo, se pudo observar que no lo hacían, ya que en algunas ocasiones se les dificultaba recordar lo visto anteriormente. Es por eso que se recomienda promover la práctica en el salón de clases para que haya mejores resultados y puedan aplicar lo aprendido en sus actividades cotidianas.

Conclusión

Como se expuso a lo largo del presente trabajo, las dificultades en la lectoescritura tienen un gran impacto en el desarrollo académico de los estudiantes, lo que provoca un rendimiento por debajo de lo esperado y rezago escolar que dan como resultado problemas de autoestima, exclusión dentro y fuera del salón de clases e incluso deserción escolar, entre otros. Dichas consecuencias se complican cuando no se interviene de manera oportuna, por esta razón es importante la detección e intervención temprana para mitigar las dificultades y optimizar el impacto de la intervención.

Los primeros años de educación son cruciales para que los niños y niñas aprendan a leer y escribir. Es por eso que durante este período es indispensable que desarrollen habilidades que les permitan comunicarse de manera oral y escrita para que puedan interactuar adecuadamente con el mundo. Al ser la lectoescritura uno de los procesos con mayor importancia para el ser humano, es importante que se identifiquen en el salón de clases y en casa a los estudiantes que presenten dificultades en esta área para brindar intervención con base en sus necesidades.

En este contexto fue posible aplicar dos programas de intervención que ayudaron a disminuir las consecuencias de las dificultades de la lectoescritura mediante el diseño de sesiones individuales tomando en cuenta las fortalezas, necesidades y áreas de oportunidad de cada participante. Lo que permitió trabajar sobre objetivos específicos para brindarles herramientas que les facilitaran la comprensión lectora para mejorar su desempeño académico, la participación en el salón y sobre todo la inserción dentro de la sociedad, lo que les brindó mayor seguridad sobre sus capacidades y conocimientos dando como resultado una mayor satisfacción personal motivándolos a continuar practicando la lectura y escritura.

Fue posible observar que hubo un mayor avance en aquellos participantes que acudieron a más sesiones y ponían en práctica lo aprendido dentro y fuera del salón de clases. Los avances obtenidos se verían beneficiados si hubiera existido mayor regularidad y sesiones con la población.

Esto quiere decir que si las sesiones son sistemáticas, con mayor tiempo de duración, objetivos bien establecidos y trabajo colaborativo entre docentes, psicólogos y padres de familia, las estrategias serían más efectivas y exitosas.

Es por eso que es sumamente importante trabajar en equipo para brindar un mayor andamiaje a los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura para que las actividades trabajadas dentro de la escuela puedan ser aplicadas y practicadas para prevenir o en su defecto superar el rezago académico.

Dentro de esta labor, el papel de los psicólogos de la educación es importante. De acuerdo con la definición de Amaro (2014), se encargan del diagnóstico, evaluación e intervención de casos que presenten dificultades en el aprendizaje, con base a las necesidades y características individuales de cada niño, que fue lo que se realizó dentro de ambos escenarios, lo que permitió brindar una enseñanza individualizada, adaptar y desarrollar estrategias que mejoran el desempeño académico, su autoconfianza y autonomía al construir su propio aprendizaje para después aplicarlo en su vida cotidiana.

En ambos escenarios la función del psicólogo educativo también se centró en ayudar a reconocer fortalezas, mostrándoles que se puede construir el conocimiento de formas diferentes a las utilizadas dentro del salón de clases, a través de un ambiente respetuoso en el que pueden equivocarse y corregir las veces que sean necesarias.

La experiencia al aplicar la intervención con los niños y niñas me brindó una gran satisfacción al ver que fueron capaces de aprender cosas nuevas mientras construían su propio aprendizaje. Su alegría y motivación al mostrarme sus logros me impulsó a tomar este gran reto con responsabilidad y profesionalismo, lo que me dio la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera. Además de enriquecerlo a través de la investigación sobre el tema y las estrategias a aplicar de acuerdo con las necesidades diversas de cada participante. Al terminar cada sesión era necesario buscar información y artículos que me brindaran las bases teóricas para ponerlas en práctica y observar su efectividad adaptándolas a los contextos y áreas de oportunidad de cada caso.

Durante el proceso desarrollé y fortalecí habilidades para identificar casos con dificultades, evaluar, integrar informes, diseñar, adaptar y aplicar estrategias que dieron resultados positivos en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes como se demostró a lo largo del presente trabajo. Con base en estos resultados es posible afirmar que la intervención puede ser aplicada en otros ámbitos escolares tomando en cuenta las necesidades de cada individuo.

Tener acompañamiento y retroalimentación antes, durante y después de cada sesión fue relevante para mi formación profesional, ya que me ayudó a garantizar la calidad y ética en la intervención. Además de desarrollar y mejorar competencias para desenvolverme en el entorno laboral. También me ayudó a fomentar la autoevaluación que me permitió identificar mis áreas de oportunidad para trabajar en ellas y en aspectos que posiblemente no detecté de manera adecuada.

A nivel personal, fue un reto que me permitió explorar y potenciar mis conocimientos como psicóloga, además de brindarme una gran motivación al observar que logré apoyar a los estudiantes a construir su propio aprendizaje ayudándoles a identificar sus fortalezas y trabajar con ellas, lo que les

permitió comprender que pueden desarrollar habilidades desde su conocimiento que les permiten mejorar su desempeño académico.

Con base en mi experiencia propondría como mejora al Programa de Servicio Social establecer una estructura clara de roles, responsabilidades y objetivos para que los docentes titulares de cada grupo conozcan el objetivo de las sesiones con los participantes, con el fin de que se permitan aplicar las estrategias y programas diseñados para la población para evitar confusiones y asegurar que las actividades se realicen en tiempo y forma para obtener mejores resultados, ya que en algunas sesiones fue posible observar que al no reforzar lo aprendido se tenía que retomar el tema de la sesión anterior, lo que no permitía avanzar de manera adecuada la intervención.

Esta recomendación también podría dirigirse a los padres y tutores para que conozcan la importancia de reforzar lo aprendido en las sesiones, en este caso se podría diseñar una infografía con los objetivos, días y horarios de intervención, así como la importancia de trabajar en las dificultades de la lectoescritura para poderlas pegar en algún cuaderno y puedan estar enterados de lo que se realiza con los niños y niñas.

Referencias

- Acero, M. (2018). *Causas de los problemas de aprendizaje en los estudiantes del cuarto año de educación general básica de la escuela Luis Napoleón Dillon*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional DSPACE. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16013/1/UPS-CT007763.pdf>
- Aguilar, G., Aguirre, N. y Apaza, B. (2018). *Guía de atención “Dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura”*. Ministerio de educación. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/GUIA-DE-ATENCION-DIFICULTADES-EN-EL-APRENDIZAJE-DE-LECTURA-Y-ESCRITURA.pdf>
- Aguilar, S., Ramírez, L. y Ruvalcaba, N. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Aguirrede, R. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Educere*, 4 (11), 147-150.
- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de los textos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3917/MAE_EDUC_TyGE-L_009.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Amaro, A. (2014). La psicología educativa dentro del aula como apoyo para el desarrollo humano e integral del niño. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*. (5), 79-83
- Arias, N. (2010). *La adquisición de la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional PDU.
- Baker, L., y Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel, & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315759609>
- Barrios, J. L. (2018). *Programa de Intervención para las Dificultades del Aprendizaje*. [Tesis de maestría, Universidad Jaime I]. Repositorio Institucional UJI.

https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177457/TFM_2018_EscribanoTebar_I_nmaculada.pdf?sequence=1

- Bonilla, F. (2022). *Intervención desde la terapia de relación hijos y padres para niños con dificultades de la lectoescritura*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <file:///C:/Users/52556/Downloads/0822932.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177.
- Brown, A. y Palincsar, A. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. En L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
- Chawes, N. y Melo, D. (2012). *Organizadores gráficos como una herramienta didáctica orientada al mejoramiento de procesos lectores*. [Tesis de grado, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional ULC. <https://core.ac.uk/download/pdf/198442731.pdf>
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Clay, M. (2001). Change over time in children's literacy development. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 33-48
- Castro, G. y Cáceres, M. (2022). El papel de la conciencia fonológica en la comprensión lectora a través de los entornos virtuales. *Conrado*, 18(85), 378-388.
- Capitán, L. (2020). *Dificultades de aprendizaje en la escuela*. [Tesis de doctorado, Universidad de Untumbes]. Repositorio Universal Untumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/2116>
- Ceballos, N. y Sevilla, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1- 13.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós I
- Combes, S. (2006). La adquisición de la lectoescritura en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*. 4(2), 20-35.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf
- Coronel, K. F. (2014). *Pre-lectura en educación inicial desde el enfoque Psicolingüístico*. Cuenca: Universidad de Cuenca
- Council of North America (RRCNA). (2017). Descubriendo la Lectura. Recuperado de <https://readingrecovery.org/what-is-readingrecovery/principles-of-reading-recovery/>
- Cuadro, A., Costa, D., Trias, D., y Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del Nivel Lector. Manual Técnico del Test de Eficacia Lectora (TECLE)*. Montevideo: Prensa Médica
- Cuenca, A. (2006). *El desarrollo de la escritura en alumnos de primaria*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/123456789/5159>
- Cuetos, F. (2018). *Neurociencias del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid, España: Médica Panamericana, S.A.
- Daza, F. y Enciso, C. (2020). *La lectura y la escritura como mediadoras del pensamiento crítico en los grados tercero y cuarto de la Institución Educativa Distrital Chuniza*. [Tesis de grado, Universidad de San Buenaventura Colombia]. Repositorio Institucional San Buenaventura. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/Bdigital/173010.pdf>
- De la Cruz, R. (2019). *Estrategia de enseñanza recíproca para mejorar la comprensión lectora de alumnos de sexto de primaria*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/123456789/32595>
- Disney. (1982). *Mi primera enciclopedia*. Novaro. Tomo 23.
- Ecalte, J., Dujardin, E., Gomes, Ch., Cros, L., y Magnan, A. (2020). Decoding, fluency and reading comprehension: Examining the nature of their relationships in a large-scale study with first graders. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5), 444-461.
- Fajardo, S. y Jara, A. (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura mediante la conciencia fonológica. *Illari*, (10), 34-41.
- Fernández, J., (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32 (3), 247-253.
- Fernández, N. (2022). *Prevención de las dificultades de aprendizaje en lectoescritura a través de cuentos*. [Tesis de grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de Formación del Profesorado y Educación.

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/64029/TFG_CristinaFernandezNarcianiandi.pdf?sequence=7

- Fernández, S., Jiménez, D. y Jurado, A. (2019). *Dispositivos básicos del aprendizaje y factores familiares más relevantes que generan dificultades en la adquisición de la lectoescritura en los estudiantes del grado 201, I.E.D Paulo Freire, Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/71eb5006-2310-4c82-810e-38a744bb6666/content>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*, 2(1), 6-14.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Editores Siglo XXI. 22 Edición
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Fresneda, R., Jara, M. y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681.
- Fiuza, M. y Fernández P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Manual didáctico. Madrid: Pirámide
- Freiria, J. E., y Feld, J. (2005). Los programas de intervención para el desarrollo del pensamiento creativo. In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: GRAO.
- Hacker, D. J. & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94, 699-718. Doi:10.1037/0022-0663.94.4.699
- Hagg, H. C. (2011). *Intervención en lecto-escritura con niños de preescolar y primaria en el Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptb2011/septiembre/0672339/Index.html>
- Haro, E. (2018). El uso de Organizadores Gráficos para mejorar la destreza lectora en el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Publicando*, 5(15 (1)), 481-500.

- Hernández, H. y Chacón, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.
- Hernández, A., Navarro, V. y Córdova, J. (2021). Habilidades de lectoescritura en la universidad y estrategias para su desarrollo en ambientes virtuales y presenciales. En Peñalosa, E y Hernández, P. (Eds.), *Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria*. (pp. 165-188). Colección Abate Faria.
- Hidalgo, C. D., & de Medina, S. (2009). La importancia de la lectoescritura en la educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- Horta, R., Riveros, A. y Vargas, S. (2022). *Habilidades lectoescritoras como fundamento del proceso cognitivo en estudiantes de Preescolar y Tercero de Primaria*. [Tesis de grado, Universidad Los Libertadores]. Repositorio Institucional Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4707/Horta_Riveros_Vargas_2021.pdf?sequence=1
- Jerez, L., Mora, S. y Jaimes, A. (2020). *Aprendiendo las Tablas de Multiplicar Mediante el Juego y el Aprendizaje Colaborativo*. [Tesis de postgrado, Universidad Los Libertadores]. Repositorio Institucional Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3503/Mora_Jerez_Jaimes_2020.pdf?sequence=1
- Juárez, M. y Macías, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30-34.
- Larrañaga, M., y Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. Bordón: *Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45.
- López, E. (2022). *Diagnóstico sobre dificultades de aprendizaje en el aula. Propuesta de intervención docente*. [Tesina de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2022/mayo/0825004/Index.html>
- López, O., Canto, H., Barrios, M., Domingo, D. y Moreno, J. (2019). *Aprendizaje de la lectoescritura*. MINEDUC. http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Loza, J. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en*

- estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB. <http://hdl.handle.net/10644/6127>
- Narro, I. (16 de enero de 2023). *El párrafo y sus características*. CONAMAT. <https://www.conamat.com/blog/el-parrafo-y-sus-caracteristicas>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Redding and its implications for Redding instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office (00-4754).
- Navarro, J., y Mora, J. (2012). Evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje de la lectura (Dynamic assessment of learning difficulties). *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 27-50.
- Núnjar, S. y Navarro, M. (2020). *Propuesta de intervención para la adquisición de la lectura en niños con TDAH*. [Tesis de grado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19737>
- Madruga, PUNTA (2018). Cognición y desarrollo. *Revista de psicología* , 14 (27), 7-24.
- Maldonado, A. & Sebastián, Soto, P. (1989). *Programa de entrenamiento en la lectura de palabras*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Mariño, M., Ageitos, A., Alvarez, J., del Río Garma, M., Cendón, C., Castaño, A., y Nieto, J. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo del comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *Anales de Pediatría*, 89(3), 153-161.
- Medina, R., Espinoza, M., Valeguero, L., y Iñiguez, L. (2020). Aplicabilidad de las funciones del psicólogo educativo. *Revista Espacios*, 41(16).
- Moreno, J., Suárez, A. y Rabazo, M. (2008). *El proceso lectoescritor*. Estudio de casos. Madrid: Editorial EOS.
- Muñoz, S. (2020). Niños con aprendizaje lento. *Psicoactiva*. <https://n9.cl/ydi4b>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades para Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad*. [https://icd.who.int/es/docs/Guia%20de%20Referencia%20\(version%202014%20nov%202019\).pdf](https://icd.who.int/es/docs/Guia%20de%20Referencia%20(version%202014%20nov%202019).pdf)

- Pascual, S. (2020). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil*. [Tesis de Maestría, Universidad Jaume I]. Repositorio Institucional UJI. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191909/TFG_2020_PascualLlorens_Silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 91-122.
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., y Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psyche (Santiago)*, 23(1), 1-12.
- Pearson, D. y Gallagher, M. (1983). *The instruction of Reading comprehension, Reading Education Reports*. Champaign, Illinois: The National Institute of Education.
- Pérez, G. y Sanabria, D. (2018). Estrategias didácticas para fortalecer fluidez y comprensión lectora en la educación rural. *Rastros y rostros del saber*, 3(4), 8-24.-
- Pressley, M., y Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- REDIM. (5 de Octubre de 2022). *Derechos de infancia y adolescencia en México*. Abandono escolar de niñas, niños y adolescentes en México. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/10/05/abandono-escolar-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico/>
- Reyes, I. y Cano, F. (2021). Importancia del aprendizaje de la lecto-escritura durante la educación básica. *GADE: Revista Científica*, 1(1), 87-95.
- Rojas-Rojas, C. (2019). *Learning difficulties in school. Pensamiento y Acción*, 26, 85-99.
- Romero, G. (2022). *Conectores textuales*. [Imagen]. <https://gesvinromero.com/2022/12/06/conectores-textuales-infografia/>
- Romero, J. y Lavigne, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. *Definición, características y tipos*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Santacruz, C. (2018). Dificultades en el aprendizaje o trastornos del aprendizaje escolar: Dislexia. *Revista Arjé*, 12(22), 495-508.

- Santiago, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 3 (1), 77-96.
- Santiuste, V. y López, C. (2005). Nuevos Aportes a la Intervención en las Dificultades de Lectura. *Revista Universitas Psychologica* 4(1), 13-22.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Nacional de Lectura y Escritura*. <https://www.gob.mx/epn/articulos/programa-nacional-de-lectura-y-escritura>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-escuelas-de-tiempo-completo>
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral: plan y programas de estudio para la educación básica. *Secretaría de Educación Pública*. Ciudad de México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Sistema de Información y Gestión Educativa*. <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *PLANEA Educación Primaria: Resultados por escuela y metas para la mejora*. <https://planea2019prim.sfo2.digitaloceanspaces.com/09/09DPR2630Q5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Boletín No. 211 La SEP hizo llegar al Congreso de la Unión las estrategias que mandataron las reformas constitucionales en materia educativa*. [https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-hizo-llegar-al-congreso-de-la-union-las-estrategias-que-mandataron-las-reformas-constitucionales-en-materia-educativa#:~:text=La%20Estrategia%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%20\(ENEI\)%20coloca%20en%20el,estilos%20y%20ritmos%20de%20aprendizaje](https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-hizo-llegar-al-congreso-de-la-union-las-estrategias-que-mandataron-las-reformas-constitucionales-en-materia-educativa#:~:text=La%20Estrategia%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%20(ENEI)%20coloca%20en%20el,estilos%20y%20ritmos%20de%20aprendizaje).
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*. https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2021b/Documentos/Auditorias/2021_0260_a.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Plan y Programas de Estudio*. <https://www.sep.gob.mx>
- Toscano, J. G. (2019). Percepciones sobre la Psicología Educativa y la función del Psicólogo Educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 376-386.

- Veyrat, D. (2021). La importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectoescritura. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio Institucional UCV. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2097/TFG%20PABLO%20VEYRAT.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20conciencia%20fonol%C3%B3gica%20tiene%20una,las%20s%C3%ADlabas%20y%20los%20fonemas.>
- Villagrán, J., Gallego, J., Llorens, F., Compañ, P., Satorre, R., y Molina, R. (2015). Detección precoz de dificultades en el aprendizaje. Herramienta para la predicción del rendimiento de los estudiantes. *Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. 1(2), 225.
- Villamil, A. (2022). *Párrafo de hamburguesa*. [Fotografía]. Pinterest. <https://pin.it/3fKjTMXab>
- Ortiz, D. (2020). Orientación psicopedagógica a docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado de un centro educativo del corregimiento de Los Algarrobos. [Tesis doctoral, Universidad Especializada de las Américas]. Repositorio institucional UDELEAS. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/323/Orientaci%C3%B3npsicopedag%C3%B3gicadocentes.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., y Nievas, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*, 29(3), 848-854
- Swartz, S. y Klein, A. (1995). READING RECOVERY: UNA VISIÓN GENERAL1. *Literacy, Teaching and Learning*, 1(2), 111.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC.
- UNICEF. (2019). *Educación y aprendizaje*. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20m%C3%A1s%204%20millones,las%20escuelas%20y%20la%20violenc>

ANEXOS

ANEXO 1

Formato de planeación individual de sesiones

Planeación de sesión individual de lectura y escritura

Nombre: _____

Fecha: _____

Supervisora: Dra. Carime Hagg Hagg No. De sesión: _____

LETRAS	PALABRAS	ESCRITURA	LECTURA	PLAN DE SEGUIMIENTO
Reconocimiento:	Sesión de hoy:	Frase:	Título:	Lectura:

	Próxima sesión:	Confusiones:	Confusiones:	Escritura:
Confunde:		Puntos de enseñanza	Puntos de enseñanza	

ANEXO 2

Formato de acumulación de letras, palabras y libros trabajados en la intervención

Formato de Acumulación

Evaluado:

Letras	Palabras	Libros
---------------	-----------------	---------------

--	--	--

ANEXO 3

Ejemplos de planeaciones de sesiones

Escuela 1 (Niño 1 y Niña 2)

Escuela 1

Niño 1

Planeación de sesión individual de lectura y escritura

Fecha: __30/05/2023__

Supervisora: __Dra. Carime Hagg Hagg__ No. De sesión: __3__

LETRAS	PALABRAS	ESCRITURA	LECTURA	PLAN DE SEGUIMIENTO
Reconocimiento I/i E/e S/s	Sesión de hoy: Si No	Frase: Me gustan las frutas.	Título: El desayuno de Huggles	Lectura: PAF Palabras conocidas Correspondencia 1-1
Confunde: b/d	Próxima sesión: M/m U/u A/a	Confusiones: s/c	Confusiones:	Escritura: PAF Fluidez al escribir su nombre Correspondencia grafema-fonema
		Puntos de enseñanza Reconocimiento de letras Conciencia fonológica	Puntos de enseñanza PAF	

Niña 2

Planeación de sesión individual de lectura y escritura

Fecha: __02/05/2023__

Supervisora: __Dra. Carime Hagg Hagg__ No. De sesión: __4__

LETRAS	PALABRAS	ESCRITURA	LECTURA	PLAN DE SEGUIMIENTO
Reconocimiento: A/a N/n S/s	Sesión de hoy: Un Si No Mi Una	Frase: Me gustan el pastel de uva.	Título: Velas de cumpleaños	Lectura: Palabras conocidas
Confunde: c/s d/b	Próxima sesión: Él Un Una	Confusiones: s/c b/d	Confusiones: b/d	Escritura: PAF Fluidez al escribir palabras conocidas
		Puntos de enseñanza Uso correcto de las letras c/s, b/d	Puntos de enseñanza b/d	

ANEXO 4

Ejemplos de planeaciones de intervención en la
Escuela 2

Número de sesión	Fecha	Actividad	
1	Octubre 2	LECTURA	ESCRITURA
2	Octubre 10	Determinar la importancia de las ideas del texto <ul style="list-style-type: none"> Edición Interactiva 	Uso de mayúsculas <ul style="list-style-type: none"> Repaso del uso adecuado de mayúsculas
3	Octubre 17	Determinar la importancia de las ideas del texto	Uso de mayúsculas
4	Octubre 24	Inferencias/predicciones <ul style="list-style-type: none"> Explicación qué es, para qué sirve, cómo se utilizan 	Conectar ideas <ul style="list-style-type: none"> Explicación del uso de conectores, ejemplos
5	Octubre 31	Inferencias/predicciones <ul style="list-style-type: none"> Uso del organizador gráfico "Detectives" 	Conectar ideas <ul style="list-style-type: none"> Uso de conectores para hilar una historia
6	Noviembre 7	Importancia e inferencias	Uso de mayúsculas y conectar ideas
7	Noviembre 14	Síntesis <ul style="list-style-type: none"> Explicación qué es, para qué sirve, cómo se utiliza 	Desarrollo de párrafos <ul style="list-style-type: none"> Explicación del organizador gráfico de hamburguesa
8	Noviembre 21	Síntesis <ul style="list-style-type: none"> Uso de la estrategia en textos informativos 	Desarrollo de párrafos <ul style="list-style-type: none"> Aplicación del organizador gráfico de hamburguesa
9	Noviembre 28	Integración de las tres estrategias	Integración de las tres estrategias
10	Diciembre 5	Integración de las tres estrategias	Integración de las tres estrategias