

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI

FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE SEGUNDA
ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA,
ESTUDIO DE CASO DE UNA NIÑA DE 10 AÑOS

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA:

Dra. Esther Elizabeth Lezama Romero

ASESORA:

Dra. Magna Ruth Meregildo Gómez

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Diversidad, derecho a la educación e inclusión

TRUJILLO - PERÚ

2021

Autoridades universitarias

Excmo. Mons. Héctor Miguel Cabrajos Vedarte, O.F.M.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo
Fundador y Gran Canciller de la
Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

R. P. Dr. Juan José Lyndon Mc Hugh O. S. A.

Rector de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

Dra. Silvia Ana Valverde Zavaleta

Vicerrectora académica

Dra. Carmen Consuelo Díaz Vásquez

Decana de la Facultad de Humanidades

Dr. Carlos Alfredo Cerna Muñoz

Director del Instituto de Investigación

R. P. Dr. Alejandro Preciado Muñoz

Director de la Escuela de Posgrado

Mg. Andrés Cruzado Albarrán

RESUMEN

El presente estudio permite aportar al cuerpo teórico existente sobre las dificultades de aprendizaje una propuesta de programa para optimizar la atención a las dificultades en lectura y escritura, en el caso de una niña de 10 años. La metodología estuvo enmarcada en una perspectiva ideográfica para el análisis, puesto que se trata de un estudio de caso.

La investigación parte de una evaluación diagnóstica minuciosa, aplicando instrumentos formales estandarizados, e informales, como entrevistas semiestructuradas, observación en situación real, análisis documental, etc. Como resultado del análisis, la contrastación de conocimientos, y la experiencia en la labor como psicóloga y docente, surgió la propuesta metodológica en la que se da un rol importante a la evaluación de diferentes factores implicados, la perspectiva interpretativa del evaluador, y el propósito de la intervención que atiende la demanda, las necesidades actuales, y las demandas académicas a corto y largo plazo.

Un elemento innovador en la propuesta es una atención que conjuga la intervención directa, con la intervención indirecta.

Palabras Clave: Dificultades específicas de aprendizaje, dificultades en lectura, dificultades en escritura, programa de intervención dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT

The present study makes it possible to contribute to the existing body of theory on learning difficulties a program proposal to optimize attention to reading and writing difficulties, in the case of a 10-year-old girl. The methodology was framed in an ideographic perspective for the analysis, since it is a particular study, and specific to a single case.

The research starts from a thorough diagnostic evaluation, applying standardized formal instruments, and informal ones, such as semi-structured interviews, observation in a real situation, documentary analysis, etc. As a result of the analysis, the contrasting of knowledge, and the experience in dealing with learning difficulties, the methodological proposal emerged in which an important role is given to the evaluation of different factors involved, the interpretive perspective of the evaluator, and the purpose of the intervention that addresses demand, current needs, and short- and long-term academic demands.

An innovative element in the proposal is care that combines direct intervention with indirect intervention.

Key Words: Specific learning disabilities, reading difficulties, writing difficulties, learning difficulties intervention program.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN

1.1 Contextualización

Las dificultades en lectura y escritura representan un problema global, cuya magnitud es mayor en nuestra región. Por ello, organismos internacionales muestran preocupación e interés para superarlas. Según señala Ramos G.(2019), desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “la brecha educacional entre América Latina y países asiáticos o europeos sigue presente y parece estar lejos de disminuir” (p.4). En el caso de Perú, la problemática es mayor, puesto que a pesar de los esfuerzos realizados, nuestro país permanece en los últimos lugares en las evaluaciones internacionales, como lo reflejan los resultados de El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por su sigla en inglés), al igual que los resultados de la Evaluación Censal. Ambas evidencian similares falencias.

En Cajamarca, como provincia alejada de la capital del país, y con una pobreza muy por debajo del promedio peruano, como lo señala el IPE; Instituto Peruano de Economía (2020), las consecuencias en los logros de aprendizaje son extremadamente preocupantes, puesto que, durante las últimas décadas, los resultados de los aprendizajes en educación básica se presentan en negativo. El último reporte del Minedu, correspondiente al 2019, aun cuando muestra ligeros avances en relación a los años anteriores, refleja que, en cuarto grado de primaria, en lectura, 28,7% se ubica en la categoría de inicio, y antes del inicio 14,8%, haciendo un total de 43,5% de estudiantes que no alcanzan un nivel adecuado al grado. Complementario a ello, se encuentra que en segundo de secundaria el 28.8% se ubica en un nivel antes del inicio, y 41,8% en inicio, haciendo un total de 70,6% de estudiantes que no alcanzan el promedio de clase.

Lo expuesto nos lleva a concluir que, si bien los niveles de logro en la lectura y escritura representan un problema generalizado a nivel mundial, en nuestro país el problema es aún mayor, y se acentúa en nuestra región debido a la situación de pobreza.

A pesar de los esfuerzos por revertir la situación, desde el Estado, estos han sido insuficientes, y desde nuestra perspectiva, una razón podría ser que, a pesar de la normativa y paradigma vigente, no se da relevancia a la atención a la diversidad, en especial la referida a la comprensión y atención de las dificultades de aprendizaje (DA) que son parte de la realidad de todas las aulas, pero que, por razones diversas no reciben la intervención adecuada, generando que estas se acrecienten con la edad, y las demandas

académicas.

Según Mateos (2016), la mayoría de los estudios coinciden en que las dificultades de aprendizaje presentan una prevalencia entre el 5-% y el 10% en la población escolar, aunque hay para quienes esta podría encontrarse alrededor del 20%. Este dato, aun cuando es preocupante, no nos sorprende puesto que organismos internacionales alertan sobre las dificultades de aprendizaje en general, y específicamente en lectura y escritura.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que entre el 10 y el 15% de la población mundial sufre de dificultades específicas de aprendizaje, y que el 80% de los niños diagnosticados con dificultades específicas de aprendizaje tienen principalmente problemas de lectura. (Vaca, 2011, p.34)

Lamentablemente, en el país no contamos con datos fidedignos sobre la presencia de las dificultades de aprendizaje en escolares, y, en especial, sobre las dificultades específicas en lectura y escritura, por lo cual no es posible determinar la prevalencia de esta dificultad en nuestro medio. Sin embargo, Trahtemberg, (2015) señala que “cerca del 20% de la población escolar del Perú presenta dificultades en el aprendizaje, ante las cuales las escuelas aún no están listas para un acercamiento a este tipo de estudiantes” dato que debería ser una alerta, más aún si se conoce que el nivel de lectura, de escolares de nuestro país, se encuentra muy por debajo de los resultados de sus pares, a nivel mundial y en Latinoamérica, y peor aún, ya que la respuesta del Estado no ha logrado superar los déficits.

La problemática relativa a los niños con dificultades de lectura y escritura podemos observarla desde varias perspectivas. La primera, en la que estos, permanecen en las aulas, ocultando la dificultad tras los bajos niveles de logro, participando de un programa que ha normalizado la homogeneidad de procesos de enseñanza-aprendizaje, y evaluación; con una disparidad en la atención, generando exclusión, e incrementando la brecha entre los que aprenden y los que no aprenden. La segunda, que representan a los niños con dificultades detectadas, aun cuando no siempre sean diagnosticadas. Estos son los casos de estudiantes etiquetados como “niños problema” y para quienes el maestro, en el mejor de los casos ofrece un esfuerzo adicional con el propósito de lograr mejorar su atención y aprendizajes. Sin embargo, la falta de conocimientos teóricos y procedimentales lleva a intervenciones poco relevantes e ineficaces, que terminan por agotar esfuerzos sin efectos positivos.

Una tercera perspectiva es la de los niños con dificultades de aprendizaje que son derivados desde la institución educativa para atención externa. Sin embargo, el acceso a especialistas es una limitante, y generalmente las familias recurren a profesionales sin la experticia necesaria quienes, hacen uso de conocimientos generales, utilizan estrategias sin evidencia científica. Por otra parte, se hace uso exclusivo de herramientas estandarizadas que, si bien facilitan el análisis, optimizan tiempo, y dan especificaciones sobre las dificultades, también limitan la perspectiva de comprensión cuando son usadas como única fuente en la evaluación. Con ello, las intervenciones no son adaptadas a las necesidades de los estudiantes, homogenizando a los estudiantes, sin atender su individualidad, base de una atención apropiada. Además, el enfoque generalmente está orientado al desempeño, y no a las habilidades, y son estas las que permitirán afrontar y superar la dificultad de manera más efectiva.

La presente investigación intenta cubrir estas necesidades, atendiendo de manera personalizada, con fundamentos teóricos y procedimentales, un caso único de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que ponga en relieve la importancia del diagnóstico a través de una evaluación completa y específica, que ofrezca información suficiente para elaborar la línea base sobre la que se construya una propuesta de atención a las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

A la vez, constituye un aporte para los idearios de la educación en nuestro país, que se refleja en el Diseño Curricular de Educación Básica. “Una educación que responda al desafío de la atención a la diversidad...aprender y enseñar son procesos que siempre se darán en contextos heterogéneos” (Minedu, 2016, p.12), explicitándose, además, la inclusión como uno de los principios educativos.

1.2 Descripción

Elizabeth, es una niña de 10 años, segunda hija del matrimonio. Tiene una hermana mayor (15 años) y un hermano, fuera del matrimonio, de línea paterna (19 años). Los padres son empresarios, y se dedican a tiempo completo a su negocio. El padre, viaja frecuentemente. La niña se encuentra al cuidado de una persona de apoyo (nana). Además de contar una profesora particular para estudiar, especialmente, durante la época de exámenes. Asimismo, eventualmente, en ausencia de los padres, la abuela materna asume el rol de estos en tareas cotidianas.

Elizabeth mantiene buena relación con su hermano mayor, quien no comparte la vivienda, pero tiene un vínculo cercano con la familia; sin embargo, con su hermana (15 años) con quien comparte la misma vivienda, su relación es competitiva, y distante, y a veces

es bastante conflictiva.

La madre manifiesta que tuvo un embarazo planificado, y esperaban que fuese un niño, ya que eso les manifestó el médico. Resultó frustrante para el padre, y los abuelos paternos el nacimiento de una niña, sin embargo, actualmente eso ha sido superado. El proceso de gestación y parto natural, han sido normales, y el desarrollo motriz y social de la niña no ha presentado dificultades.

Por otra parte, se señala que durante la escolaridad la niña ha presentado problemas debido al cambio constante de profesores, y de colegios. Refieren que, al ingresar a primaria, el primer año tuvo tres profesoras, por lo cual “ninguno” de los niños alcanzó un buen resultado en lectoescritura. En segundo grado la trataron de nivelar logrando el aprendizaje de la lectura, pero con muchos errores. Para el tercer grado cambian a la niña de colegio, y aunque aprendió a ser más organizada, sus calificaciones eran muy bajas, en especial en Comunicación y Matemática. El tipo de colegio ponía especial énfasis en el rendimiento académico, y constantemente se publicaban listas de méritos de los estudiantes. El mismo colegio, al finalizar el año, informó a los padres que la niña no respondía a las expectativas, y que sería más favorable para ella que la cambiaran a un colegio más pequeño y menos exigente, a lo cual los padres accedieron.

Actualmente, la niña estudia en una institución educativa privada pequeña, que ofrece apertura para realizar actividades y/o evaluación de manera diferenciada a los niños con dificultades de aprendizaje. Los padres informaron que a la fecha la niña “aún no ha logrado adaptarse a pesar de que la profesora la comprende más, y a veces no le exige tanto”. La familia considera que este colegio es mejor que el anterior, en que había exámenes todos los días, lo cual le daba mucho temor, y era muy frustrante para la niña ya que sus resultados “siempre” eran muy bajos, mayormente en Comunicación y Matemática, pero también no logra buenos resultados en Personal-Social, a veces.

Asimismo, los padres manifiestan que la niña se dispersa con facilidad, no mantiene atención, no se concentra y se olvida lo que estudia. Durante toda su vida escolar ha tenido profesoras particulares que la han ayudado para los exámenes, pero no han visto mejoras consistentes, en especial en lectura y escritura, que es lo que la maestra de aula les ha solicitado reforzar, puesto que presenta grandes dificultades.

Actualmente Elizabeth es muy independiente, disfruta del baile, le gusta hacer bisutería, y el dibujo. Sin embargo, a nivel escolar presenta dificultades y muchas

veces es “la única” que desapruueba, y eso la hace sentir mal a sí misma y frente al grupo. Ha empezado a decir que quiere que la cambien de colegio. Lo mencionado se corrobora al contacto con la niña quien carece de apego a la institución escolar, maestros y compañeros, señalando que al próximo año la cambiarán de colegio, y que no tiene “mejores amigos”.

Los padres manifiestan que desean que “Elizabeth mejore en lectura y escritura, que no se sienta mal en la escuela, y esté mejor preparada para estudiar secundaria”.

1.3 Encuadre

1.3.1 Encuadre terapéutico

Atendiendo la demanda expuesta en la entrevista inicial, y tras el análisis de la anamnesis se explica a la familia sobre la necesidad de la evaluación de aprendizaje, en lectura y escritura, la misma que permitirá identificar con precisión las dificultades que presenta. Asimismo, se explica la necesidad de una evaluación psicológica, para descartar causas de orden cognitivo que podrían estar interfiriendo en la calidad de aprendizajes; y evaluación emocional, a fin de explorar factores emocionales o contextuales que puedan interferir en los aprendizajes. La propuesta de evaluación es aceptada por la familia. La evaluación psicológica se realizó externamente, con resultados que descartan dificultades intelectuales, y en cuanto a las emociones, se señala que muestra autoestima en riesgo.

En base a ello, se realiza la evaluación de aprendizaje, para precisar los déficits, en las áreas de lectura, escritura. La evaluación de autoestima para determinar los componentes afectados, así como evaluar familiar y escolar para identificar su rol en la génesis o mantenimiento de las dificultades y/o las potencialidades colaborativas durante la intervención.

La primera entrevista, tuvo un objetivo psicoeducativo, brindándose a la familia información sobre las dificultades de aprendizaje en general, y, a la vez, se planteó el esquema de evaluación como paso previo para realizar la intervención, indicando el énfasis en la evaluación e intervención de aprendizaje. así como las condiciones para la evaluación e intervención, a las que debería asistir, la niña, dos veces por semana, acompañada de un adulto, requiriéndose el consentimiento para tal fin.

A partir de los resultados se planteó la línea base, para el diseño y propuesta del programa de intervención. En el diseño del Programa de Intervención se consideró una duración de 3 meses aproximadamente (24 sesiones aproximadamente) a través de intervención directa, con una frecuencia de dos sesiones programadas por semana. La

niña siempre asistió acompañada de un adulto, y, generalmente, de manera regular y puntual. Ocasionalmente, se realizaron reprogramaciones, o sesiones extra para concluir alguna actividad. Se dejó abierta la posibilidad de atención indirecta, es decir, de trabajo guiado por la profesional especialista, pero realizado directamente por la familia o escuela.

1.3.2 Encuadre de la investigación

Los elementos ejes de nuestra investigación fueron los siguientes:

Objeto de estudio. Dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

Conceptos de estudio. Tipos de dificultades de aprendizaje, Procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura, Evaluación y diagnóstico, estrategias para el abordaje de las dificultades en lectura y escritura.

Sujeto de estudio. Niña de 10 años, estudiante que a la fecha de evaluación estaba concluyendo el cuarto grado de primaria, en institución educativa privada. La niña, durante toda su vida escolar ha presentado dificultades en el nivel de logro en especial en comunicación y matemática.

Contexto de estudio. Bajo nivel de logro en lectura, y escritura, matemática. Al concluir el cuarto grado, la institución educativa solicita que la niña participe de un programa de recuperación por bajos resultados en Comunicación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Elaborar un programa de intervención para las dificultades específicas en lectura y escritura en una niña de diez años, acorde a las características y necesidades identificadas en la evaluación, que promueva una mejor adaptación escolar, facilite el afrontamiento a las demandas escolares y favorezca sus aprendizajes.

1.4.2 Objetivos específicos

- Realizar la evaluación de aprendizaje, a fin de elaborar un perfil del objeto de estudio de caso.
- Diseñar un plan de intervención en base a las necesidades identificadas, y a un marco teórico pertinente.
- Proponer, ejecutar y evaluar el Programa de Intervención acorde al perfil diagnóstico del objeto del estudio de caso.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes empíricos sobre las dificultades de aprendizaje

España tiene una larga tradición en la investigación y propuestas formativas en las dificultades de aprendizaje, observándose la recurrencia de estudios de caso. Lozano (2019), de la Universidad Complutense de Madrid, presenta una propuesta de intervención psicopedagógica a partir de estudios de caso, en los que parte de identificar los procesos involucrados y propone un programa personalizado para cada uno. Aun cuando las características individuales de cada estudiante son únicas, se observa coincidencia en ciertas dificultades por vía fonológica encontrándose errores de conversión grafema-fonema, y por la ruta visual, la falta de precisión y fluidez. Así, concluye que los problemas de lectura y escrita están asociados, y su intervención debe responder a programas acorde a las necesidades específicas de cada caso. Esta experiencia nos lleva a afianzar nuestra perspectiva de estudio de atención a un caso específico, atendiendo simultáneamente las dificultades de lectura y escritura.

Por su parte, Salamanca (2016), de la Universidad Libre de Colombia, señala que, ante las dificultades de aprendizaje recurrentes, la inclusión educativa, ha sido una respuesta discriminatoria puesto que está orientada a estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales, desatendiendo a otra parte de la población, que son los que presentan dificultades de aprendizaje quienes ni siquiera han sido reconocidos como una población que requiere atención diferente. En su investigación ofrece una propuesta pedagógica de trabajo personalizado, que incluye pautas de actuación para docentes, ya que parte de la hipótesis es que los maestros carecen de un bagaje de conocimientos teóricos suficientes para comprender la diversidad en el aula. La perspectiva de análisis de este autor nos lleva a contrastar con nuestra realidad, en la que partimos de la hipótesis de desatención a la diversidad, en especial a las dificultades específicas de aprendizaje. Asimismo, el hecho de que se ofrezcan pautas para el trabajo docente, nos aproxima a la experiencia que nosotros pretendemos realizar, es decir, una intervención indirecta, a partir de ofrecer pautas de actuación a los padres de familia, que, si bien se presentó como una oportunidad contextual, es una posibilidad latente, no aprovechada totalmente, puesto que junto a la escuela se relacionan en la génesis, mantenimiento, y mejoras o afrontamiento de las dificultades de aprendizaje.

Del mismo modo, Gonzáles y Mendoza (2019), en nuestro país, desarrollan un estudio

de caso, en el que se señala como causal de las dificultades de lectura y escritura el desconocimiento de los procesos cognitivos; y enfatizan la importancia de automatizar habilidades básicas desde temprana edad, enfocándose en el componente semántico y sintáctico de la lectura, y en el léxico-ortográfico de la escritura. Se concluye con la evidencia de mejoras cualitativas en los procesos estudiados a partir de una propuesta de intervención que atiende paralelamente las dificultades en lectura y escritura. Sin duda lo valioso de esta investigación es la introducción de la necesidad de automatización de habilidades básicas, que si bien, en la investigación hace referencia a temprana edad, en nuestro caso nos orienta a la necesidad de conocer la evaluación de estas habilidades básicas, desarrolladas tempranamente, pero cuya deficiencia debe ser remediada para lograr mejores resultados.

Por su parte, en el reporte de los resultados en la evaluación censal de estudiantes Minedu (2019) si bien se observan ciertos progresos, en los estudiantes promedio, no sucede lo mismo con los estudiantes que están bajo el promedio, a pesar de las estrategias correctivas implementadas por el Ministerio de Educación. En este contexto Lezama (2015) en su estudio doctoral sobre dificultades de lectura y escritura en niños de los primeros grados de primaria, realizado en Cajamarca, señala en sus conclusiones que el programa de reforzamiento para los niños con dificultades en lectura y escritura no es efectivo, debido al uso de estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, solo que con un grupo reducido de estudiantes. Entre sus recomendaciones destaca que la atención a las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura requiere de un programa de intervención que parta de una evaluación diagnóstica, e incluir la intervención en sus formas directa e indirecta, considerando al contexto, es decir a familia y maestros como elementos importantes en el abordaje de la dificultad. Tomando como base lo mencionado, nosotros diseñamos, toma como puntos fundamentales la evaluación diagnóstica, y el desarrollo de un programa híbrido en el que se conjugan la intervención directa e indirecta.

2.2 Marco teórico de las dificultades de aprendizaje

En entornos educativos, hablar de dificultades de aprendizaje, es frecuente; siendo un tema de alta recurrencia y demanda de atención, motivo de entrevistas con las familias y preocupación de maestros. Estos son, sin duda los primeros en identificar estas dificultades, sin embargo, no siempre tienen la misma facilidad para discriminar cuál es el tipo de dificultad.

Las dificultades de aprendizaje se ubican en una línea continua en la que de un lado

se tienen los factores patológicos intrínsecos o personales, y del otro los factores extrínsecos, como los contextuales, ubicados en el polo contrario, quedando en la parte central los factores determinados por la interacción entre factores personales y el entorno.

Romero y Lavigne (2005) ofrecen una clasificación, que no solo se mantiene vigente, sino que a nuestro juicio es funcional y útil, desde el campo psicopedagógico. Según los autores mencionados las dificultades en contextos escolares pueden ser:

Problemas Escolares (PE). La dificultad de este tipo presenta un carácter reversible, puesto que estas remiten con atención pedagógica o emocional. No presentan gravedad, afectación, ni cronicidad.

Bajo Rendimiento Escolar (BRE). Este puede ser recuperable en tanto la intervención se focalice en los factores externos implicados, puesto que estos se constituyen en causal básica, sin embargo, las características individuales pueden afectarlas. Se presentan en niveles de moderada gravedad y afectación personal, pero no hay cronicidad.

Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Las DEA tienen como causal, factores intrínsecos, y no muestran remisión espontánea, e incluso con una intervención adecuada, el propósito final no es la remisión sino la remediación y el afrontamiento a través de estrategias apropiadas. Tiene alta relevancia la atención familiar y escolar. Su gravedad es de moderada a alta, al igual que la afectación, en la que mayormente es afectada el área escolar. Su cronicidad es de moderada, y dependerá del momento del diagnóstico e intervención. Son recuperables mediante programas de intervención temprana adecuadas y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas, aunque a veces requieren atenciones educativas especiales prolongadas.

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Se coincide que su causal es debido a factores personales combinados con un entorno desfavorecedor. Presentan alta gravedad, alta afectación y moderada cronicidad.

Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Estas se deben a causas personales graves, y difícilmente remite con la atención que se prodigue. Presenta alta gravedad, afectación y cronicidad.

Esta tipificación, si bien es manejada por los profesionales especialistas en dificultades de aprendizaje, en el caso de los maestros, sin embargo, no es conocida, y ello genera dificultades para la atención de los niños, ya que al hablar de problemas de aprendizaje se considera a todos dentro de un mismo grupo, por lo que los esfuerzos en la intervención no tienen un impacto positivo, ya que para lograr que esta sea efectiva, en primera

instancia, requiere una evaluación diferenciada, acorde a necesidades específicas de cada caso, la misma que implica el conocimiento de herramientas y técnicas, y a la vez, el conocimiento teórico pertinente, que facilite la realización de un diagnóstico diferencial previo, para un diagnóstico más certero, y la consecuente intervención.

2.2.1 Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura

Es preciso comprender que las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) por definición hacen referencia a las dificultades para el aprendizaje referidas a lectura, escritura y matemática. Se diferencian de otro tipo de dificultad de aprendizaje porque sus causas no dependen de factores contextuales, conductuales o emocionales, ni cognitivos, es decir, estos factores no son preponderantemente los causales de la dificultad.

Según Romero y Lavigne (2005), estos trastornos lo padecen estudiantes que no presentan déficits intelectuales, y cuando menos se encuentran dentro del promedio, siendo presumiblemente la causa una alteración de origen neurológico que afecta el desarrollo de funciones psicológicas como los procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y Metacognición, los mismos que tienen alta vinculación con el aprendizaje. Si bien pueden estar ligados a situaciones emocionales o contextuales, e incluso a deficiencias sensoriales, sin embargo, estas no son las causas de tal trastorno, sino comorbilidades.

Los niños y niñas que tienen el diagnóstico de este tipo de dificultad pueden tener un buen pronóstico, en tanto reciban la atención temprana adecuada. Sin embargo, es preciso señalar que ésta no impedirá la persistencia de la dificultad. Un pronóstico favorable implica una intervención en la cual, partiendo de la conciencia de dificultad se realice la reeducación, y la remediación a través de la enseñanza de estrategias que favorezcan la adaptación al ambiente escolar, y a la vez el desarrollo de habilidades compensatorias para alcanzar resultados apropiados.

Cabe precisar que los implicados suelen tener mucho talento y habilidades en otras áreas, fortalezas que se precisa considerar como potencial para utilizar en el desarrollo de nuevas estrategias. No obstante, es preciso reconocer que en entornos en los que se da valor solo al área cognitiva, y siendo de gran relevancia lectura, escritura y matemática, estos niños pueden ser afectados emocionalmente, y con ello limitar su desarrollo y potencial en otras áreas, generando posibles errores en el diagnóstico.

En relación a las **dificultades en la lectura** estas pueden darse en dos niveles: El primero la fluidez y el segundo la precisión y la comprensión lectora. En ambos casos

hay implicancias directas de los procesos léxicos, y de las dos vías de acceso, fonológica y léxica, lo cual no significa desconocer los demás procesos, sino que, a nuestro juicio estas constituyen la base en la intervención.

La ruta fonológica permite la decodificación y significa el acceso al texto en la primera fase del aprendizaje de la lectura. La decodificación se produce al hacer uso de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), y la secuencia de estas, en una palabra. Es usada para leer palabras infrecuentes, o pseudopalabras, y requiere una decodificación de letra a letra, o sílaba a sílaba. Las dificultades en la lectura por ruta fonológica se caracterizan por frecuentes errores en la conversión de grafías a sonidos lo que provoca dificultades en la lectura de palabras. presentando un número elevado de errores de ejecución. Las dificultades en la ruta fonológica se hacen evidentes en la dislexia.

La ruta léxica, es la que debería usarse luego del aprendizaje de la lectoescritura, en el primer y segundo grado. Los niños y niñas deberían acceder al texto a través de la ruta léxica visualizando los textos a nivel global. Las dificultades en esta ruta se deben a que la memoria no cuenta con el almacén de imágenes de palabras que le permita contar con un vocabulario visual que le permitirá al niño o niña realizar la lectura en un solo golpe de vista.

En relación a las **dificultades en la escritura** se conoce que éstas afectan la forma y el contenido. La primera hace referencia a la calidad del escrito a través del rasgo de las grafías (caligrafía), la construcción adecuada de las palabras, y la ortografía, y la segunda, a la precisión en el uso de las palabras y la coherencia del texto en base al propósito comunicativo. Estas dificultades podemos asociarlas también a la ruta fonológica y léxica.

Las dificultades en la ruta fonológica se caracterizan por errores en la codificación, es decir, en la transformación de la palabra hablada en la palabra escrita, empleando las reglas de conversión fonema-grafema (RCFG), lo que provoca dificultades en la organización, secuencia de letras, y uso de grafemas acorde a la ortografía literal correspondiente.

Las dificultades en la ruta léxica, también denominada ortográfica, directa, o visual tiene que ver con la capacidad de tener para el uso un almacén léxico-ortográfico o grafémico, adquiridos en su contacto con el texto escrito. Cuando esta ruta está alterada se observarán serias dificultades con la ortografía arbitraria, pues no conseguirá almacenar la forma ortográfica de las palabras, aunque las lea con mucha frecuencia, debido a que no se ha logrado almacenar las grafías que corresponden a determinados fonemas, en las

diferentes palabras, ya que no ha asimilado que, a un mismo fonema, pueden corresponder dos grafías diferentes, como en el caso de /k/ y sus grafemas (c, q, k).

Las dificultades en la lectura y escritura pueden precisarse del modo siguiente:

- Sustitución: produciendo un fonema en la lectura o un grafema en la escritura diferente al que corresponde con el código alfabético.

- Omisión: consiste en omitir alguna de las letras, en la escritura al codificarlo o en la lectura al decodificarlo.

- Rotacismo: es una dificultad de la escritura, un tipo de sustitución, cambiándose la posición de las letras, modificando su simetría, ya sea en forma horizontal o vertical.

- Las inversiones: este error se relaciona con modificar el orden de las letras dentro de una palabra, ya sea en sílabas directas o inversas, sucede en la lectura y escritura.

La dificultad radica en la memoria de trabajo.

- Adiciones: en este caso se suele añadir letras a una sílaba, degenerando el significado de la palabra, sucede en la lectura y escritura.

- Letra ilegible: los errores de conversión, y los rasgos propios de cada grafía, imposibilitan la lectura de los textos escritos.

2.2.2 Criterios diagnósticos de las dificultades de la lectura y escritura

Las dificultades específicas de aprendizaje generan interferencias en la adquisición de aprendizajes, con una afectación de leve, moderada o severa, en el rendimiento escolar. Esta afectación sucede tanto en el proceso como en los resultados finales, motivo por el cual los estudiantes que presentan este tipo de esta dificultad presentan resultados bajo el promedio, sin existir explicación atribuible a déficits cognitivos, o sensoriales, es ni contextuales, es decir que los estudiantes tienen el potencial suficiente para afrontar dichos aprendizajes, pero debido a esta dificultad, no lo consiguen.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM V) cataloga a estas dificultades dentro del grupo de Trastornos del neurodesarrollo, como trastornos específicos del aprendizaje, APA, (2013). En este, además de los criterios diagnósticos, síntomas asociados y especificaciones, se ofrece una gradiente de la condición, definidos por la Gravedad, Afectación y Cronicidad, los mismos que pueden darse en nivel bajo, moderado o alto.

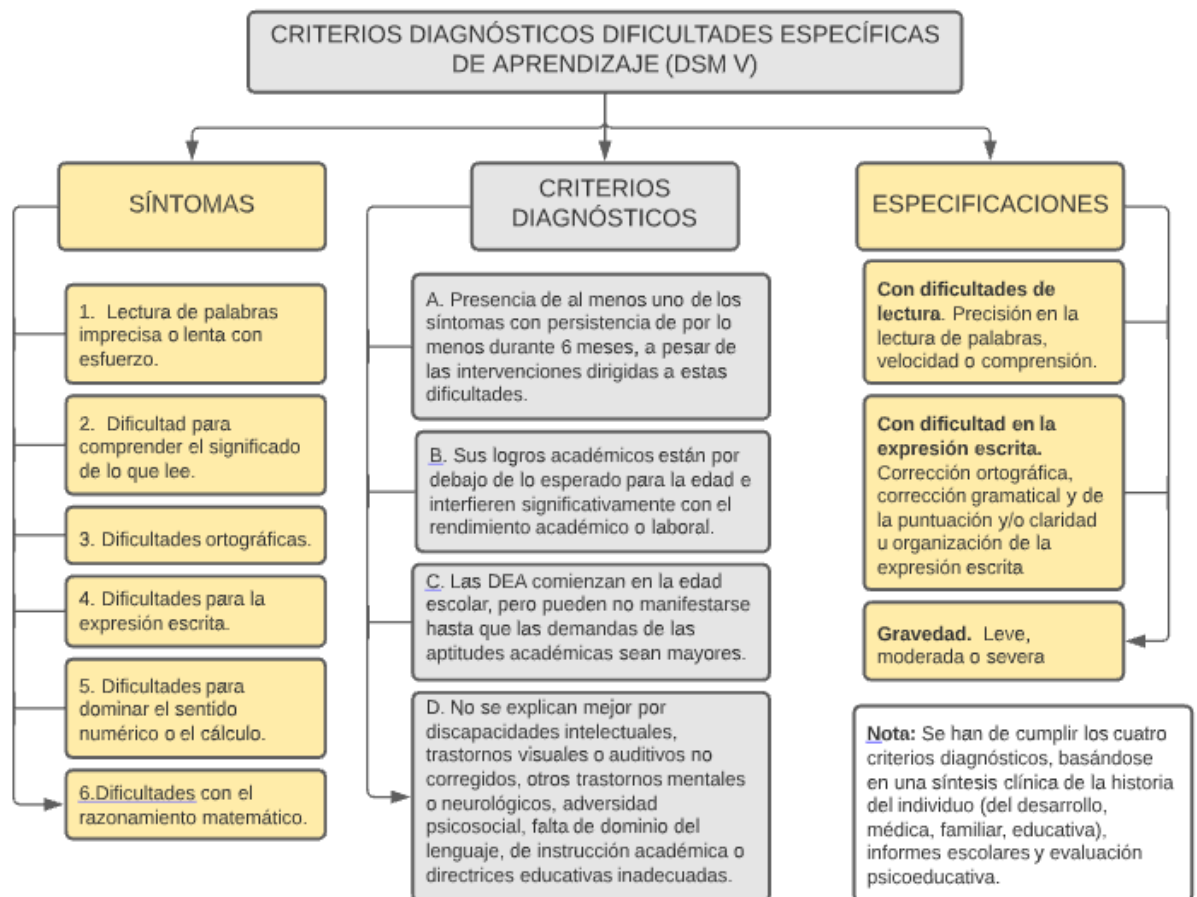
Gravedad (G). Esta se evalúa en función de la persona que presenta la dificultad otorgando una valoración a la importancia que tiene este problema, en qué medida existe la ausencia de remisión espontánea y la necesidad de atención de parte de un

especialista. Es decir, un problema es de gravedad alta, si no tiene remisión espontánea, ni un pronóstico no favorable.

Afectación (A). Está orientada a determinar las áreas impactadas por la dificultad, que pueden ser procesos, funciones, conductas, a nivel personal, académico, familiar o social. A mayor gravedad, mayor afectación. La afectación es alta, en cuanto afecte un mayor número de áreas.

Cronicidad (C). este criterio hace referencia al tiempo de duración del problema y señala a la vez la posibilidad de remisión, ya sea de forma espontánea o a través de intervención psicopedagógica. En los casos de cronicidad grave implica además psicoterapia, atención médica, psicopedagógica y/o psicosocial.

Figura 1 Criterios diagnósticos de las dificultades en lectura y escritura según el DSM-5



Nota: El esquema ofrece una síntesis de los criterios diagnósticos y especificaciones según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5, APA (2013)

Por otra parte, El Comité Nacional Conjunto sobre Dificultades de Aprendizaje (NJCLD), por su sigla en inglés National Joint Committee on Learning Disabilities, es un organismo americano creado 1975 que ofrece lineamientos de actuación, sobre las

dificultades de aprendizaje (DA). Desde este organismo se promueve una evaluación a través de una concepción restringida, para la identificación de los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, la misma que se da a través de los criterios que se especifican a continuación:

Criterios de exclusión. Hace referencia que las DEA no son efecto de otro tipo de dificultades, y se trata de delimitar que estas no están vinculadas en su origen a discapacidad sensorial, física, motora o intelectual. Aquí es fundamental una anamnesis amplia y, además, realizar un diagnóstico diferencial, para discriminar entre diversos trastornos con sintomatología parecida, y reconocer la causa primaria, puesto que podría coexistir la DEA con otras dificultades.

Criterio de especificidad. Este criterio permite determinar si la dificultad hace referencia únicamente a lectura, escritura, cálculo o razonamiento. Así, se podrá excluir a quienes padezcan de un retraso generalizado del desarrollo, que es una situación frecuente dentro de la problemática del diagnóstico, puesto que niños con este tipo de dificultad, presentan comportamientos disléxicos.

Criterio de carácter intrínseco. Con este criterio se trata de determinar que la causa es intrínseca al propio estudiante, puesto que estas son atribuidas a un déficit de naturaleza neurobiológica. Asimismo, el carácter intrínseco explicita que la naturaleza de la dificultad no proviene de causales extrínsecas como un contexto inapropiado, sea esta familiar, escolar o social. Así, no se podrá diagnosticar con DEA a un estudiante que presenta las características (o síntomas) si la explicación a esta condición se debe a un ambiente escasamente motivador, o carente de oportunidades.

Criterio de discrepancia. Con este criterio se confronta el rendimiento escolar y el potencial que presenta el niño. Usualmente se aplica una evaluación psicológica para conocer el coeficiente individual (CI) que tradicionalmente es un indicador de capacidad intelectual, y contrastar éste con otros indicadores que el profesional considere pertinentes, entre estos, las pruebas de rendimiento matemático y verbal pueden favorecer la comprensión del caso.

Cabe señalar que este criterio ha tenido posteriores críticas sobre su validez. Siegel (1989) pone en tela de juicio la medición de la inteligencia, debido al instrumento utilizado y a los resultados en sí mismos, que pueden variar por factores contextuales, y no reflejar el verdadero rendimiento del niño. Por otra parte, se señala que no hay suficiente respaldo para determinar que la discrepancia sea un criterio exclusivo de las DEA, sin embargo, en la práctica, este dato aporta al diagnóstico.

2.2.3 Intervención a las dificultades de la lectura y escritura

2.2.3.1 Evolución en la intervención de las dificultades de aprendizaje

El interés de estudio sobre las dificultades de aprendizaje tiene una larga historia, y las diferentes etapas de su estudio han facilitado la comprensión, y han abierto posibilidades diversas para su tratamiento. Miranda, Vidal-Abarca, & Soriano (1997) señala tres fases: La fundación, la integración y una mirada al futuro. La intervención está asociada, en sus procedimientos a estos tres momentos.

En la primera etapa las investigaciones estuvieron orientadas a las alteraciones del funcionamiento cerebral, con aportes en el área de lenguaje oral. De allí que la explicación a las dificultades, y su consecuente tratamiento, se hacía en base a estudios clínicos. Contradictoriamente, en esta etapa a pesar de considerar factores biológicos en su etiología (base neurológica) los procedimientos eran básicamente métodos instruccionales de la lectoescritura, usándose los métodos alfabético y fonético, a partir de la ejercitación de procesos perceptivos (visuales o auditivas), desde los pre instrumentales, para luego trabajar los sonidos vocálicos y consonánticos, reforzándose la relación entre sonido-letra. En este caso no se observa una diferenciación en el proceso pedagógico sino más bien, la ampliación (por repetición) de las estrategias empleadas regularmente.

En la segunda etapa, la de integración, Samuel Kirk, señala a las dificultades de aprendizaje, con un amplio espectro de condiciones, y propone como criterios: discrepancia entre el potencial de aprendizaje y ejecución, retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, retraso intelectual y otros. Un aporte importante en esta etapa es que el aprendizaje no puede realizarse mediante métodos convencionales, siendo necesarios otros métodos de instrucción. Es justamente Kirk, quien en 1962 acuña el término “dificultades de aprendizaje” teniendo aceptación en ese momento, y manteniendo su vigencia hasta el momento. En esta etapa se inicia la comprensión real de la dificultad, y se enfatiza en el diagnóstico, diferenciándola de un problema de rendimiento escolar por factores extrínsecos, y a la vez, de otros trastornos, como los de orden intelectual, iniciándose aquí una perspectiva de intervención orientada a la remisión a través de estrategias adecuadas implementadas con tratamiento psicológico y pedagógico.

Al respecto, Mora y Aguilera (2000) señalan que al igual que en la actualidad, como en la década del 60:

Dificultades del aprendizaje es un término optimista frente a los otros conceptos preexistentes: no se centra en problemas biológicos irreversibles, sino en el acto de enseñanza-aprendizaje que por su propia naturaleza puede ser modificado por los psicólogos y los educadores. Si hay problemas de aprendizaje, cambiar las condiciones de la enseñanza, hacerla más flexible y adaptada a las necesidades del sujeto puede proporcionar el éxito y la superación del problema. (p.3)

En esta etapa la participación de los padres y educadores se convierten en elementos clave en la intervención, dándose mayor relevancia a los procesos y la enseñanza directa, sin embargo, se generaban divergencia en relación a los objetivos de intervención, y a los procedimientos a emplearse. La estrategia era la integración, es decir, el agrupamiento selectivo de estudiantes con dificultades en un mismo grupo, desarrollándose así la educación especial.

En la tercera etapa, que corresponde a la actualidad, la atención a las dificultades de aprendizaje ofrece múltiples perspectivas, con un cuerpo teórico respaldado por investigaciones. La propuesta desde los noventa se ha ido consolidando, y la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje a las aulas regulares es una realidad. Asimismo, las investigaciones están orientadas no solo a identificar la repercusión de éstas en el aprendizaje, sino las implicancias que tendrían a lo largo del ciclo vital, y de los efectos no solo en los propios estudiantes que las padecen, sino en el impacto mutuo entre estos y sus entornos. El rol de los especialistas es vital, pero a la vez, el papel de maestros y personal de la institución, así como de los estudiantes y padres de familia. La inclusión implica básicamente aceptación, y reconocimiento de las diferencias como un valor de la convivencia e interacción humana, que comienza en la familia, se extiende a la escuela, y se hace masivo en la sociedad.

Como señala la UNESCO, al referirse a la inclusión en la educación, en su Reporte Anual (1994) y mantienen vigente hasta la actualidad, “la inclusión se ve en el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes” (p.27), y la atención a la diversidad se refleja en desarrollar los procesos educativos acorde a las necesidades específicas de los estudiantes, para que nadie se quede atrás, y puedan ser educados con equidad, aspectos sobre los cuales aún queda una agenda pendiente.

2.2.3.2 Intervención a las dificultades en la lectura y escritura

En relación a la intervención, existe una amplia gama de posibilidades. Según Manzano (2011) la intervención a las dificultades de aprendizaje se da mayormente a

través de modelos cognitivo, neuropsicológico, psicopatológico al área clínica, Sin embargo, desde el contexto educativo existen enfoque para la intervención de las dificultades educativas específicas de lectura y escritura que se ajustan más a la práctica pedagógica y propósitos de aprendizaje.

a. El enfoque psicopedagógico

Los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje asisten a clases regulares, y, como se ha señalado anteriormente, esta situación ofrece una triple perspectiva: Los niños con DA no son detectados como estudiantes con dificultades de aprendizaje, pueden ser identificados, pero no atendidos, o pueden ser derivados externamente y recibir apoyo profesional, aunque no siempre de un especialista. No obstante, una visión más optimista, configura el aula con estudiantes con dificultades de aprendizaje, cuyos maestros ofrecen los esfuerzos necesarios para brindarles “atención diferenciada” y que, debido a su limitado conocimiento sobre el tema, su praxis es inefectiva y sus esfuerzos no ven coronados con los resultados esperando, sumiendo a los maestros en la desmotivación, que los llevará a desistir de sus propósitos, y en contraparte los estudiantes experimentará “abandono” de sus propios maestros, convirtiéndose en motivo de burla de sus pares, afectando aún más la situación.

En el caso de las DEA el pronóstico incluye la irreversibilidad de la condición, pero, un trabajo en las aulas, desde una perspectiva psicopedagógica, favorecerá la adaptación y el afrontamiento a las tareas académicas, con mayor éxito, o menor frustración, de los propios niños, sus familias, y también sus maestros. Además, la implementación de estrategias (compensatorias) favorecerá aprendizajes posteriores.

La psicopedagogía permite mejorar los métodos didácticos y pedagógicos, atendiendo dos variables: factores internos (psicológicos) y factores externos (pedagógicos). Algunas estrategias usadas bajo esta perspectiva son el reforzamiento escolar o recuperación pedagógica, y la reeducación pedagógica. El primero está orientado a mejorar los desempeños, por lo cual se afianzan los conocimientos paralelamente a los temas desarrollados en clase. Por su parte la reeducación pedagógica, atiende factores en déficit, para realizar reaprendizajes o implementar estrategias compensatorias. Además. Se trabajan áreas complementarias como atención-concentración y la memoria, e incluso factores conductuales y emocionales: Su objetivo es la adquisición y /o mejora de habilidades a través de estrategias apropiadas y particulares a cada caso. Este enfoque cuenta con una amplia aceptación y su uso es apropiado para diferentes sujetos y contextos.

b. El enfoque perceptomotor

Este enfoque parte del supuesto que los déficits tienen su origen en la carencia de estimulación de habilidades perceptomotoras tempranas, y su abordaje requiere una base sólida en estas áreas. Desde esta perspectiva Gearherart (2010), en Castillo y Yépez (2017) señala que “el desarrollo motor sigue una secuencia de aprendizaje, si esta secuencia no se desarrolla da como resultado una incapacidad para aprender” (p 24), esta afirmación ofrece una connotación negativista, puesto que, si una persona muestra una condición de dificultad en el desarrollo motriz esta sería determinante puesto que conllevaría a una incapacidad irreversible. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, atender únicamente a esta causal es insuficiente, puesto que la reeducación puede facilitar el reaprendizaje de habilidades pre instrumentales. No obstante generalizar este tipo de terapia a todas las dificultades, sin evidencia científica de su efectividad, puede ser contraproducente. Si bien existe la pretensión de usar este enfoque de manera generalizada, su uso, sin duda es más útil en la terapia ocupacional, y en lo que se refiere al tratamiento de las DEA no sería apropiado puesto que, por definición, y criterio de exclusión, una causal de este tipo no corresponde como causal.

c. El enfoque ecológico

Este enfoque revaloriza la condición humana como tal. El ser humano forma parte de diferentes contextos, por lo cual el aprendizaje no es un hecho aislado que recae en el propio niño o niña, sino que hace parte de un sistema mayor. Por ello, desde este enfoque, la intervención a las dificultades de aprendizaje, en general, debe realizarse considerando la especificidad del contexto social-escolar y familiar, debido a que las interrelaciones en estos contextos impactan en el niño, niña y/o adolescente determinando formas de ser, pensar y actuar que se convierten en factores de mantenimiento, mejora o de retroceso.

Desde el referido enfoque, se propone cuatro niveles estratégicos contextuales: el microsistema que considera los roles y las actividades propias del individuo en su entorno inmediato con sus singulares características, el mesosistema que se refiere a las interrelaciones entre los microsistemas, el exosistema en el que se toman en cuenta los entornos no directos en los cuales interactúa el individuo, pero que también influyen significativamente en su desarrollo, y; el macrosistema en el que confluyen los anteriores sistemas y su correspondencia con la cultura, creencias e ideología. Sin duda considerar las dificultades de aprendizaje con los niveles mencionados ayudará a entender este como un problema sistémico, en el cual familia, escuela y sociedad

están involucrados, y se alcanzarán mejores resultados en tanto se consiga mayor involucramiento de los sistemas involucrados.

d. El enfoque psicolingüístico

En este enfoque confluyen los factores psicológicos y neurológicos que permiten a los seres humanos la adquisición del lenguaje. En los procesos del enfoque psicolingüístico se involucran los procesos de percepción, concepción, imaginación y simbolización, que son los que permiten transformar los sonidos a su representación gráfica. Por lo tanto, su afectación o desarrollo inadecuado repercute de modo negativo en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. A partir del enfoque psicolingüístico se considera que la mediación oral debe ser estimulada por la vía fonológica (sonido de las palabras), y los componentes léxico-semánticos.

e. El enfoque cognitivo

Este enfoque preconiza la importancia de realizar el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura desde lo concreto a lo abstracto, y es preciso hacer uso de los procesos cognitivos básicos como percepción, atención, memoria y codificación, y otros procesos específicos involucrados, de los cuales dependen el éxito de los procesos de lectoescritura. La percepción se encarga de identificar, organizar e interpretar los estímulos captados por las canales sensoriales; mientras que la atención permite que estos estímulos sean almacenados en la memoria.

El proceso comienza en la memoria sensorial que recibe los estímulos percibidos y permanecen en ella de uno a dos milisegundos, por lo tanto, si los niños y niñas no retiene los estímulos gráficos decodificados al llegar al fin de la palabra, no lograrán integrar las letras; y por ende, no alcanzan la comprensión, de ahí el estímulo pasa a la memoria de corto plazo en donde se procesa entre 18 y 30 segundos, para continuar el proceso en la memoria operativa, la cual mantiene estímulos simultáneos. Si el proceso es adecuado concluye en la memoria de largo plazo, donde se almacena y de donde será evocada cuando sea necesaria.

Entre los programas precursores utilizados para la atención de las dificultades en lectura y aprendizaje, que ofrecen evidencia científica está el modelo PASS, que presenta como etapas la planificación, atención, procesamiento sucesivo y simultáneo de DAS que se ha constituido como base para la atención a las dificultades de aprendizaje, partiendo de una evaluación que se centre en los procesos cognitivos.

La propuesta de tratamiento involucra un tiempo mínimo entre 15 a 18 horas, con una metodología basada en la mediación. El programa se imparte de manera individual, o en

pequeños grupos de máximo 6 participantes. Se propone una intervención ajustada a las necesidades de los propios estudiantes, por lo cual, su evaluación debe ser minuciosa, pasando por un diagnóstico funcional y diferencial (Das, 1995, p54).

Este modelo resalta la importancia del conocimiento de los procesos cognitivos en déficit, para planificar actividades orientadas a la compensación de estos procesos, para que funcionalmente los estudiantes ofrezcan una mejor respuesta. Entre sus estrategias están la precisión de instrucciones, y el “*feedback*”, reconocimiento y uso de los saberes previos, la predicción, la inferencia, la verificación de hipótesis y la corrección, las mismas que se usan en las fases de prelectura, durante la lectura o después de leer.

Por su parte, en la escritura, se trabajan los subprocesos de la: planificación, redacción y revisión, destacándose la discriminación entre escribir/producir un texto y transcribir/reproducir un texto, y desarrollar estrategias que permitan la metacognición y favorezcan los aprendizajes significativos. Sin duda, este se logrará si el maestro comprende que las demandas escolares no pueden exceder los recursos cognitivos de sus estudiantes.

Es preciso señalar, finalmente, que el desarrollo de habilidades en el área instrumental de lectura y escritura, difícilmente podrían abordarse por separado, puesto que son habilidades complementarias, y un trabajo conjunto aporta mayores beneficios. En tal sentido los programas de intervención están dirigidos a trabajar paralelamente ambas áreas, aunque, eventualmente, una de ellas pueda tener mayor preponderancia.

g. El enfoque sistémico

Chadwick y Scagliotti (1997), ofrecen una propuesta alternativa, que rebasa la perspectiva netamente pedagógica, puesto que incluye a familia y escuela como componentes de abordaje, a través de la terapia familiar sistémica para el abordaje de los trastornos de aprendizaje. Para estas autoras, “los problemas académicos de un niño se ven entrelazados con las interacciones familiares. El niño es un miembro activo de muchos sistemas activos e interconectados, que incluyen a la familia y a la escuela” (p.53). Así, se considera desde el diagnóstico a la familia y escuela, y a la vez se los hace parte del proceso de intervención.

Sin duda, quedan pendientes investigaciones que enriquezcan el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, entre las que están surgiendo hacen referencia a las dificultades emocionales derivadas de las dificultades de aprendizaje, la relación

existente entre dificultades específicas y bajo rendimiento escolar, el significado de ausencia de oportunidades educativas, la inclusión y atención a la diversidad, entre otros.

Sobre la educación emocional, si bien esta no es aún precisada como un enfoque, los alcances en la actualidad dejan entrever lo valioso de sus aportes. Según Bisquerra (2019), la educación emocional no es posible describirse en una definición breve, y en un esfuerzo de sintetizarlo lo resume del modo siguiente “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. Tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. La educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital puesto que a lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y, precisamente en un contexto de dificultades de aprendizaje, el estado emocional tanto del niño, niña o adolescente, como de la propia familia se ven afectador. Este autor concluye señalando que “la atención psicopedagógica y el área emocional, son una necesidad ya que constituyen una puerta de entrada al aprendizaje.

2.3 Factores implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura

Para entender las dificultades en lectura y escritura, que permitan explicarlas, comprenderlas e intervenirlas adecuadamente, es preciso conocer cómo sucede el aprendizaje de estas habilidades, y los procesos implicados.

2.3.1 Factor preinstrumental

El aprendizaje de la lectura y la escritura es fundamental para la vida puesto que significa el contacto con el mundo exterior, y más aún en una época de textualización absoluta. Sin embargo, el acceso a la alfabetización no es una tarea fácil, y para muchos de los niños y niñas que se inician en este aprendizaje representa un desafío que no siempre pueden sortear exitosamente, determinando el fracaso no solo en esta área sino en las demás áreas escolares.

Según Fornaris (2016) La estructura psicofisiológica de la escritura y de la lectura, está representada por dos niveles: **El primer nivel** es el sensomotor que garantiza la técnica de los procesos básicos para aprender a leer y saber escribir. La percepción, la motricidad, **El segundo nivel** es el semántico que garantiza que el lenguaje escrito se convierta en una forma especial de la actividad verbal, es decir, en un medio de comunicación.

Para alcanzar el primer nivel se requiere de conciencia **fonética y fonológica**. Distinguir y extraer sonidos aislados, discriminación visual de diferentes letras y números, secuencia y orden, de series y categorías, así como la discriminación visual y

auditiva de sonidos y letras, iguales y diferentes. Además, es indispensable un manejo del esquema corporal, del espacio y el tiempo, así como las destrezas de motricidad fina para realizar movimientos consecutivos con la mano, que tendrá incidencia en los rasgos gráficos.

Con relación al segundo nivel, la adquisición del lenguaje oral debe haber sido lograda en un nivel apropiado, y el niño o niña debe contar con un vocabulario receptivo y expresivo que permita una comunicación fluida con sus pares, y con adultos. En este nivel el niño debe haber discriminado letras de números, debería asociar textos/palabras a elementos conocidos, y comprender que la escritura es un medio de comunicación. El uso de códigos semánticos, sintácticos y gramaticales los realiza a través de dibujos, o actividades que comprende o expresa, y que serán la base para la expresión y comprensión posterior de los textos.

2.3.2 Factor instrumental: lectura

Según Sánchez y Cuetos, (2002) la lectura es una habilidad compleja, a través de la cual debemos de distinguir entre las habilidades que nos permiten reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas, como las habilidades implicadas con los procesos de interpretación o comprensión lingüística (oral o escrita). Por ello, es preciso entender que su aprendizaje involucra varios procesos.

Los procesos involucrados en la habilidad lectora Según Batista (2001) son los siguientes:

Procesos perceptivos, a través de estos se capta la información a través de los sentidos, aplicando la memoria a corto plazo. Este proceso implica el desarrollo de destrezas en la direccionalidad, la motilidad visual referida a movimientos oculares coordinados, la visión periférica o fijación y amplitud visual y la percepción de formas.

Estos procesos en la lectura se dan a través de la percepción visual de las letras y palabras, fundamentales al momento de la actividad lectora. Si bien se destaca el papel de la visión no son menos importantes los movimientos sacádicos oculares, es decir, los movimientos que el ojo va realizando dando saltos a lo largo del reglón de izquierda a derecha, consiguiendo con ello dirigir la lectura según las líneas de escritura del texto.

Procesos léxicos. Estos hacen referencia a la decodificación de palabras, es decir al reconocimiento de las letras en el orden establecido, para concretar la lectura de palabras y la consecuente lectura global de textos. Son importantes porque están directamente relacionados con la ejecución y velocidad lectora. Consiste en convertir

los procesos de percepción en palabras. Este proceso se da a través de dos vías, la ruta fonológica y la ruta léxica.

La ruta o vía fonológica, permite el acceso al significado de la palabra iniciando con la capacidad de conversión grafema-fonema. Esta vía resulta necesaria cuando nos encontramos con palabras desconocidas y pseudopalabras (palabras inventadas). Las fallas en la ruta fonológica afectan la precisión y velocidad lectora. Por su parte la ruta o vía léxica, es la que permite el reconocimiento global de la palabra, en un proceso automático de reconocimiento de ésta, gracias a la acumulación en la memoria de vocabulario visual. La ruta léxica se utiliza en la lectura de la mayoría de las palabras porque nos resultan frecuentes o familiares. Esta vía requiere que el lector sea capaz de observar y memorizar la secuencia de grafemas que distingue cada palabra del resto, aspecto que dependerá de la experiencia repetida con palabras escritas. A más tardar al tercer grado, el niño o niña, debería leer por vía léxica todas las palabras de uso frecuente.

Procesos sintácticos. Estos procesos son los responsables del establecimiento de la relación entre una y otra palabra. Los procesos sintácticos comprenden tres operaciones: Asignar roles funcionales a los diferentes grupos de palabras, especificar las relaciones existentes entre esos componentes e identificar las estructuras de acuerdo con un orden jerárquico. Así, se logra que los mensajes adquieran sentido, y cumplan con su propósito comunicativo. Las palabras en sí mismas tienen información limitada, y muchas veces incluso, carecen de significación.

Las claves sintácticas como el orden de las palabras dentro de la oración, su significado, las concordancias de género y número, los signos de puntuación y la aparición de palabras funcionales como los artículos, determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones o nexos facilitan la comprensión.

El orden de las palabras provee indicaciones básicas sobre quien habla, y qué se dice de este. La complejidad del orden va variando a través de la exposición a diversos tipos de oraciones. Asimismo, es necesario conocer las palabras funcionales que otorgan significado mayor a las palabras ya que establecen relaciones sintácticas entre las palabras.

El significado de las palabras. Hay palabras, como las de acción o los nombres, cuya connotación es gracias a sí misma, pero no sucede del mismo modo con todas las palabras, y para poder entenderlas se precisa del contexto. De allí que se requieran ciertas claves para otorgar precisión al significado.

La concordancia de género y número. Esta clave permite conectar sustantivos,

adjetivos y verbos para determinar quién habla, a quién se habla, qué se hace, etc. puesto que la concordancia es la clave para la comprensión de un texto.

Los signos de puntuación. Estos no solo marcan las pausas para favorecer la lectura oral, sino que determinan los límites de las oraciones. La posición de los signos proporciona significados a los textos, su carencia, por el contrario, puede llevar a una errónea comprensión de los mismos.

Procesos semánticos. Estos procesos son los responsables de la comprensión final del texto, para ello, son necesarias la extracción de significado y la integración en la memoria, para conformar un nuevo cuerpo de conocimiento.

El primer aspecto de la comprensión lectora consiste en acceder al contenido y significado que aparece en el texto. El mensaje contiene ideas principales e ideas secundarias, así como la relación entre las diferentes ideas. Un segundo aspecto es integrar el significado en la memoria, es decir recordar la información del texto, lo cual se produce realmente cuando la nueva información, las ideas principales especialmente, quedan ancladas en los conocimientos incrementando los que ya se tenían.

Es preciso tener en cuenta que, en el proceso de comprensión lectora, el tipo de preguntas conlleva a tres niveles de comprensión diferentes: un nivel literal es el más básico, la realización de inferencias, que evidencia un nivel superior, y un tercero que implica mayor dificultad, que es el nivel crítico o valorativo.

2.3.3 Factor instrumental: escritura

De acuerdo con Cuetos Vega (1991) intervienen tres procesos en el desarrollo de la escritura. El proceso grafomotor, el proceso léxico-ortográfico y el proceso de composición.

El proceso grafomotor. Este hace referencia al movimiento adecuado para trazar las grafías. Esta es una habilidad preinstrumental, adquirida en el primer contacto con la lectoescritura, y ha sido almacenada en la memoria a largo plazo. Estos patrones indican la forma, dirección, secuencia y tamaño de los rasgos de las letras. Según aporta Dehaene (2015), “su aprendizaje es relevante porque ayuda a fijar la correspondencia de fonema-grafema y sucede de manera simultánea con la lectura” (p.42).

El proceso léxico-ortográfico. Mediante este se recuperan de la memoria a largo plazo las palabras necesarias para transmitir el mensaje con la mayor precisión. Esta palabra, cuenta con una forma ortográfica correcta, y para lograrlo se usan dos rutas: la vía fonológica y la vía léxica.

La ruta fonológica. Utiliza las reglas de conversión fonema-grafema (RCFG), el cual es usado para la escritura de cualquier palabra regular, conocida o desconocida, ya que funciona por la relación unívoca de sonidos a los que sólo les corresponde una letra o grafía. Esta ruta es fundamental para escribir palabras incluso desconocidas, siempre que estas sean regulares.

La ruta léxica. Esta permite la recuperación de la forma ortográfica de la palabra que se mantiene en el almacén léxico ortográfico. El significado de la palabra que vamos a utilizar en la construcción de una oración activa directamente la representación escrita sin necesidad de usar las reglas de conversión grafema-fonema.

El conocimiento fonológico es básico para escribir, pero no podrá desarrollarse la habilidad cabalmente si no se cuenta con un banco de palabras suficiente en el almacén léxico ortográfico que permitirá no solo la fluidez al escribir, sino una mejor calidad de los escritos. La ruta léxica es útil para escribir palabras de ortografía arbitraria, siempre que sean conocidas.

La composición. Hace referencia a la redacción, y a la organización final del texto para cumplir con la transmisión del mensaje. Esto requiere la habilidad de identificar el propósito, el destinatario, tipo de texto y estructura. Saber escribir es más que escribir palabras. Es, sobre todo dar significado a ellas, a fin de transmitir mensajes.

El texto escrito tiene como componentes la forma y el contenido. En la forma, especial dificultad manifiesta la caligrafía y ortografía, y en el contenido la estructura textual orientada a un propósito comunicativo específico.

2.3.4 Factor complementario: procesos de memoria y atención

La memoria tiene una elevada correlación con la lectura y la escritura, y en especial en el periodo de aprendizaje inicial. Para comprender sus implicancias, se hace necesario conocer los tipos y funciones en cada caso, y los autores no presentan acuerdo sobre ello. No obstante, por su vigencia y aportes nombraremos en primer lugar al Modelo Estructural de la Memoria en Tres Etapas de Atkinson y Shiffrin propuesto en 1968. La memoria episódica o autobiográfica nos permite mantener vigentes los hechos vividos, recordar fechas, nombres. La memoria semántica mantiene los datos y conceptos generales. La memoria procedimental almacena las habilidades y destrezas motoras. El almacenaje en la memoria requiere pasar de la información sensorial a la información psicológica, para poder hacer uso de ella a través de la recuperación posterior.

En segundo lugar, el modelo de Craik y Lockart propuesto en 1972, en oposición al modelo anterior, aseguran que no hay tres tipos de memoria, sino distintos niveles de

procesamiento de la información, que van desde el más superficial que sería la elaboración sensorial, a otro más profundo que sería el acústico, y finalmente el semántico asociativo. Así aparecen conceptos de memoria auditiva y memoria visual, que son utilizados en el desarrollo del proceso de la lectoescritura.

La atención es el otro factor complementario asociado al aprendizaje en general, y al igual que con la memoria los autores no logran consensos. García y Rosello (1997) señalan que la atención puede ser selectiva focalizada, dividida o sostenida. Sin duda, al hablar de lectura y escritura la atención es fundamental, tanto en los procesos iniciales de aprendizaje, como para la comprensión lectora.

2.3.5 Otros factores implicados

El ser humano, es parte de un sistema social del cual forma parte e interactúa constantemente. Por ello, no se puede prescindir de entender una situación aisladamente.

En tal sentido la familia y la escuela son subsistemas próximos y de influencia en el abordaje de las dificultades de aprendizaje. La terapia familiar sistémica para el abordaje de dificultades en contextos educativos, señala que el rol de la familia y la escuela son preponderantes en la génesis y desarrollo de ciertas dificultades escolares, debido a que en su interior se evidencian las dificultades en las áreas implicadas y sus consecuencias, pero, además, desde ellas se puede contribuir a una mejor intervención alcanzando mayores logros.

2.4 Referencias conceptuales

2.4.1 Dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura

Afectación en la calidad de lectura oral y/o comprensiva, así como de la escritura en forma y/o contenido, que se evidencia en un bajo rendimiento escolar persistente a pesar de apoyo escolar, que no se explica por bajo nivel intelectual, o dificultades físicas o sensoriales.

2.4.2 Evaluación

Proceso que involucra la recogida de información, análisis y valoración de la información relevante, sobre los distintos elementos que intervienen como factores involucrados en las dificultades de la lectura y escritura, culmina con el diagnóstico, el mismo que mostrará las necesidades en la intervención.

2.4.3 Lectura

Habilidad para captar la secuencia de símbolos visuales y decodificarlos con un sentido lógico, que lleve a la comprensión del mensaje.

2.4.4 Escritura

Habilidad para representar ideas mediante signos gráficos, siguiendo la normativa propia de un idioma, con la finalidad de transmitir un mensaje.

2.4.5 Factor Pre instrumental

Factor relativo a los aprendizajes previos, facilitadores de la lectura y escritura, que comprende el área de lenguaje (léxico-semántico) y el área perceptivo-motriz (grafomotriz y perceptivo).

2.4.6 Factor instrumental

Factor relacionado a los procesos de lectura y escritura. En lectura con sus componentes perceptivo, léxico, sintáctico, semántico; y en escritura componentes léxico-ortográfico, grafomotor y composición.

2.4.7 Factor complementario

Factores coadyuvantes al aprendizaje de la lectura y escritura con sus componentes atención y memoria.

2.4.8 Otros factores implicados

Factores coadyuvantes a la detección, abordaje y tratamiento de las dificultades, con sus componentes, familia y escuela

2.4.9 Programa de intervención

Conjunto de actividades y estrategias específicas orientadas a un propósito y contexto determinado. Surge del diagnóstico de un problema real, y se orienta al mejoramiento en el afrontamiento o logros de áreas deficitarias identificadas.

2.4.10 Diagnóstico

Proceso orientado a describir, clasificar y explicar las condiciones de un niño, como resultado de la evaluación realizada.

2.4.11 Intervención

Conjunto de conocimientos teóricos y procedimentales, diseñados con la finalidad de optimizar resultados. Implica análisis de la demanda, Recogida de información, análisis de la información, diseño y ejecución del programa de intervención.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE EVALUACIÓN

3.1 Procedimiento de evaluación

La base para la comprensión de las dificultades de aprendizaje es, a nuestro juicio, la evaluación. Por ello un diseño minucioso garantiza un mejor conocimiento de la realidad, y en consecuencia una mejor intervención. En el caso de estudio, las etapas y procedimientos incluyó:

Recogida de información. A través de evaluación inicial previa (psicológica), información familiar y escolar, y evaluación a la niña. La entrevista, observación análisis documentarios y administración de test estandarizados, inventarios y fichas fueron los principales procedimientos.

Análisis y valoración de la información. Para llegar a los resultados de evaluación, se usaron como procedimientos el análisis psicométrico y cualitativo.

La elaboración del perfil diagnóstico. Se utilizaron el diagnóstico funcional, diferencial y el perfil diagnóstico por áreas, a partir de lo cual se identifican las áreas deficitarias, y a la vez el potencial de apoyo en la familia y la institución educativa.

3.2 Breve descripción del plan

Fase I: Evaluación inicial previa

Atendiendo a la demanda de la familia, y en base a los criterios diagnósticos de las Dificultades de Aprendizaje (DA) se requirió una evaluación externa, para descartar factores cognitivos que pudieran estar impactando en las DA. Se aplicó, la escala de Weschler para niños (WISC IV) encontrándose capacidades intelectuales en el promedio, con lo cual el caso cumple con el criterio de exclusión. En la entrevista con la familia se realizó la anamnesis para conocer la génesis de la dificultad, así como la atención recibida. Con esta se determina que cumple con el criterio de especificidad.

Fase II: Evaluación diagnóstica

Para la evaluación diagnóstica se consideró la evaluación de aprendizaje, y otros factores implicados como contexto familiar, escolar, y evaluación emocional.

Para la evaluación de lectura se aplicó la batería PROLEC, en dos sesiones, conjugando con Batería BEVTA, las cuales permitieron conocer las competencias de cada componente de la lectura, y explorar el área de lenguaje. La evaluación de escritura se realizó con la batería PROESC, conjugando con la ficha de observación grafo motriz. Asimismo, se evaluaron las áreas complementarias de atención y memoria.

Además, se evaluó el contexto familiar y escolar, y la evaluación emocional. Las dos primeras para conocer su repercusión en la génesis, mantenimiento y solución del problema. La evaluación emocional para conocer componentes implicados.

A la familia se aplica el APGAR familiar y para la evaluación emocional se usó, Autoestima 25. Esta área generalmente se encuentra afectada, a consecuencia de las dificultades de aprendizaje.

3.3 Áreas y componentes específicos evaluados

Figura 2 Áreas y componentes evaluados

AREA	SUB AREA	COMPONENTE	TAREA
Lenguaje	Léxico-semántico	Vocabulario	Realiza relaciones verbales Reconoce objetos pertenecientes a una misma categoría
		Memoria	Evidencia memoria inmediata Retiene de información secundaria
	Perceptivo	Formas	Completa figuras de acuerdo a las formas
		Posiciones	Señala izquierda-derecha
Lectura (Batería PROLEC C-IV)	Procesos perceptivos	Nombre de letras	Nombra las letras del alfabeto
	Procesos léxicos	Lectura de palabras	Lee palabras con distinta estructura silábica
	Procesos sintácticos	Estructuras gramaticales	Relaciona estructuras gramaticales textuales con imágenes.
		Signos de puntuación	Lee respetando los signos de puntuación
	Procesos semánticos	Velocidad lectora	Lee con fluidez Lee con precisión
		Comprensión lectora	Comprende oraciones
			Comprende textos
Escritura (Batería PROESC)	Proceso grafo motor	Ejecución motora	Calidad de la copia Escritura espontánea
		Proceso léxico ortográfico	Dictado
	Ortografía		Ortografía arbitraria
		Ortografía reglada	
	Composición	Redacción Calidad de copia	Escritura de un cuento
Atención y memoria	Memoria y atención	Atención visual	Percepción de semejanzas y diferencias
		Memoria semántica	Recuerdo de palabras en función a una letra dada
		Memoria auditiva	Recuerdo verbal de números
Evaluación emocional (Autoestima 25)	Autoestima	Autoestima	Valor que se otorga a sí mismo.
		Autonomía	Actitudes de independencia. Autovalimiento
		Motivación	Impulso a lograr sus propósitos
		Socialización	Estado de ánimo. Relacionamiento social con los otros.
Evaluación familiar (APGAR familiar)	Familia	Adaptación	Capacidad de utilizar recursos intra y extra familiares para resolver dificultades.
		Participación	implicación de los miembros familiares en la toma de decisiones y responsabilidades.
		Gradiente de recursos	Madurez de una familia gracias a su apoyo y asesoramiento mutuo.
		Recursos	Compromiso de dedicar tiempo a atender las necesidades físicas y emocionales

CAPITULO IV

DISEÑO DE INTERVENCIÓN

4.1 Plan de intervención

Sosa (1998) señala que las dificultades específicas de aprendizaje requiere entre 16 y 24 sesiones. Las atenciones pueden darse interdiarias, de ser preciso, sin embargo, también pueden realizarse una o dos por semana, según el juicio del especialista. Por otra parte, el plan de intervención integra fases como la evaluación, la elaboración del plan y devolución, así como la ejecución del plan de intervención y la evaluación de resultados.

La intervención se realizó en dos fases: la primera a través de intervención directa, y la segunda por intervención indirecta. El enfoque fue hacia las áreas deficitarias, priorizando el desarrollo de habilidades para un mejor afrontamiento de las demandas escolares, que conlleve a una mejor adaptación escolar.

En concordancia con la evaluación se planificaron actividades vinculadas al área de lenguaje, lectura, escritura, y los procesos complementarios de atención y memoria. La información referida a la familia y contexto escolar sirvió para planificar las sesiones de intervención indirecta. Asimismo, los resultados de evaluación emocional, se usó para incluir actividades transversalmente.

En concordancia con lo mencionado, el diseño de la intervención se especifica a continuación.

4.1.1 Perfil diagnóstico

Según aporta Campo (2002), quienes padecen de dificultades de aprendizaje deben tener “una instrucción estructurada, sistemática, ordenada y adaptada al ritmo individual” a través de un proceso ejemplificado y con “*feedback*” inmediato, elaborado a partir de los resultados de evaluación.

En tal sentido, se partió de la elaboración de un perfil base, identificando los componentes deficitarios a partir de los resultados de la evaluación realizada.

Perfil factor pre instrumental

De acuerdo a los resultados de la evaluación se encontró que en el área de Lenguaje los componentes deficitarios son vocabulario y memoria; y, en el área motriz, el componente de formas. Así, podemos concluir que en relación al área pre instrumental se observaron déficits fundamentales, los cuales constituyen la base de aprendizajes posteriores, por lo que se plantea como estrategia la reeducación e implementación de

estrategias compensatorias para favorecer el desarrollo de estas habilidades.

Figura 3 Perfil de Factor Preinstrumental

AREA	SUB AREA	COMPONENTE	TAREA	D	R	S	OBSERVACIONES
Lenguaje	Léxico-semántico	Vocabulario	Realiza relaciones verbales	●			No conoce las palabras
			Reconoce objetos pertenecientes a una misma categoría	●			Carece del concepto de clasificación, categorización, vocabulario pobre
		Memoria	Evidencia memoria inmediata	●			No recuerda lo relevante
			Retiene de información secundaria	●			No recuerda la información completa
Perceptivo motriz	Grafo-motor	Postura y funciones segmentarias,				●	
		Movimiento				●	
		Tonicidad				●	
	Perceptivo	Formas	Completa figuras de acuerdo a las formas	●			Lo logra con solo dos figuras
		Tamaños	Discrimina tamaños			●	
		Posiciones	Señala izquierda-derecha		●		No puede identificar sobre si misma, espejo, los demás.

Leyenda: D = Deficiente R= Regular S=Satisfactorio

Perfil instrumental lectura

En relación al factor instrumental lectura, se encontraron déficits en los componentes sintáctico (signos de puntuación) y semántico (precisión y comprensión escrita), no evidenciándose dificultades relevantes para el deletreo de palabras, ya que podía leer en el mismo nivel palabras cortas o pseudopalabras. La dificultad se hace visible en palabras desconocidas.

Complementariamente se puede inferir que tiene un bajo nivel de conciencia de dificultad, puesto que se preocupa por leer con “fluidez”, pero no realiza la autocorrección, lo cual es un indicador de comprensión.

Podemos concluir que no existen dificultades marcadas en la ruta fonológica, sino más bien por la ruta léxica, surgiendo la necesidad de implementar el hábito lector e incrementar el vocabulario en uso.

Aun cuando los procesos perceptivos y léxicos no se muestran como deficitarios, considerando la relevancia de las tareas evaluadas, cuyos resultados alcanzan un nivel de regular se consideró importante considerarlas en el proceso de intervención, puesto que alcanzar mejores niveles en las sub áreas léxico-perceptivas, permitirá un mejor nivel de logro en del desarrollo de habilidades de lectura.

Figura 4 Perfil de Factor Instrumental Lectura

ÁREAS	SUB ÁREAS	COMPONENTES	TAREAS	D	R	S	OBSERVACIONES
LECTURA	Procesos perceptivos	Letras	Nombre de las letras del alfabeto			●	Confunde el nombre de las letras j, g, b, v, ll, y, c, s, f
		Igual - Diferente	Discrimina visualmente palabras			●	
	Procesos léxicos	Lectura de palabras	Lee palabras con distinta estructura silábica			●	Lee correctamente solo palabras que conoce o de dos sílabas
		Lectura de pseudopalabras	Lee palabras inventadas con diversas estructuras			●	
	Procesos sintácticos	Estructuras gramaticales	Relaciona textos con imágenes			●	Presenta dificultad en oraciones pasivas
		Signos de puntuación	Lee respetando los signos de puntuación		●		Sólo lee los signos de pregunta al final
	Procesos semánticos	Velocidad de lectura	Lee con fluidez			●	Mantiene la velocidad
			Lee con precisión		●		No corrige errores
		Comprensión lectora	Comprende oraciones		●		Sólo con sujeto expreso y oraciones activas
			Comprende textos		●		Sólo nivel literal
		Comprende mensajes orales			●		

Leyenda: D = Deficiente R = Regular S = Satisfactorio

Perfil factor instrumental escritura

En cuanto a la escritura, las dificultades se observan tanto en el nivel de forma como contenido. Se evidencian grandes dificultades en el proceso grafomotor, la ortografía y la calidad de copiado, siendo, de acuerdo al perfil, el área de mayor afectación. Las necesidades en esta área por lo tanto se orientaron a mejorar la calidad de escritos referidos a la caligrafía que no siempre es legible, el uso inadecuado del espacio de escritura, la ortografía y la redacción.

Además, en el análisis de los resultados se observó un nivel satisfactorio en velocidad de escritura de lo cual podemos inferir una baja conciencia de dificultad, puesto que no corrige ni ofrece interés en mejorar la calidad de sus escritos, ni ofrece atención a la comprensión del lector e incluso del mensaje transmitido.

Figura 5 Perfil de Factor Instrumental Escritura

ÁREA	SUB AREA	COMPONENTE	TAREA	D	R	S	OBSERVACIONES
ESCRITURA	Proceso grafo-motor	Ejecución motora	Rapidez de ejecución			●	
			Calidad de copia	●			
			Escritura espontánea	●			
	Proceso léxico-ortográfico	Dictado	Dictado de sílabas				●
			Dictado de palabras		●		
			Dictado de pseudopalabras				●
		Ortografía	Ortografía arbitraria	●			
	Ortografía reglada		●				
	Composición	Redacción Calidad de copia	Escritura de un cuento	●			
			Redacción	●			

Leyenda: D = Deficiente R= Regular S=Satisfactorio

Perfil factor complementario

En este factor se observa que el área deficitaria se encuentra en Memoria, tanto semántica como auditiva, sin embargo, un aspecto favorable es la atención visual, aspecto que contribuirá para lograr mejorar el área deficitaria.

Figura 6 Perfil de Factor Complementario

SUB AREA	COMPONENTE	TAREA	D	R	S	OBSERVACIONES
Atención	Atención visual	Percepción de semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.			●	
Memoria	Memoria semántica	Recuerdo de palabras en función a una letra dada	●			Periodo de latencia alto. Solo 3 palabras
	Memoria auditiva	Recuerdo verbal de números	●			3 elementos, en desorden

Leyenda: D = Deficiente R= Regular S=Satisfactorio

Perfil otros factores implicados

Al realizar la evaluación se puede advertir potencial de apoyo en el área familiar, y escolar, así como déficits en el área emocional.

Figura 7 Perfil de Otros Factores Implicados

AREA	COMPONENTES	D	R	S	Observaciones
EVALUACION FAMILIAR	Adaptación			S	
	Participación/cooperación		R		Limitación el horario de trabajo.
	Gradiente de recursos			S	
	Afectividad			S	
	resolutiva/Recursos		R		Dispuestos, pero a veces olvidan compromiso por horarios de trabajo.
EVALUACION EMOCIONAL	Autoestima	D			Tendencia a generalizar resultados negativos, dificultades organizativas, baja motivación escolar
	Autonomía	D			
	Motivación	D			
	Socialización	D	R		

Leyenda: D = Deficiente R= Regular S=Satisfactorio

4.2 Descripción de la intervención

La niña, se mostró inicialmente dispersa, e interesada solo en hacer actividades lúdicas. Su conciencia de dificultad era baja, y más aún, la posibilidad de mejora.

Mostraba mucho interés por compartir experiencias personales y familiares, lo cual se usó de estrategia para iniciar la sesión, buscando que esta no solo sirva para “romper el hielo” sino vincularla con lo programado.

El esquema de trabajo incluyó dos etapas. La primera, intervención directa, es decir, el trabajo presencial con la niña “caso”, desarrollando actividades planificadas, en el centro de atención y con el acompañamiento de una persona adulta a cargo de la responsable del caso; y la segunda parte se realizó con intervención indirecta, es decir, con sesiones diseñadas por la especialista, pero trabajadas directamente por otra persona en el hogar.

Se diseñó un plan de intervención con 24 sesiones. La intervención directa, que comenzó tan pronto como la estudiante culminó el cuarto grado, ello no solo por el interés de los padres, sino que a nivel de institución educativa y debido a sus bajos resultados en Comunicación requería pasar una etapa de refuerzo escolar. Se esperaba realizar un trabajo individualizado directo durante los meses de vacaciones, y el acompañamiento a través de atención indirecta durante el primer trimestre escolar, sin embargo, debido a la pandemia la intervención indirecta tuvo que adelantarse, reajustándose el plan inicial.

4.2.1 Intervención directa

Se desarrollaron 15 sesiones de intervención directa, en las que se desarrollaron actividades de rutina (memoria y atención), fortalecimiento de la autoestima y autonomía de modo transversal, y el énfasis mayor estuvo en la reeducación del factor pre instrumental y el desarrollo de habilidades del factor instrumental de lectura y escritura.

En la primera parte se trabajó de manera independiente ambas habilidades instrumentales, es decir; escritura y lectura, y posteriormente se trabajaron en forma paralela. Además, se incluyó el uso de economía de fichas, más que para reforzar conductas, para que la niña adquiriera la conciencia de logro, ya que tenía la tendencia a sobre generalizar sus errores o dificultades. Paralelamente se realizó un trabajo con la familia, para el apoyo en establecimiento de rutinas, reconocimiento a logros, e implementación de estrategias de crianza parental que favorezcan la autonomía, y las interacciones positivas.

A nivel de lenguaje al evidenciarse dificultades para establecer relaciones entre palabras y categorizarlas planeamos actividades que favorezcan la evocación y el incremento del vocabulario en uso, a través de actividades lúdicas y de rutina. Se ejercitó en la construcción de categorías a nivel gráfico-visual, oral y textual siguiendo consignas, y atendiendo los propios intereses de la niña, así como la reeducación e implementación de estrategias para la observación de formas, y la ubicación espacial.

En relación al **proceso instrumental lectura**, en cuanto a los procesos perceptivo la planificación estuvo orientada al reconocimiento y discriminación visual de cada una de las letras del alfabeto de forma aislada para nombrarlas, pero también en la conformación de sílabas y palabras. En cuanto a los procesos léxicos, en la relación de conversión grafema-fonema (ruta fonológica), se reforzó la lectura de combinaciones silábica VC, CVV, VCC, CVVC. Asimismo, se planteó la fluidez lectora de palabras de uso frecuente, y palabras nuevas considerando bisílabas, trisílabas y algunas polisílabas, desarrollando prácticas continuas con listas de palabras a fin de incrementar el almacén léxico-ortográfico, y favorecer la lectura global de palabras. Con relación a los procesos sintácticos, se planeó énfasis en el reconocimiento y consideración de los signos de puntuación y otras claves en la lectura de textos narrativos breves. Finalmente, en cuanto a los procesos semánticos se enfatizó en la comprensión lectora, implementando estrategias de lectura y comprensión durante el proceso de esta.

En lo que se refiere al **proceso instrumental escritura**, en el proceso grafomotor, en

coherencia con los resultados planeamos mejorar la calidad de la escritura, tanto en el copiado como en escritura espontánea, incluyendo no solo los rasgos de cada letra sino también la unión de letras y separación silábica, como el uso del renglón y el papel. En cuanto al proceso **léxico ortográfico** se planeó incorporar reglas básicas de la ortografía, así como la ortografía arbitraria en palabras de uso frecuente. Asimismo, en lo que se refiere a la **composición**, se implementaron estrategias para organizar y desarrollar las ideas en textos narrativos, en esquemas de pre escritura.

En cuanto al **factor complementario**, atención y memoria, se planificaron actividades para estimular la atención visual, y la atención sostenida. En tanto, para la memoria auditiva se buscó desarrollar la capacidad de recordar imágenes, letras, nombres, así como la evocación numérica.

Respecto al **área emocional** la evaluación reflejó algunos aspectos deficitarios, que, sin embargo, no se asocian a las causas, sino a las consecuencias de la dificultad. Se incluyeron algunas actividades orientadas a mejorar esta área de modo transversal.

4.2.1 Intervención indirecta

Debido al potencial de apoyo familiar, se planificaron 9 sesiones de intervención indirecta, para las cuales se brindó el material necesario electrónicamente. En algunos casos se ofreció un video de soporte, para trabajo con la niña, y/o pautas para el adulto guía.

En la evaluación del **entorno familiar**, se encontró como oportunidad la presencia de un adulto cercano, sin embargo, debido al estilo parental sobreprotector, se hizo necesario implementar estrategias para establecer rutinas orientadas a dotar de mayor autonomía a la niña. En lo que se refiere al **entorno escolar**, tanto en la institución educativa, como en la maestra, en especial, se evidenció apertura para recibir sugerencias y realizar un trabajo adaptado a las necesidades de sus estudiantes por lo que se trabajó conjuntamente con pautas específicas, básicamente sobre el periodo de latencia, el “*feedback*” inmediato con retroalimentación constructiva y oportuna, y el apoyo visual, verbal y/o auditivo, de instrucciones.

Las actividades básicamente siguieron la misma secuencia, y los tiempos establecidos, ya que el objetivo final era el establecimiento de rutinas, implementación de estrategias, y la construcción de bases para un trabajo más autónomo.

La intervención indirecta se realizó dentro del propio hogar, durante el periodo de vacaciones, y en coordinación con la institución educativa, desde el inicio del año escolar.

4.3 Procesos pedagógicos

Para el desarrollo de las sesiones se consideró un esquema básico, que incluyen los procesos pedagógicos y didácticos siguientes:

Inicio

Se incluye **saludo y bienvenida, actividades de rutina**, en las que se realizan la organización de materiales, actividades lúdicas, y/o relato de sucesos relevantes en su vida, así como actividades de memoria y atención, el objetivo es generar un ambiente de confianza y cercanía. También el **propósito de aprendizaje**, es decir, la explicitación de lo que se espera lograr durante la sesión, frente a lo cual se realiza la **exploración de saberes**. Esta actividad promueve la conciencia de dificultad y la evaluación. Se concluye con la **instrucción expresa**, es decir la descripción y procedimientos a emplear, la cual se presenta en forma oral y escrita. La actividad permite el recuerdo, concentración y focalización en las actividades.

Desarrollo

Para el desarrollo de la actividad de aprendizaje, se pone énfasis en actividades compensatorias y de reeducación, y se inicia con la **ejemplificación y/modelación** de los procedimientos, a través de secuencias de 2 a 4 consignas, enumeradas, o con el uso de conectores de secuencia. Luego se prosigue con el **desarrollo de habilidades** a través de tareas bajo observación y con retroalimentación inmediata, para llegar al **trabajo autónomo**. Se concluye la evaluación con la **ejercitación y/o aplicación**, del procedimiento utilizado, pero de forma independiente.

Cierre

Se concluye básicamente con la **evaluación del propósito** de aprendizaje, cómo mejorar, qué podría hacer para practicar. **La reflexión y metacognición** es un espacio al que se le asigna especial cuidado pues contribuirá directamente a valorar los procesos implicados en su aprendizaje, y el desarrollo de estrategias de afrontamiento frente a las demandas académicas. En el cierre, se incluyen **actividades de rutina** que incluye diccionario de palabras nuevas, la organización de materiales y la extensión o tareas para casa. Además, de modo transversal se incluyó actividades para contribuir al área emocional.

A continuación, se especifican los logros más significativos en cada área.

Figura 8 Logros significativos

ÁREA	SUB AREA	OBJETIVO PROPUESTOS	LOGROS MÁS SIGNIFICATIVOS
Lenguaje	Léxico semántico	Vocabulario - Comprender consignas sobre construcción de categorías de elementos conocidos	-Forma familias de palabras y categorías con figuras y palabras sobre animales, utensilios de cocina, medios de transporte, profesiones, deportes, muebles, deportes. Propone categorías de palabras de elementos de su interés (p.e. prendas de vestir, accesorios de mujer)
		Memoria - Volver a contar un relato breve siguiendo la secuencia de eventos. - Ordenar imágenes vistas con anterioridad siguiendo el mismo orden	-Vuelve a contar secuencia de eventos simples, usando conectores primero, luego u después, incluyendo información básica y secundaria. -Ordena imágenes de elementos conocidos, números y letras, vistos previamente.
Perceptivo motriz	Perceptivo motriz	Formas -Completa figuras que se encuentran en diferente posición - Construye figuras siguiendo patrones	Reconoce figura-fondo en cartillas de hasta 5 elementos. -Construye figuras siguiendo patrones en cuadrículas -Utiliza estrategias para reconocer pares de figuras complementarias.
		Posiciones -Reconoce izquierda y derecha en sí misma y en personas y objetos frente a ella.	-Reconoce elementos que se encuentran a su derecha o izquierda. -Reconoce la izquierda y derecha de cosas.
Lectura	*Procesos perceptivos	Nombre de letras -Conocer todas las letras del alfabeto por su nombre.	- Nombra todas las letras del alfabeto por su nombre.
	*Procesos léxicos	Lectura de palabras -Leer palabras de diferente combinación, de 3 o más sílabas	- Lee visualmente las palabras de las listas trabajadas. Deletrea palabras con diferente estructura
	Procesos sintácticos	Signos de puntuación -Usar los signos de puntuación como claves para la lectura.	Usa las claves de signos de puntuación para leer en voz alta. Reconoce dónde comienza y termina una oración.
	Procesos semánticos	Precisión y fluidez lectora -Leer con mayor precisión y fluidez tomando conciencia de los errores.	Lee con mayor exactitud textos sencillos, autocorrigiendo.
		Comprensión lectora - Comprende textos narrativos	Responde preguntas literales, inferenciales a partir de pistas, y ofrece su opinión a favor o en contra de comportamientos de personajes, fundamentando por qué.
Escritura	Proceso grafo motor	Ejecución motora -Mejorar caligrafía, y uso del espacio de escritura	Utiliza estrategias para revisar sus escritos en relación a la caligrafía y uso del papel. Utiliza estrategias para producir textos.
		Proceso léxico ortográfico	Dictado -Escribir al dictado textos evitando errores de omisión y modificación
	Ortografía -Escribir al dictado, copiado o espontáneamente con correcta escritura literal (reglada y arbitraria).		Es consciente de “error ortográfico” y revisa sus escritos o autocorrigie en palabras de las listas. Usa mayúsculas al inicio del párrafo y en nombres propios.
			Es consciente de “las normas de acentuación” y autocorrigie tildes en palabras agudas.
	Composición	Redacción -Redacta textos considerando el propósito comunicativo, y en párrafos.	Escribe textos narrativos en tres párrafos. Mejora los rasgos de escritura en o, l, t, s, r, f, j, r
MEMORIA	MEMORIA	Memoria semántica -Recordar palabras para formar categorías y/o familias de palabras.	Recuerda hasta 5 palabras leídas o escuchadas previamente. Nombre hasta 5 elementos en cada categoría trabajada.
		Memoria auditiva -Repetir palabras, letras y números escuchados previamente.	Recuerda hasta 4 dígitos en orden ascendente y 3-4 en orden descendente.

CAPITULO V

ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Matriz de análisis

Figura 9 Resultados por categorías diagnosticadas y remediadas

ÁREA	SUB AREA	TAREA	D	OBSERVACIONES EVALUACIÓN	REMEDIACIÓN LOGROS
Lenguaje	Léxico-semántico	Realiza relaciones con palabras.		No conoce las palabras	Incrementa vocabulario de uso frecuente: familias de palabras y categorías de palabras.
		Reconoce objetos pertenecientes a una misma categoría		Carece del concepto de clasificación, categorización, vocabulario pobre	Nombra por lo menos 5 elementos para cada categoría:
		Vuelve a nombrar elementos observados		No recuerda el orden de las imágenes (ni las imágenes en algunos casos).	Ordena hasta 5 elementos vistos previamente.
		Vuelve a contar un relato breve		No sigue la secuencia de eventos.	Vuelve a contar secuencia de eventos simples, usando conectores primero, luego u después, incluyendo información básica y secundaria.
Perceptivo motriz	Perceptivo	Completa figuras de acuerdo a las formas		Lo logra con dificultad y no en todos los casos	Usa estrategias para reconocer figuras complementarias.
		Señala izquierda y derecha		Presenta dudas, y no reconoce izquierda derecha de sí misma/espejo	Se muestra más segura, y reconoce izquierda y derecha en sí misma y personas frente a ella.
Lectura	Proc.perceptivos	Nombra las letras del alfabeto		Confunde el nombre de las letras j, g, b, v, ll, y, c, s, f,	Nombra todas las letras del alfabeto por su nombre.
	Procesos léxicos	Lee palabras con distinta estructura silábica		Lee correctamente palabras que conoce o cortas. Dificultad en CV, CVC, CCV, CCVC, VCCC, CCVCC, CVCC	Lee visualmente las palabras de las listas trabajadas. Lee visualmente las palabras con diferente estructura.
	Procesos sintácticos	Lee respetando los signos de puntuación		Solo lee la entonación en las preguntas, al finalizar el texto.	Usa las claves de signos de puntuación para leer en voz alta.
	Procesos semánticos	Lee con precisión		No corrige errores. Realiza omisiones, inversiones	Lee con mayor precisión, autocorrige.
		Comprende oraciones y textos		Solo si tienen un sujeto, y son activas. Palabras que no entiende. Literales, no siempre	Utiliza estrategias de comprensión de lectura para responder preguntas literales y opina sobre comportamientos de personaje
	Escritura	Proceso grafo motor	Calidad de la copia		Dificultad en caligrafía (r, s, t, l, o) ortografía/puntuación, limitando la propia lectura.
Escritura espontánea				Dificultad en caligrafía uso de márgenes, y ortografía/puntuación	Utiliza estrategias para producir textos.
Proceso léxico ortográfico		Dictado de palabras		Error en fonemas con doble grafía	Escribe correctamente palabras de las listas trabajadas (5)
		Ortografía arbitraria		Errores ortográficos v,b; g,j; gue, gui; c,s, z; ll, y.	Escribe 6 palabras de cada grupo de grafías que representan dificultad.
		Ortografía reglada		Solo algunas palabras con tilde	Utiliza correctamente palabras en terminación ía, aba, agudas con tilde,
Comp osición		Escritura de un cuento		No escribe en párrafos.	Escribe textos narrativos en tres párrafos.
	Calidad de copia		Dificultad en caligrafía	Mejora los rasgos de escritura en (r, s, t, l, o)	
MEMORIA	Recuerdo de palabras en función a una letra dada		Solo recuerda por asociación o con ayuda en varios intentos 2/5 palabras.	Recuerda hasta 5 palabras	
	Identifica elementos de una categoría		Puede nombrar 1 o 2 elementos	Nombre hasta 5 elementos en cada categoría trabajada.	
	Recuerdo de números		No recuerda los dígitos en orden ascendente ni descendente	Recuerda 4 dígitos en orden ascendente y 3-4 en orden descendente.	

Nota: La tabla presenta la remediación en base a las dificultades detectadas.

5.2 Interpretación de los resultados más relevantes

En base a la matriz comparativa de evaluación y resultados podemos rescatar que la estudiante, durante la intervención ha alcanzado logros significativos con respecto a las necesidades identificadas (áreas deficitarias), sin embargo, al tratarse de dificultades específicas de aprendizaje, cuyas características se mantendrán a lo largo de su vida, sin embargo puede reducirse el impacto de la afectación a través de la conciencia de dificultad, actividades de reeducación y la implementación de estrategias compensatorias, para lo cual el programa ha contribuido a sentar las bases para una mejor adaptación y afrontamiento a las demandas académicas. Accesoriamente el trabajo realizado, y su posterior práctica tendrán repercusión en el área emocional.

En el **factor preinstrumental** referido al área de lenguaje, sub área léxico semántico específicamente en el componente de vocabulario la niña logró enriquecer su vocabulario al nombrar con fluidez categorías como: animales, utensilios de cocina, medios de transporte, profesiones, deportes, muebles, deportes. Incluso, de manera espontánea y con apoyo de la familia, implementó en su universo vocabular categorías de palabras como prendas de vestir, accesorios de mujer, entre otras. En cuanto a la memoria inmediata, usamos como estrategia inicial la escritura, como una estrategia complementaria a escuchar o ver. Posteriormente **la visualización mental** con criterio de orden (izquierda-derecha) o el uso de conectores (primero, luego, después y al final).

En relación al proceso perceptivo motriz, tenía mucha dificultad para identificar formas, en especial si falta una parte a un elemento, así como determinar posiciones, en relación a sí misma, objetos y otras personas. La ejercitación en figura-fondo, y figuras complementarias representó un reto. La estrategia se orientó a la atención focalizada y sostenida, logrando buenos resultados. Logró distinguir figuras del fondo, y figuras complementarias, sin embargo, el tiempo de respuesta aún no es inmediato. La que al principio le causaba frustración, y desistía rápidamente, sin embargo, al lograr buenos resultados la implementó como parte de sus estrategias habituales, para estas y otras tareas.

En el **factor instrumental** referido al **área de la lectura**, el proceso perceptivo, es fundamental, y partiendo de la discriminación visual, nos planteamos que la niña aprendiera el alfabeto, que consideramos relevante para los aprendizajes proyectados,

lo cual lo consiguió. A partir de ello, en el proceso léxico, se reforzó el concepto de sílaba, y la separación silábica, ejercitando la lectura de palabras de diversa estructura, conocidas y desconocidas, bisílabas y trisílabas. Además, se logró la familiarización con palabras de uso frecuente en el entorno escolar, y cotidiano, para que pueda realizar una lectura global, sin silabeo, y con mayor comprensión, haciendo uso de claves sintácticas.

En lo que se refiere al **área de escritura**, en el proceso grafomotor, se ha observado mejoras en la copia y escritura espontánea, haciendo mejor uso del espacio, uniformidad de la escritura y legibilidad. Del mismo modo, en el proceso léxico ortográfico, se ha notado mejoras en el uso de las mayúsculas, punto, y coma enumerativa. A la vez, escribe palabras de las listas trabajadas sin error, sin embargo, en lo que se refiere a la ortografía arbitraria persisten las dificultades, y no siempre aplica las reglas ortográficas. Dentro del proceso de redacción la niña alcanzó un mejor nivel, utilizando un plan de redacción previo, a partir de un mapa.

Finalmente, en los **procesos complementarios** la niña evidencia progresos; aun así necesita seguir afianzando la memoria secuencial auditiva básicamente desde generar atención, y concentración.

La participación de la familia ha sido fundamental, permitiendo la toma de conciencia de dificultad, y el trabajo conjunto para lograr mejoras. La intervención indirecta favoreció no solo el involucramiento de los padres en las actividades escolares, sino la motivación de la niña para alcanzar el establecimiento de rutinas, y el logro de metas. La institución educativa, desde el rol de la maestra de aula, también contribuyó, en el sentido de comprender los periodos de latencia a las respuestas requeridas, en especial en un periodo de aprendizaje virtual.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- Un programa de intervención para las dificultades específicas de lectura y escritura, requiere una evaluación minuciosa que comprende la selección de instrumentos y técnicas, conocimientos procedimentales para la administración y procesamiento de datos para elaborar la línea base o perfil diagnóstico.

- El perfil diagnóstico permite el diseño de un programa personalizado, por parte del especialista, quien puede realizar la intervención directa en un esquema de reeducación, y compensación de los déficits detectados.

- La familia y escuela son sistemas de potencial apoyo para la intervención indirecta de las dificultades de aprendizaje bajo la supervisión del especialista.

- El abordaje de las dificultades de la lectura y escritura, simultáneamente, permite enriquecer las actividades, y lograr mejores resultados en el afrontamiento de las demandas escolares, mejorar los logros de aprendizaje y la adaptación escolar.

- El programa de intervención desarrollado permitió cambios cualitativos evidentes, lográndose la implementación de estrategias de remediación y compensación orientados a mejorar la lectura y escritura, y una mayor automotivación. Lo mencionado se constituyen como predictores de mejor adaptación y éxito escolar.

6.2 Recomendaciones

6.2.1 Para la niña

- Continuar con el uso de las estrategias trabajadas como ayudas de memoria y atención, diccionario personal, volver a contar, preguntar, uso de mapas de lectura y escritura, etc.

- Preparar los materiales para las tareas escolares, y seguir los horarios establecidos.

- Destinar un tiempo para practicar la lectura diaria, y la revisión de tareas.

- Participar en clase, haciendo preguntas o respondiéndolas

6.2.2 Para la familia

- Evitar distractores al momento de realizar las tareas. Apoyar la organización del tiempo.

- Continuar con el apoyo extraescolar, y realizar el refuerzo necesario considerando un periodo de latencia mayor (espera de la respuesta), acompañamiento cercano en la

tarea, y realizar el “*feedback*” inmediato y ofrecer apoyo visual, verbal y/o auditivo, de instrucciones

- Mantener una relación cercana con el colegio, y en especial, con la maestra.
- Comprender la situación de dificultad de su hija, evitar las comparaciones, y reconocer los logros y talentos.
- Cumplir con los compromisos asumidos, la atención recibida es solo la base, el trabajo y apoyo debe ser permanente.
- Se sugiere evaluación neurológica y auditiva, así como evaluación emocional.

6.2.3 Para el colegio/docentes

- Promover la participación de la niña, ofreciendo reconocimiento público frente a sus logros.
- Respetar el tiempo de latencia (espera de la respuesta), acompañamiento cercano en la tarea, y realizar el “*feedback*” inmediato y ofrecer apoyo visual, verbal y/o auditivo, de instrucciones.
- Reconocer los aciertos de la niña, y fortalecer su autoconfianza y autoestima. Aprovechando sus talentos para su participación en clase, y en actividades escolares.
- Mantener contacto con la familia, y brindar pautas específicas para el apoyo extraescolar.
- Seguir las orientaciones de la especialista, con respecto a adaptación, y uso de estrategias específicas para la lectura y escritura.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APA (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. Washinton D.C:
American Psichiatric Asociation.
- Batista, J., Salazar L. y Febres, M. (2001). *Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista*. *Omnia*, 7(1-2)
- Bisquerra, R. (14 de 2019 de noviembre). Educación emocional.
<http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>
- Campo, M. E. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*.
Madrid.
Castillo y yepez
- Cuetos V. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Escuela Española.
- Chadwick, M y Scagliotti, J. (1990) Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos del aprendizaje . *Lectura y vida*, 2, 17-25.
- Das J.P., M. R. (1995). An experiment on cognitive remdiation of word reading difficulty.
Journal and learning disabilities, 66-79.
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector*. Editorial Altuna Impresores.
- Fornaris Méndez, M. (2016). *Factores necesarios para la adquisición de la escritura*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- García y Rosello J. (2009). *Psicología de la atención*. Editorial Pirámide.
- Gonzales y Mendoza (2019). *Dificultades de Aprendizaje: Estudio de caso*. Lima:
PUCP.Lima.
- IPE (2020). Pobreza 2020. El Perú retrocede 10 años.
<https://www.ipe.org.pe/portal/pobreza-2020-el-peru-retrocede-10-anos/>

- Lezama (2015). *Dificultades de Lectura y Escritura en niños de Segundo Grado de Primaria*. Universidad César Vallejo.
- Lozano, J. (2019). *Las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria: programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Manzano, J. (2011). Los trastornos del aprendizaje: modelos explicativos, clasificación y medidas correctoras. XXI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente (pág. 32). Barcelona: SEPYPNA.
- Mateos, R. (16 de noviembre de 2016). Perspectivas teóricas y prácticas de las dificultades de. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 72 - 78. https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Villaescusa, I. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*
- Minedu (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Minedu.
- Mora, J. y Aguilera, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En J. Mora y A. Aguilera (Coords.) *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Kronos, pp. 13-44.
- Ramos, G. (06 de diciembre de 2019). *BBC noticias* <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>
- Romero J.F, y Lavigne R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios. Diagnósticos*. Junta de Andalucía. Tecnographic S.L.

Sánchez y Cuetos, (2002). *Evaluación de los procesos de escritura*. (PROESC). Madrid. TEA Ediciones.

Salamanca (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, Sede A, jornada tarde. Universidad Libre de Colombia. Bogotá. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9584/TFM%20Olga%20Salamanca%20septiembre2016.pdf?sequence=1>

Siegel, L. (1989). IQ is irrelevant to the definition learning disabilities. *Journal of learning disabilities*. Vol.22. pp.78

Sosa, A. R. (octubre de 1998). *Intervención Psicopedagógica en Problemas de Lectoescritura*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Tratemberg L (2015) <https://www.trahtemberg.com/>.

<https://www.trahtemberg.com/entrevistas/2569--cerca-del-20-de-ninos-peruanos-presentan-dificultades-de-aprendizaje.html>

Vaca P. (2011). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura en escolares. Corporación Universitaria Iberoamericana.

<https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/564/1/Prevalencia%20de%20las%20dificultades%20espec%3ADficas%20de%20aprendizaje%20de%20la%20lectura%20en%20escolares.pdf>

Otros: esperaban que fuese un niño

Alimentación

¿Qué tipo de lactancia recibió (exclusiva o mixta) ? Mixta, 11 meses

¿Hasta qué edad tomó en biberón? 2 años

¿Tipo de alimentación actual? La misma que toda la familia. Le gustan los postres.

¿Tiene dificultad para tomar los alimentos? No

Sueño

¿Cuántas horas duerme al día? 9 pm – 7 am (10 horas)

¿Duerme solo? Comparte habitación con su hermana.

¿Presenta pesadillas, temores, etc.? Si, tiene miedo a fantasmas, a que alguien esté en su cuarto.

Desarrollo Psicomotor

¿A qué edad gateó y a qué edad caminó? 8 meses aprox. gateó. Caminó al año.

¿Presenta habilidad en actividades de control grueso? (fútbol, vóley, correr, etc.)

Si, realiza coreografía de bailes, juega vóley.

¿Presenta habilidad en actividades de control fino? (recortar, pintar, escribir, etc.)

Si, le gusta dibujar y armar bisutería.

¿Tiene una dominancia lateral manual definida? Derecha

Control de esfínteres

¿Hasta qué edad utilizó pañal? (de día y de noche) 2 años

Desarrollo del lenguaje

¿A qué edad se dieron las primeras manifestaciones de lenguaje oral? 1 año

¿Su habla es inteligible (entendible)? Si

¿Presenta dificultad para producir algunos sonidos? No

¿Es capaz de relatar un cuento de forma oral? Si (con errores). Incluso cuando le piden que informe algo, lo olvida o no da detalles.

¿Sigue instrucciones orales? Generalmente

Autoalimentación

¿Qué actividades logra hacer sólo? Todas las propias de su edad

¿Tiene alguna responsabilidad dentro de casa? (por ejemplo, tender su cama) No

¿Hace mandados dentro y fuera de casa? Algunos (sacar fotocopias, cuidar a su

Desarrollo Socioemocional

¿A qué le gusta jugar? Bailar, vóley o con sus primitas.

¿Mira televisión y Tablet? ¿Cuánto tiempo al día? 1 hora entre semana, 3 horas fin de semana.

¿Cómo es la relación con sus hermanos? Con su hermana mala, a veces no hablan por días. Mejor con su hermano mayor.

¿Cuándo se le castiga? ¿Cómo y quién imparte el castigo? No se la castiga

¿Se cumplen los castigos? Amenazan, pero no lo concretan

Historia Escolar

¿Fue al nido/inicial? ¿Edad? 3 años

¿Cómo fue la adaptación? bien

¿Presentó algún tipo de dificultad? No le gustaba seguir las instrucciones, y hacer las tareas. Salía de clase.

¿A qué edad inició el colegio? Ingreso directo 7 años. (6,8 a)

¿Confunde la posición de figuras parecidas? Si

¿Presenta dificultad para realizar actividades manuales y gráficas? No

¿Presentó dificultades en la adquisición de la lectura y escritura? Si

Al leer: ¿cambia, aumenta, quita, altera, confunde letras, sílabas o palabras? Adivina,

cambia, se come letras.

¿Comprende lo que lee en oraciones y textos? No siempre

¿Le gusta leer? No

¿Su lectura es lenta o muy rápida? Buen ritmo, pero con muchos errores.

¿Presenta lectura expresiva o inexpressiva? Inexpressiva

¿Coge bien el lápiz? Sí

¿Se cansa al escribir? Sí

Al escribir: ¿cambia, aumenta, quita, altera, confunde letras, sílabas o palabras? Sí

¿Sabe realizar las operaciones básicas? No

¿Le cuesta resolver problemas matemáticos? No mucho

¿Tiene hábitos de estudio; cumple con las tareas? No siempre

¿Es distraído en clase? Sí

¿Termina los trabajos en clase? No

¿Les cuesta adquirir nuevos conocimientos? Sí

¿Requiere de apoyo para hacer las tareas en casa? Sí

¿Sus calificaciones son inferiores a los de sus compañeros? ¿En cuáles cursos tiene mayor dificultad? No, son más bajas. En Comunicación y Matemática.

¿Tuvo cambios de colegio? ¿Cuál fue el motivo? Inicial estudió en un colegio pequeño luego la cambiaron al colegio donde estudiaba su hermana mayor donde estudió primero y segundo. Había mucha rotación de maestras, y las cambian a las dos niñas a otro colegio. En tercer grado el colegio era muy exigente, evaluaciones diarias, el mismo colegio le solicita retirarla porque no responde a las expectativas. En cuarto grado es un colegio nuevo, pero sienten que no le ofrecen el apoyo que requiere.

¿Asistió a programas de recuperación pedagógica?, ¿En qué asignaturas? Si, comunicación y matemática

¿Tuvo alguna repitencia de grado? No

¿Presenta dificultades de conducta en el colegio? ¿Han sido atendidas? No realiza las tareas, y siempre encuentra una excusa, a veces miente.

¿Cuáles son los cursos que más y menos domina? Mejor educación física, personal social, ciencia y ambiente. Mayor dificultad en comunicación y matemática.

V. ANTECEDENTES DIAGNÓSTICOS

¿Ha tenido alguna evaluación? ¿De qué tipo? ¿Cuándo? ¿Quién lo derivó? No

VI. ANTECEDENTES TERAPEUTICOS

¿Ha asistido a alguna terapia? ¿De qué tipo? ¿Por cuánto tiempo? ¿Le dieron de alta?

Asistieron a terapia familiar, cuando conoció a su hermano mayor hace 3 años aprox.

VII. ANTECEDENTES FAMILIARES

¿Existe en la familia, personas que presenten retardo mental, psicosis, depresión, ceguera, sordera, parálisis cerebral, epilepsia, farmacodependencia o alcoholismo? No

¿Existe en la familia, personas que presenten alergias, asma, hipertensión u otras enfermedades? No

¿Existe en la familia, personas que presenten dificultades en el lenguaje o retraso en el mismo? No

¿Existe en la familia, personas que presenten dificultades en la lectura y/o escritura? No

¿Existen en la familia, personas que presentan dificultades en matemática? Su

hermana mayor, dificultad leve.

¿Existen en la familia, personas que presentan dificultades en psicomotricidad? No

OBSERVACIONES

La niña asiste acompañada de ambos padres, a la primera entrevista. Se sienta lejos de los padres, y participa de manera muy limitada frente a ellos. Su presentación es adecuada, y se muestra respetuosa y alegre.

En la entrevista personal, se mostró más abierta, manifestando su interés con respecto a superar sus dificultades, a la vez, que explicitó sus emociones con respecto a ellas.



Esther E. Lezama R.
Psicóloga Evaluadora

Anexo 2: Evaluación Diagnóstica

INFORME DE EVALUACIÓN

1. DATOS GENERALES

Nombres y apellidos : [REDACTED]
Fecha/lugar de nacimiento: Cajamarca, 12/07/2009
Edad : 10, 4
Idioma materno : Castellano
Institución Educativa : [REDACTED]
Idiomas que se imparten : Castellano/instrucción, inglés/segunda lengua
Grado de instrucción : Cuarto Grado
Dirección actual : [REDACTED]
Evaluado por : Esther Lezama Romero
Fecha de evaluación : Noviembre, 2019
Solicitante (parentesco) : [REDACTED]
Examinadora: : Ps. Esther Lezama R.
Técnicas utilizadas : Entrevista y observación
Administración de test estandarizados
Revisión de material de clase
Seguimiento de resultados obtenidos
Entrevista familiar
Revisión documentaria

Instrumentos Administrados:

- Batería de Procesos de Escritura - PROESC- R
- Batería de Procesos de Lectura - PROLEC-R
- Test de Percepción de Diferencias – CARAS
- Prueba Exploratoria de la Escritura Cursiva – PEEC
- Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje – BEVTA
- Batería neuropsicología MEMORIZA (Solo generación de palabras)
- Ficha de Observación de la Motricidad Gráfica

2. MOTIVO DE CONSULTA

Los padres manifiestan preocupación por los resultados escolares ya que presenta bajos resultados en lectura y escritura. Les preocupa también la parte emocional, ya que le está haciendo daño en su autoestima. Por ello solicitan apoyo para mejorar sus

competencias en comunicación desde los niveles más básicos ya que refieren que no ha tenido una buena base.

3. ANTECEDENTES

Los padres están preocupados por los resultados escolares y la situación emocional de su hija, ya que presenta grandes dificultades para aprender, manifiestan que tiene problemas en la lectura, la escritura, obteniendo resultados inferiores a los de sus compañeros. Además, se siente triste por sus resultados, ya que “siempre” son bajos. Les preocupa que no logre los objetivos mínimos necesarios para concluir la primaria de manera apropiada, lo cual le generará mayores problemas en secundaria. Por ello solicitan apoyo para mejorar sus competencias en comunicación desde los niveles más básicos ya que refieren que no ha tenido una buena base.

Los padres señalan que, al ingresar a primaria, el primer año tuvo tres profesoras, por lo cual ninguno de los niños alcanzó un buen resultado, y en segundo grado los trataron de nivelar. Para el tercer grado cambian a la niña de colegio, y aunque aprendió a ser más organizada, sus calificaciones eran muy bajas, y por parte del mismo colegio, les indicaron que no respondía a las expectativas, y que sería más favorable para la niña que la cambiaran a un colegio más pequeño y menos exigente, a lo cual los padres accedieron.

Actualmente, Elizabeth, se encuentra en cuarto grado, en una institución educativa privada. Según manifiestan, las dificultades persisten, y aun cuando han buscado un apoyo para reforzamiento durante la época de los exámenes, sus resultados son muy bajos. Temen que pueda desaprobar, y ello los motiva a buscar ayuda.

4. OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA

Elizabeth asiste acompañada de ambos padres. Su aspecto físico, talla y peso, son apropiados a su edad. Su presentación es prolija, y se ubica alejada de los padres. Aun cuando se muestra respetuosa, y amable, su participación oral es limitada frente a sus padres, la misma que cambia en la entrevista privada.

Expresa que la razón de la entrevista, es por los problemas con su hermana. Al hablar sobre el colegio se muestra elocuente, habla de sus amigas, de sus compañeros y de su directora. En cuanto a sus resultados no los menciona espontáneamente, pero al recibir la pregunta señala que no le gusta sacar malas notas, y que no quiere sacar “B” ni “C”. Atribuye la dificultad a que no le han enseñado bien. Mantiene el lugar, trabaja con orden, y hace buen uso de sus materiales.

5. RESULTADOS

En cuanto a los factores pre instrumentales se aplicó la Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (BEVTA), cuyo objetivo es determinar el funcionamiento de algunos procesos psicolingüísticos que son importantes para el aprendizaje escolar básico, encontrándose que en la retención de información oral simple (TAVI) alcanza un puntaje de 7 y se ubica en un percentil 49, lo cual indica que sus resultados en relación a otros niños o niñas de su edad, se encuentran sobre el 49% alcanzando un nivel SATISFACTORIO. En la subprueba de semejanzas verbales (3S), alcanza un puntaje total de 6, y se ubica en un percentil 31, evidenciando un nivel BAJO. En la subprueba sobre nominación de conceptos (CAT V), su puntaje es de 14, alcanzando un percentil 25, y se ubica en un nivel BAJO. En la subprueba de evaluación de series verbales (S V) el puntaje total es de 6, y se ubica en un percentil 40, y se ubica en un nivel BAJO. Las dificultades que se identifican están relacionadas al área de lenguaje, sub área, léxico-semántica, encontrándose limitados los componentes de vocabulario y memoria. Asimismo, en el componente perceptivo presenta algunas dificultades para ampliación, traslación o reducción de figuras.

En relación a los Factores Instrumentales – Lectura se aplicó el test de Procesos Lectores (PROLEC-R) cuyo objetivo es identificar los procesos de lectura involucrados en las dificultades de aprendizaje, encontrándose que, en los índices principales, se encuentra en nivel DEFICIENTE en las subprueba de nombre de letras, lectura de palabras, signos de puntuación, comprensión de textos, y comprensión oral. Alcanza un nivel NORMAL, en las categorías igual-diferente, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, comprensión de oraciones.

En lo que respecta a la Evaluación de Factores Instrumentales - Escritura: se aplicó el Test de Procesos de Escritura (PROESC-R) y la Prueba Exploratoria de Lectura y Escritura (PPEC), con los que exploramos las áreas involucradas en la afectación de escritura, cuyos resultados son los siguientes:

En la prueba PROESC-R, hay evidencia DIFICULTADES en dictado de sílabas, ortografía reglada, reglas ortográficas, mayúsculas, y signos de puntuación. Presenta DUDAS en ortografía arbitraria y tildación, y un NIVEL BAJO en producción de textos, tanto de cuento como en la redacción.

En los resultados de PEEC se obtiene que, en la velocidad normal de ejecución, se ubica en un percentil 42, alcanzando un nivel PROMEDIO. En la velocidad rápida de ejecución se ubica en un percentil 3, ubicándose en nivel BAJO. En la calidad de copia se ubica en el percentil 35 ubicándose en un nivel BAJO. Asimismo, en la Ficha de observación de la motricidad gráfica: se muestran posiciones posturales adecuadas con

respecto al tronco, hombros y antebrazo, y deficiencias en apoyo de codo y puño, así como en la posición del papel y dedos.

En relación a la Evaluación de áreas complementarias se ha realizado la aplicación de la batería neuropsicológica MEMORIZA para explorar su memoria fonológica y semántica se aplicó el test de generación de palabras, en la que evidenció dificultad para recordar las palabras según la consigna, alcanzando un nivel de BAJO. El test auditivo verbal, arrojó resultados BAJO para la evocación inmediata, y MUY BAJO para el recuerdo diferido en todas sus formas. En el test de trecho de dígitos, alcanzó un nivel MEDIO en atención directa y BAJO en memoria de trabajo.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo a la evaluación realizada se concluye que, la evaluada:

Muestra un nivel promedio en el factor pre instrumental y muestra dificultades en la discriminación de figuras incompletas, y para construir categorías y familias de palabras, siguiendo consignas o por iniciativa propias. Sin embargo, mantiene una postura apropiada para facilitar la escritura.

En relación al factor instrumental lectura, muestra dificultades que comienzan por el desconocimiento del nombre de varias letras (j, g, b, v, ll, y, c, s, f), e incluye una lectura imprecisa, y escaso nivel de comprensión, asociados básicamente a una dificultad en la ruta léxica.

En relación al factor instrumental de escritura, la niña presenta dificultades para el uso del papel, renglón y uniformidad de las letras. Además, muestra errores de ortografía en palabras de uso frecuente, de palabras regladas y de ortografía arbitraria; al escribir al copiado, dictado y espontáneamente. Asimismo, muestra dificultades en la velocidad de escritura.

Complementariamente muestra dificultades en la memoria de trabajo.

7. PRESUNCIÓN DIAGNÓSTICA

Dificultades específicas de aprendizaje en un nivel **moderado** referidas a lectura, debido a dificultades básicamente en la ruta léxica, y disgrafía en lo que se refiere a escritura afectando la calidad del grafismo, la ortografía y la composición.

8. RECOMENDACIONES

- Realizar terapia de aprendizaje para lograr una mejor adaptación escolar e implementar habilidades para afrontar las demandas escolares.
- Realizar evaluación visual de descarte.

Anexo 3: Programa de Intervención

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

CASO: NIÑA DE 10 AÑOS

1. DATOS GENERALES:

Institución educativa	: Centro Lares “Niño y Familia”
Lugar	: Cajamarca
Nivel	: Primaria
Grado de estudios	: 4°
Motivo	: Dificultades en lectura y escritura
Estudiante	: Elizabeth D. D.
Responsable	: Dra. Esther E. Lezama R.
Duración	: Inicio: 2019/noviembre/10 Término: 2020/ marzo/25

2. FUNDAMENTACIÓN:

El programa de intervención para la atención de las dificultades de lectura y escritura en una niña de diez años, tiene un enfoque ecléctico, y se fundamenta con los diferentes aportes de las teorías psicopedagógicas del aprendizaje, en especial los aportes de Piaget y Vigotsky, desde el constructivismo cognitivo, y el constructivismo social. El primero que sustenta las características cognitivas de cada etapa, y los procesos involucrados para lograr los aprendizajes, y el segundo, que capitaliza el potencial genético cognitivo, y el desarrollo individual, a partir del contacto e interacción con los otros.

Su fundamento psicológico, se sustenta en la óptica socio-constructivista, por la que el estudiante es un sujeto activo, y el docente-especialista es el guía y facilitador. El estudiante es el protagonista y centro del proceso de aprendizaje. considerando no solamente aspectos cognitivos, sino procedimentales, actitudinales y afectivo-emocionales. Se promueve la autonomía, y se orienta a la autovaloración del estudiante, así como la automotivación.

Se parte de la evaluación diagnóstica como la línea base que muestra el nivel de

logro real, alcanzado por el estudiante, pero a la vez, muestra sus potencialidades, lo cual permite adaptar las estrategias para cada contenido objeto de apropiación, atendiendo a las diferencias individuales.

Asimismo, bajo un enfoque sistémico, se considera a la institución escolar, y la familia como elementos importantes en la génesis, desarrollo o superación de la dificultad.

El fundamento pedagógico, se enmarca en la reeducación y compensación de las áreas deficitarias, a partir de la implementación de estrategias que favorezcan los aprendizajes, desde una perspectiva de la atención a la diversidad y la inclusión educativa, a través de procesos de acompañamiento personalizados.

3. FINALIDAD:

El programa de intervención a las dificultades de lectura y escritura en una niña de diez años tiene por finalidad lograr que la estudiante supere las áreas deficitarias, identificadas en la evaluación diagnóstica, cuyos logros serán favorables para que la niña pueda lograr una mejor adaptación escolar, afronte mejor las demandas académicas, y logre un mejor nivel de logro en lectura y escritura, lo cual redundará en su rendimiento académico general, e impactará en su autoestima.

4. OBJETIVOS DEL PROGRAMA:

4.1 Objetivo general

Mejorar la lectura y escritura, a través de actividades de reeducación y estrategias compensatorias que favorezcan la adaptación escolar, el afrontamiento a las demandas escolares y sus aprendizajes.

4.2 Objetivos específicos

- Mejorar los componentes del factor pre instrumental deficitarios referidos a vocabulario, formas y posiciones, a través de actividades de reeducación, a fin de desarrollar aspectos básicos para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Implementar estrategias para mejorar las habilidades lectoras a partir de estrategias que favorezcan la velocidad y precisión lectora, para lograr una mejor comprensión.
- Implementar estrategias para mejorar las habilidades de producción escrita, a través de estrategias que permitan mejorar la ortografía, caligrafía y composición.

5. ESTRATEGIAS PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA:

Intervención Directa. Atención personalizada, con participación de responsable/especialista, adulto acompañante y niña. El plan contempla 15 sesiones programadas, bajo la guía y modelación de la responsable del caso.

Intervención Indirecta. Atención por parte de la maestra o adulto tutor, en casa o institución escolar. Debido a la situación de pandemia se añade en esta intervención el apoyo virtual, sincrónico y asincrónico. El plan contempla 9 sesiones programadas.

6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Actividades	Responsable	Meses				
		Dic	Ene	Feb	Marzo	Abril
Intervención Directa Factor Pre instrumental (léxico-semántico)	E. Lezama	M03 J05				
Intervención Directa Factor instrumental Lectura (procesos de lectura)	E. Lezama	M10 J12 M17				
Intervención Directa Factor instrumental Escritura (procesos de escritura)	E. Lezama	J19	M07 J09 M14			
Intervención Directa Estrategias de Lectura	E. Lezama		J16 M21 J23			
Intervención Directa Estrategias de escritura	E. Lezama		J28 J30	M04		
Intervención Indirecta Lectura	E. Lezama Familia			J06 J13 J20		
Intervención Indirecta Escritura	E. Lezama Familia			J27	J05 J12	
Intervención Indirecta Lectura y Escritura	E. Lezama Familia Docente				J19 J26	J02
Retroalimentación final Evaluación	E. Lezama					M07 J09
Devolución y recomendaciones	E. Lezama					J16

7. PLANIFICACION Y EJECUCION DE ACTIVIDADES:

N°	Descripción	Fecha
01	Área/Sub área: Lenguaje/Léxico-semántico Categorías de palabras Área/Sub área: Perceptivo-motriz/Perceptivo Formas, posiciones, orientación espacio temporal	03/12/2019
02	Área/Sub área: Perceptivo-motriz/Perceptivo Reconoce la izquierda y derecha en sí mismo, en espejo, y en objetos diversos. Área/Sub área: Lenguaje/Léxico-semántico Forma familias de palabras	05/12/2019
03	Área/Sub área: Lectura/Procesos perceptivos El nombre de las letras del alfabeto Estrategia de lectura: EPL2R Estrategia de comprensión 1: Localizar información (información explícita) Estrategia de comprensión 3: Reflexionar	10/12/2019
04	Área/Sub área: Lectura/Procesos sintácticos Lectura de los signos de puntuación Área/Sub área: Lectura/Procesos léxicos Lectura de palabras y pseudopalabras de diversa combinación Estrategia de comprensión 2: Interpretar y relacionar (inferir, significado de palabras) Estrategia de comprensión 3: Reflexionar	12/12/2019
05	Área/Sub área: Lectura/Procesos semánticos Propósitos de los textos Estrategia de comprensión 3: Interpretar y relacionar (secuencia de eventos, significado global) Estrategias de comprensión 3: Reflexionar	17/12/2019
06	Área/Sub área: Escritura/Proceso grafomotor Calidad de copia Estrategia de escritura 1: La posición del papel y la presión del lápiz Estrategia de producción escrita: El plan de pre escritura	19/12/2019
07	Área/Sub área: Escritura/Proceso léxico-ortográfico La división de palabras en sílabas/La sílaba tónica Estrategia de escritura 2: La uniformidad de las letras. Letras mayúsculas y minúsculas. La separación de palabras Estrategia de producción escrita: La escritura en párrafos	07/01/2020
08	Área/Sub área: Escritura/Composición El propósito y estructura textual Estrategia de escritura 3: Ortografía reglada. Palabras de uso frecuente/agudas con tilde Estrategia de producción escrita: La revisión-corrección	09/01/2020
09	Área/Sub área: Escritura/Proceso léxico-ortográfico Ortografía reglada y arbitraria Estrategia de escritura 3: Ortografía arbitraria. Palabras de uso frecuente. Estrategia de producción escrita: La presentación	14/01/2020
10	Estrategias de lectura Lectura oral y comprensiva	16/01/2020
11	Estrategias de lectura y escritura	M21/01/2021

	Lectura oral y comprensiva	
12	Estrategias de lectura Lectura oral y comprensiva	J23/01/2021
13	Estrategias de escritura La ortografía reglada: Palabras de uso frecuente Escritura creativa: Plan de pre escritura	M28/01/2020
14	Estrategias de escritura La ortografía arbitraria: Palabras de uso frecuente Escritura creativa: Escritura en párrafos (borrador)	J30/01/2020
15	Estrategias de escritura La caligrafía Escritura creativa: Revisión-corrección-publicación	M04/02/2020
16	Práctica de lectura y escritura Lectura oral y comprensiva + ortografía	J06/02/2020
17	Práctica de lectura y escritura Lectura oral y comprensiva + ortografía	J13/02/2020
18	Práctica de lectura y escritura Lectura oral y comprensiva + ortografía	J20/02/2020
19	Práctica de lectura y escritura Lectura oral y comprensiva + caligrafía	J27/02/2020
20	Práctica de lectura y escritura Lectura oral y comprensiva + caligrafía	J05/03/2020
21	Práctica de lectura y escritura Lectura oral y comprensiva + caligrafía	J12/03/2020
22	Práctica de lectura y escritura Verificación de uso autónomo de estrategias	J19/02/2020
23	Práctica de lectura y escritura Verificación de uso autónomo de estrategias	J26/03/2020
24	Práctica de lectura y escritura Verificación de uso autónomo de estrategias	J02/04/2020
	Retroalimentación final – Evaluación	M07/04/2020
	Devolución de resultados y recomendaciones	J16/04/2020

8.EVALUACION:

Referentes	% de cumplimiento	Descripción (En función al grado de cumplimiento)
Objetivos programados	80%	El programa cumplió con los objetivos sin embargo requiere seguir afianzando lo trabajado.
Estrategias previstas	100%	Se desarrollan las estrategias de lectura y escritura previstas.
Metas trazadas	75%	Se desarrollaron las sesiones para factor preinstrumental, instrumental y factores complementarios, sin embargo no se logró desarrollar la evaluación final del modo como estaba previsto.
Actividades programadas	70%	Se desarrolló todo lo programado
Recursos utilizados	90%	Se elaboró material para cada sesión
Tiempo empleado	80%	Se realizó la intervención de acuerdo a lo planificado.

9.PUNTOS CRÍTICOS PARA MEJORA

Aspecto	Categoría a mejorar	Estrategias	Compromiso
Factor Instrumental Pre	Ubicación espacial Formas Posiciones	Trabajo en esquema corporal, izquierda derecho, reproducción, traslación, ampliación y reducción de figuras	Ejercitación a través de actividades lúdicas. Buscar apoyo externo
Factor Instrumental Lectura	Ampliar vocabulario en uso Usar claves de lectura Usar estrategias de lectura y comprensión.	Incluir en vocabulario cotidiano las nuevas palabras aprendidas. Usar vocabulario incluyendo nuevas palabras (por toda la familia). Generar el hábito de lectura, todos los miembros de la familia. Aplicar las estrategias de lectura usando la ficha de estrategias a manera de ayuda memoria.	Crear una biblioteca en casa. Creación de hábito lector familiar,
Factor Instrumental Escritura	Extrapolar las estrategias a otros tipos de textos. Revisar y corregir los textos, implementándolo como rutinas.	A partir de modelos textuales generar mapas como estrategia de pre escritura Utilizar la ficha de corrección/rúbrica	Buscar apoyo extraescolar para mejorar la práctica.



Esther Lezama R.

Responsable de la intervención

Anexo 4: Actividades interventoras

SESIÓN N° 01

I. Datos informativos:

- 1.1. Área de trabajo: Léxico-Semántico/Perceptivo-Motriz
- 1.2. Nombre del estudiante: E.D.D.
- 1.3. Fecha: 03/12/2019
- 1.4. Tiempo: 50 minutos
- 1.5. Profesional tratante: Dra. Esther Lezama

II. Título de la actividad: “JUEGO Y APRENDO”

III. Objetivos:

1. Incrementar sus habilidades léxico-semánticas al construir campos semánticos de elementos conocidos.
2. Ejercitar sus habilidades perceptivo-motrices al discriminar formas y posiciones.

IV. Materiales

Láminas con figuras, plumones, tijeras, goma, etc.

V. Procedimiento

Momento	Descripción	Recursos	Tpo.
Inicio	<p>1. Saludo y bienvenida: La niña recibe el saludo y bienvenida al centro. Responde sobre ¿cómo te sientes hoy? Y elige una carita (seria, triste, feliz) para colocar en el panel. Se exploran emociones.</p> <p>2. Actividad de rutina: La niña conoce la disposición de materiales, y recibe indicaciones sobre lo que debe sacar para la clase.</p> <p>-Ejercicios de memoria, formas y posiciones: La niña se ejercita en la memoria visual, a través de una lámina con figuras de animales, que luego ella debe colocar en el mismo orden. Se ofrecen consignas como a la izquierda, derecha...se ofrece ayuda y explicaciones.</p> <p>4. Propósito de aprendizaje: La niña escucha el logro de aprendizaje, y responde a la pregunta ¿cómo te servirá lo que aprendamos hoy? Se amplía la respuesta.</p> <p>5. Exploración de saberes: A partir de la lámina de memoria se indaga sus saberes sobre campos semánticos.</p> <p>6. Instrucciones explícitas: La niña escucha con atención la secuencia de actividades a realizar: Primero voy a mostrarte cómo realizar la tarea. Si algo no entiendes puedes preguntar Luego vas a hacerlo tú misma, yo te estaré observando Después vamos a revisar si es correcto, si hubiera errores vamos a corregir Finalmente me indicarás cómo realizaste la tarea, y evaluaremos si se logró el aprendizaje. +Podrías llevar tareas del mismo tipo para realizar en casa.</p>	<p>Papel bond con el propósito de clase</p> <p>Lámina de memoria visual.</p> <p>Láminas con la secuencia de actividades</p>	7 min

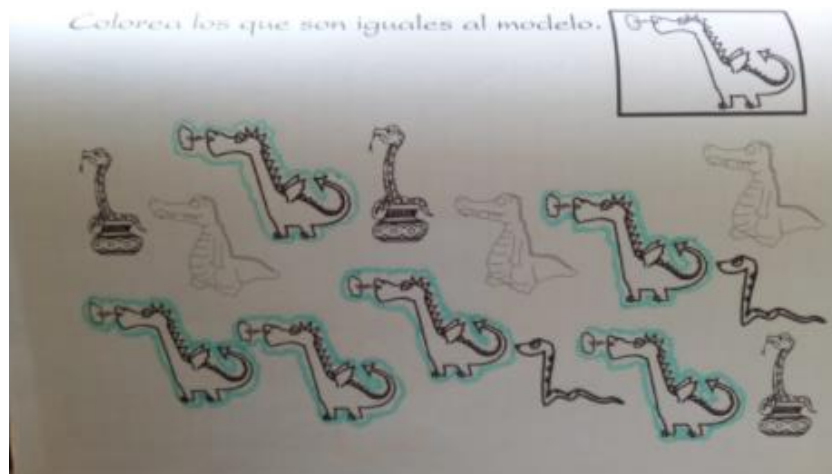
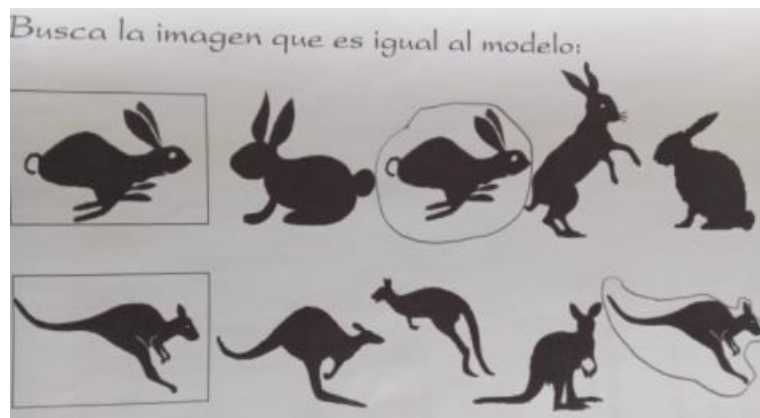
Desarrollo	<p>7. Ejemplificación y/o modelación: Se explica, a partir de los elementos de la lámina de memoria que todos ellos conforman una categoría semántica, destacando el significado común a todos: Animales. Se le muestran figuras mezcladas, y junto a la maestra separan para formar la categoría frutas</p> <p>8. Desarrollo de habilidades</p> <p>A partir de palabras, forma categorías semánticas para: ., frutas, herramientas, tamaños, deportes, utensilios de cocina, cursos del colegio, órganos del cuerpo humano. Recibe retroalimentación inmediata.</p> <p>9. Ejercitación y/o aplicación</p> <p>Se realiza la abstracción a partir de la propuesta ¿Cuál es el significado que los relaciona?</p> <p>Cocina, chimenea, fogata Corazón, pulmones, hígado Olla, sartén, cucharón Sumar, restar, multiplicar Libro, cuaderno, regla, lapicero</p>	<p>-Láminas para recortar. - Goma - Plumones de colores -Lápices de colores -Papel bond</p>	35 min
Cierre	<p>9. Evaluación del propósito de aprendizaje: Se evalúa las fichas trabajadas, y se felicita por los aprendizajes.</p> <p>10. Actividad de rutina: Metacognición y retroalimentación La niña explica los pasos que siguió para desarrollar la tarea, usa conectores de secuencia: primero, luego, después, al final</p> <p>11. Actividades de rutina: La niña se compromete a encontrar categorías semánticas en el hogar, durante la semana.</p> <p>-Escribe en su diccionario de palabras personal las palabras nuevas</p>		8 min

VI. EVALUACIÓN

Indicador	SI	NO	OBSERVACIONES
Está atenta a las instrucciones y las cumple		x	Atención dispersa, no se focaliza
Se entusiasma y participa en las actividades	x		
Realiza los ejercicios de memoria sin error		x	Solo 2 de 5
Realiza los ejercicios de formas sin error		x	Solo 2/5
Entiende el concepto de categoría semántica	x		
Realiza con precisión una categoría semántica		x	Necesita ayuda visual
Asocia elementos y categorías (verbalmente)	x		En la mayoría de los casos
Es consciente de las actividades cognitivas involucradas		x	Con ayuda. En base a preguntas

Esther Lezama R.
Responsable de la intervención

Anexo de la Sesión 1: Evidencias



SESIÓN N° 03

I. Datos informativos:

- 1.1 Área de trabajo: Lectura (procesos perceptivos y comprensión lectora)
- 1.2 Nombre del estudiante: E.D.D.
- 1.3 Fecha: 12/12/2019
- 1.4 Tiempo: 50 minutos
- 1.5 Profesional tratante: Dra. Esther Lezama

II. Título de la actividad: LEO Y COMPRENDO

III. Objetivos:

- 1.Reconocer las letras del alfabeto por su nombre y leer palabras de diferente estructura.
- 2.Comprender literalmente textos, aplicando estrategias para localizar información explícita.

IV. Materiales

Fotocopia de lectura, lápices de colores, papel

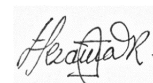
V. Procedimiento

Momento	Descripción	Recursos	Tpo.
Inicio	<p>1.Saludo y bienvenida: La niña recibe el saludo y bienvenida al centro. Responde sobre ¿cómo te sientes hoy? Y elige una carita (seria, triste, feliz) para colocar en el panel. Se exploran emociones, y entrega la tarea de la semana anterior. Indica si fue fácil o difícil, por qué. Se reconoce el trabajo, y se coloca estrella en la ficha de economía de fichas.</p> <p>2.Actividad de rutina: Saca y ordena los materiales sobre la mesa. Sigue consignas sobre posiciones y formas.</p> <p>4.Propósito de aprendizaje: La niña escucha el logro de aprendizaje, y responde a la pregunta ¿cómo te servirá lo que aprendamos hoy? Se amplía la respuesta.</p> <p>5. Exploración de saberes: La niña responde a la pregunta ¿cómo hace para responder las preguntas sobre una lectura?</p> <p>6. Instrucciones explícitas: La niña escucha con atención la secuencia de actividades a realizar, utilizando la estrategia Robinson (EPL2R/adaptada). +Podrías llevar tareas del mismo tipo para realizar en casa.</p>	<p>Ficha de economía de fichas</p> <p>Lámina de la mano EPL 2R</p> <p>Lámina de memoria visual.</p> <p>Láminas con la secuencia de actividades</p>	7 min
Desarrollo	<p>7.Ejemplificación y/o modelación: Se lee la poesía “Mis mascotas” Se desarrolla la estrategia Robinson, para localizar información. Primero, vamos a EXPLORAR el texto, observando lo que más nos llama la atención. Segundo, inventa PREGUNTAS sobre el texto. Tercero, LEE el texto (leer dos veces, la primera en silencio y resaltando la palabra/s que más se repite; y la segunda lectura continua en voz alta) Cuarto, REPITE lo leído (vuelve a contar) y responde las preguntas Quinto, REVISAR, volver a leer verificando la corrección de respuestas. Énfasis en los procesos perceptivos</p> <p>8.Desarrollo de habilidades Aplica la estrategia en la lectura “Cirilo el miedoso” usando la ayuda memoria (mano guía), se realiza la retroalimentación inmediata.</p> <p>9. Ejercitación y/o aplicación Repite en su propia mano la secuencia de la estrategia.</p>	<p>-Lámina de la mano guía</p> <p>- Fotocopias de lectura</p> <p>-Lápices de colores</p> <p>-Papel bond</p>	35 min

Cierre	<p>12. Evaluación del propósito de aprendizaje: Se evalúa las preguntas sobre el texto narrativo. Se reconoce el trabajo.</p> <p>13. Actividad de rutina: Metacognición y retroalimentación La niña explica en ¿Qué consistió la tarea? ¿Cómo realizó? ¿Cómo fueron sus resultados, lo hizo bien? ¿Qué tendría que hacer la próxima vez que tiene que leer?</p> <p>14. Actividades de rutina: La niña se compromete a leer en casa, por lo menos dos veces por semana, y “enseñar” la estrategia a quien la acompañe en la lectura.</p>		8 min
---------------	--	--	----------

VI. EVALUACIÓN

Indicador	SI	NO	OBSERVACIONES
Está atenta a las instrucciones y las cumple	x		
Se entusiasma y participa en las actividades	x		
Realiza los ejercicios de memoria sin error	x		
Realiza los ejercicios de orientación espacial sin error		x	Solo en relación a sí misma
Entiende los pasos de la estrategia EPL2R	x		
Desarrolla la tarea individualmente, siguiendo la estrategia	x		Con ayuda visual
Es consciente de las actividades cognitivas involucradas		x	Con ayuda. En base a preguntas



Esther Lezama R.
Responsable de la intervención

Anexo de la Sesión 3: Evidencias

Mis mascotas

Tengo en mi casa un perro
que me muerde los zapatos,
tengo en mi casa un gato
que se arranca para el cerro.

Tengo en mi casa un loro
que saluda y dice ¡hola!
aunque nadie le dé bola.

Si el gato maúlla
El perro ladra
Y el loro habla.

Tengo en mi casa un coro:
Un perro, un gato y un loro.

Guido Eytel

Cirilo el miedoso


El topo Cirilo se la pasaba gritando porque era muy miedoso. Gritaba si se quedaba solo. Gritaba si algo se movía.

Si escuchaba algún ruido, si no pasaba nada, Cirilo gritaba. Lo que más le asustaba era quedarse solo. Y pensar en eso lo hizo gritar tanto un día... que gritó y gritó y gritó.

Al abrir los ojos, lo que vio lo hizo gritar otra vez. Estaba rodeado de animales que lo escuchaban admirados. Entonces de tanto gritar se convirtió en cantante de ópera profesional.

Desde entonces, Cirilo nunca más dejó de cantar. Y nunca más estuvo solo porque su público lo seguía a todas partes.

(Sin aplaudir para no asustarlo).



Bernardita Ojeda
(Adaptación)



SESIÓN N° 06

I. Datos informativos:

- 1.1 Área de trabajo: Lectura (procesos perceptivos y comprensión lectora)
- 1.2 Nombre del estudiante: E.D.D.
- 1.3 Fecha: 12/12/2019
- 1.4 Tiempo: 50 minutos
- 1.5 Profesional tratante: Dra. Esther Lezama

II. Título de la actividad: APRENDO A ESCRIBIR MEJOR

III. Objetivos:

- 1. Mejorar la calidad del copiado, reforzando postura, posición de papel y prensión
- 2. Producir un texto en base a modelos, elaborando un plan de pre escritura

IV. Materiales

Fotocopia de lectura, lápices de colores, papel

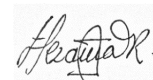
V. Procedimiento

Momento	Descripción	Recursos	Tpo.
Inicio	<p>1. Saludo y bienvenida: La niña recibe el saludo y bienvenida al centro. Responde sobre ¿cómo te sientes hoy? Y elige una carita (seria, triste, feliz) para colocar en el panel. Se exploran emociones, y entrega la tarea de la semana anterior. Indica si fue fácil o difícil, por qué. Se reconoce el trabajo, y se coloca estrella en la ficha de economía de fichas.</p> <p>2. Actividad de rutina: Saca y ordena los materiales sobre la mesa. Realiza la lectura del abecedario</p> <p>4. Propósito de aprendizaje: La niña escucha el logro de aprendizaje, y responde a la pregunta ¿cómo te servirá lo que aprendamos hoy? Se amplía la respuesta.</p> <p>5. Exploración de saberes: La niña lee el alfabeto, se presentan algunas letras que representan dificultad para la escritura. Se pide que la niña explique por qué.</p> <p>6. Instrucciones explícitas: La niña escucha con atención la secuencia de actividades a realizar. +Podrías llevar tareas del mismo tipo para realizar en casa.</p>	<p>Ficha de economía de fichas</p> <p>Lámina de la mano EPL 2R</p> <p>Lámina de memoria visual.</p> <p>Láminas con la secuencia de actividades</p>	7 min
Desarrollo	<p>7. Ejemplificación y/o modelación: Se modela postura, posición de papel y prensión, y en base a una lectura anterior completa el mapa del cuento.</p> <p>Antes de escribir. Sentarse y prepararse para la escritura (colocar papel inclinado a la izquierda, y tomar el lápiz correctamente)</p> <p>Durante la escritura: Completar el mapa del cuento. Verificar toda la información.</p> <p>Después de la escritura: Leer el mapa completando la información, siguiendo la secuencia de inicio-desarrollo-cierre.</p> <p>8. Desarrollo de habilidades Expresa su interés sobre el tema de un cuento. Completa el mapa del cuento, y lo relata oralmente siguiendo la estructura de inicio-desarrollo-cierre.</p>	<p>-Lámina de la mano guía</p> <p>- Fotocopias de lectura</p> <p>-Lápices de colores</p> <p>-Papel bond</p>	35 min

Cierre	<p>9. Evaluación del propósito de aprendizaje: Se evalúa el mapa que cuente con la información completa.</p> <p>10. Actividad de rutina: Metacognición y retroalimentación</p> <p>La niña explica en ¿Qué consistió la tarea? ¿Cómo realizó? ¿Cómo fueron sus resultados, lo hizo bien? ¿Qué tendría que hacer la próxima vez que tiene que leer?</p> <p>- La niña realiza el mapa del cuento de una lectura que realiza en casa.</p>		8 min
---------------	---	--	----------

VI. EVALUACIÓN

Indicador	SI	NO	OBSERVACIONES
Está atenta a las instrucciones y las cumple	x		
Se entusiasma y participa en las actividades		x	
Realiza la lectura de j-g correctamente	x		
Aplica la postura correcta, y coloca el papel correctamente	x		Solo en relación a sí misma
Usa la correcta prensión		x	
Desarrolla la tarea individualmente, siguiendo las pautas	x		Con ayuda oral
Es consciente de las actividades cognitivas involucradas	x	x	



Esther Lezama R.
Responsable de la intervención

Anexo de la Sesión 3: Evidencias

