



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: MARÍA DE LOURDES GRIJALVA MATUS

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

SINODALES: MTRO. MANUEL RAMÍREZ ZARAGOZA
MTRA. DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: MARÍA DE LOURDES GRIJALVA MATUS

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

SINODALES: MTRO. MANUEL RAMÍREZ ZARAGOZA
MTRA. DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por guiarme a lo largo de esta etapa, brindándome paciencia, fuerza y sabiduría para culminar con éxito las metas propuestas.

A mi familia, por estar ahí apoyándome, pese a las adversidades e inconvenientes que se presentaron. Amigos, que me escuchan y tienen una palabra de aliento para animarme a seguir adelante, gracias por siempre estar.

Agradezco a mi asesora de tesis, quien con su experiencia, conocimiento y apoyo me oriento en la realización de este trabajo; y a todos los docentes por ofrecer sus conocimientos y apoyo durante las clases de maestría, así como en el proceso de esta investigación.

¡Gracias!

DEDICATORIA

Dedico la presente tesis a la memoria de mi madre, que siempre será el pilar más grande de mi vida, quien me animó en absolutamente todo lo que emprendí a lo largo de mi desarrollo profesional y académico y quien sin su apoyo, confianza y amor incondicional la presente investigación no hubiese sido posible.

ÍNDICE

Resumen	8
 Capítulo 1. Diagnóstico del problema	
1.1. Antecedentes	9
1.2. Análisis Contextual	15
1.2.1. Análisis del resultado del diagnóstico.....	17
1.2.2. Prueba CLP (Complejidad Lingüística Progresiva).....	24
 1.3. Justificación del problema	26
1.3.1. Fundamentación legal	28
1.3.2. Plan de estudios 2011	31
 Capítulo 2. Marco teórico	
 2.1. Proceso enseñanza – aprendizaje	32
2.1.1. La enseñanza	33
2.1.2. El aprendizaje	33
2.1.3. Proceso de enseñanza – aprendizaje en niños con <i>NEE</i>	33
2.1.4. Principales conceptos con respecto a las posturas teóricas existentes del proceso enseñanza – aprendizaje.....	34
 2.2. Necesidades Educativas Especiales (<i>NEE</i>)	36
2.2.1. Tipos de <i>NEE</i>	36
2.2.2. Problemas de lenguaje	38
2.2.3. Problemas de aprendizaje	39
 2.3. Inclusión educativa	40

2.4. Lectoescritura	41
2.4.1. Importancia de la lectoescritura	42
2.4.2. Transversalidad de la lectoescritura	42
2.4.3. Problemáticas de la lectoescritura	43
2.4.4. Impacto de la lectoescritura en la vida cotidiana del niño	45

Capítulo 3. Metodología

3.1. Método	47
3.1.1. Metodología para el diagnóstico	48
3.1.2. Metodología para la investigación	48
3.1.3. Metodología para el procesamiento de información	52
3.1.4. Metodología para la evaluación de la intervención	53
3.2. Descripción de la intervención	54
3.2.1. Diagnóstico	54
3.2.1.1. Instrumentos para el diagnóstico.....	54
3.2.2. Intervención	55
3.2.2.1. Sujeto a intervenir.....	55
3.2.2.2. Estrategias & Acciones.....	55
3.3. Criterios de evaluación y seguimiento (rúbrica)	58
3.3.1. Recursos a utilizar	60

Capítulo 4. Presentación de resultados

4.1. Inicio de la intervención	61
4.2. Desarrollo de la intervención	69
4.3. Finalización de la intervención	73
4.4. Evaluación y seguimiento	79

Capítulo 5. Conclusiones y sugerencias

Conclusiones 80

Sugerencias..... 81

Bibliografía 82

Anexos 91

Resumen

En educación básica, las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura son fundamentales. El siguiente texto plantea el diseño y ejecución de una investigación con el propósito de generar una propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas que favorecen la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en alumnos que cursan la Educación Básica y que cuentan con alguna *Necesidad Educativa Especial (NEE)*.

El presente trabajo se apoya en el paradigma cualitativo y muestra una metodología de investigación acción, es así que se consolidó una propuesta integral que no solo se limitó a tener en cuenta los procesos comunicativos del lenguaje oral y escrito, fue más allá considerando la importancia de mantener un equilibrio en el desarrollo del niño a través de las dimensiones cognitiva, socio afectiva y comunicativa. Específicamente, se trató de un estudio de caso único, por lo que se trabajó con un niño de 7 años, el cual fue elegido como sujeto a intervenir partiendo de un muestreo de tipo discrecional. Se utilizaron distintas estrategias basadas en la propuesta de Díaz Barriga (1998) durante la realización de esta investigación; se aplicó la metodología a la par que se llevó a cabo la intervención por un periodo de 25 sesiones.

A partir de la evaluación de cada etapa de la intervención, se observó un aumento en habilidades lectoescritoras conforme las sesiones transcurrían, de modo que los resultados obtenidos fueron positivos. Para implementarlo a nivel grupo o escuela se deberá hacer un estudio más amplio y de mayor duración, para determinar características generales y las estrategias didácticas que más convendrían al beneficio de los alumnos. Lo anterior estableció que existen dificultades en el trabajo con niños con capacidades educativas distintas y se establece la necesidad de que los docentes deben estar preparados para ello.

Palabras clave: Lectoescritura, Enseñanza, Problemas de Aprendizaje, Educación Básica.

Capítulo I

Diagnóstico del problema

En el presente proyecto de intervención, se trabajó con un alumno de segundo grado de primaria que presentaba problemáticas en su desempeño de la lectoescritura. La maestra de grupo, quien académicamente era la persona que más convivía con él, detectó un déficit en la práctica diaria de la lectura y la escritura. Primeramente, se aplicó un cuestionario – encuesta a la madre de familia, con el fin de recabar datos generales con respecto a su estructura familiar, antecedentes escolares del alumno, tipo de actividades que realiza (extraescolares y en el hogar), aspectos emocionales y familiares, así como la vivienda y el medio ambiente donde se desarrollaba, es decir, su contexto social.

Después, se aplicó un instrumento a modo de encuesta a los docentes que le impartían las distintas asignaturas (inglés, educación física y las clases en general por parte de la maestra titular de grupo) que cursaba en el ciclo escolar 2015 – 2016. Finalmente, se le aplicaron evaluaciones diagnósticas para evaluar su desempeño en la lectoescritura. Todas las evaluaciones y recabación de datos ocurrió durante los meses de marzo – abril 2016.

1.1. Antecedentes

El ser humano por naturaleza es un ser social. Constantemente se está desarrollando en distintos contextos de su vida diaria: el trabajo, la escuela, la familia, etcétera. Y es precisamente la familia, la célula de la sociedad, que nos dota de los primeros repertorios conductuales; posteriormente será la comunidad, la escuela, la cultura a la que se pertenece quienes se encargaran de establecer las destrezas y las habilidades sociales demandantes al grupo social al que se pertenece. (Domínguez et al, 2012. p. 60).

Partiendo de lo anterior, es que se han realizado distintas investigaciones en las cuales he encontrado un punto de convergencia con la que aquí presento.

➤ Competencia lectora y los estilos de aprendizaje (2012)
Por Araiza Sánchez Efraín y Barrera Garibay Patricia.

En esta investigación se tuvo como objetivo desarrollar habilidades y actitudes lectoras de los educandos de la Educación Básica, dentro del “Programa de Competencia Lectora” (SEC), tomando en cuenta los factores de: velocidad, fluidez y comprensión lectora. La metodología a utilizar por parte de los investigadores fue seguir un proceso gradual, a partir de actividades no consignadas en el programa Oficial, relacionadas con la mejora de la velocidad, fluidez y comprensión lectora, actividades que se desarrollaron entre una evaluación y otra, procurando relacionar estos tres factores con la Escritura derivada de la consulta de contenidos específicos de cada programa, aplicando las Actividades según Estilos de Aprendizaje.

Finalmente, los principales resultados obtenidos fueron el hecho de que con formatos diseñados específicamente para la concentración de resultados individuales y de grupo, se logró observar un avance constante de un período de evaluación al siguiente en los tres factores del programa de competencia lectora: velocidad, fluidez y comprensión de la lectura. Así como también, mejoró la disciplina dentro del aula, a la par de las relaciones entre los alumnos de un mismo grupo y con otros grupos.

➤ Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla (2012).
Por Campos Soto Antonio y Trujillo Torres Juan Manuel.

Los principales objetivos de este estudio fueron detectar nivel de adquisición y dominio de la competencia lingüística de la lengua española que poseen alumnos diglósicos de 1º de ESO con L1 no escrita y de bajo nivel socioeconómico y cultural; así como el determinar autonomía y carencias específicas de nuestros alumnos en el dominio de la subcompetencia escrita (caligrafía, ortografía, coherencia, cohesión, adecuación). La propuesta metodológica, fue de tipo descriptiva de acuerdo con los modelos no experimentales basada en el método de encuesta (el cual fue presentado en formato físico); a todos los sujetos pertenecientes a la muestra, se les entregó un cuadernillo de actividades con instrucciones lo más claras y objetivas posibles, con la intención de no dar pistas de las respuestas, dichas instrucciones también fueron dadas de forma oral antes de iniciar la prueba, a fin de resolver dudas y hacer aclaraciones al respecto.

El estudio finalizó con que los alumnos presentan una deficiente competencia léxica, graves lagunas en la capacidad para organizar los contenidos, adecuarlos al tema elegido y otorgarles cohesión mediante el uso de conectores y referencia deíctica. Otro de los resultados relevantes de este estudio es que los alumnos con este perfil presentan al inicio de la Educación Secundaria, una serie de carencias en las habilidades lectoescriptoras.

➤ Corrección neuropsicológica en las dificultades de la expresión y la comprensión del lenguaje (2014).

Por Bonilla Sánchez María del Rosario y Juárez Barrera Jemila.

El objetivo de esta investigación fue demostrar la efectividad de un programa de intervención neuropsicológica aplicado al caso de un niño de seis años que presentaba alteraciones en la comprensión y la expresión del lenguaje, caracterizado por habla ininteligible, dificultad para seguir instrucciones orales y problemas de aprendizaje, como

resultado de factores congénitos. La metodología a utilizar por parte de las investigadoras consistió en que a partir del modelo de Luria¹, se realizó una evaluación neuropsicológica inicial, la cual reveló debilidad funcional de los mecanismos de análisis y síntesis cenestésica, del oído fonemático y de la organización cinética. Este resultado conllevó la formulación y la aplicación de un programa estructurado de intervención, de aplicación semanal, que contenía actividades de complejidad ascendente con las cuales se trabajan varios procesos psicológicos superiores de forma simultánea; todo con guía de una terapeuta. Los resultados obtenidos de esta investigación fueron determinar que los factores neuropsicológicos identificados como débiles se reflejaban en las dificultades que el menor presentaba en la comprensión y en la expresión del lenguaje, así como en el efecto sistémico que estos ejercían, de manera negativa, en su desarrollo psicológico y en su aprendizaje escolar. También la dificultad para comprender las instrucciones y el material impartido por la maestra, que M. presentara problemas para asimilar nuevos conocimientos y concluyera los trabajos propuestos en clases y, por lo tanto, para llevar el ritmo de aprendizaje de su grupo.

En términos generales, la evaluación posttest demostró la efectividad de este programa en el fortalecimiento de los mecanismos débiles, observándose un mayor control de las expresiones orales del menor, así como la regulación de su propio comportamiento a partir del lenguaje del adulto, propiciando la comprensión de lo escuchado.

¹ Modelo de organización cerebral que propone la interacción de tres unidades funcionales para comprender el trabajo que realiza el cerebro humano. Alexander Luria, neuropsicólogo y médico ruso, fue uno de los fundadores de la neurociencia cognitiva.

➤ La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura (2012).
Por Castañeda Mota Marcela, Domínguez Morales Delia y Zepeta García Enrique.

En este estudio se tuvo como objetivo principal el probar si el establecimiento de las funciones sociales del lenguaje durante un programa de lectoescritura, favorece el incremento en la ejecución de ésta en niños con dificultades de lectoescritura; algunos otros objetivos dentro de esta investigación fueron incrementar el nivel de la lectoescritura en niños de primer grado de primaria con dificultades en ésta área, establecer la función del lenguaje como práctica social en la adquisición de las habilidades de lectoescritura, mantener las habilidades de lectoescritura en los niños y estimular el comportamiento académico en el área de Español. La metodología de trabajo partió de utilizar un diseño cuasiexperimental, seccionado en cuatro fases, de dos grupos como muestra aplicando un pretest y postest con el fin de probar el efecto del programa y medir el nivel de logro de los niños.

Se logró obtener el resultado de que la lectura y escritura son una herramienta básica en el desarrollo del niño, no sólo de manera académica sino que también repercute en su repertorio de conductas sociales, ya que al tener un adecuado dominio de conocimientos puede desenvolverse mejor en su medio, en el salón con sus compañeros y maestros, desarrolla mayor autoestima y adquiere la capacidad de comunicarse de manera efectiva. Asimismo, se determinó que la lectoescritura es una manifestación del lenguaje, con la cual el ser humano cumple la función de transmitir ideas, a través de ésta el niño encuentra nuevas formas de comunicarse con las personas que le rodean, formas que pueden ser creativas y divertidas si son llevadas a cabo mediante actividades específicas como las que son apoyadas en la función social del lenguaje. De esta manera el acto de aprender a leer y escribir puede

pasar de ser repetitivo y tedioso a dinámico y motivante para que el niño desee aprender las nuevas formas de comunicación que se le presentan.

A manera de reflexión, como pude observar y lo demuestro en cierta medida aquí, hay una cantidad considerable de estudios que inciden en la misma problemática en la que se enfocó este trabajo: las dificultades de la lectoescritura en alumnos de educación básica/inicial; dichas problemáticas son causadas por distintos factores y a su vez son analizadas desde perspectivas y enfoques varios. En el caso de las investigaciones anteriormente presentadas, al igual que la mía, se tratan de estudios de caso, lo que nos indica que se trabajó con una muestra establecida de sujetos o bien, con un solo sujeto (delimitando la investigación a estudios de caso único); considero relevante mencionar el hecho de que por el tema que se trata es necesario abordar la investigación desde un estudio de caso, para así poder llevar un registro de lo realmente efectivo.

Lijphart (1971), expone que la gran ventaja del método de estudio de caso consiste en que, focalizando en un único caso, éste puede ser examinado intensivamente aun cuando los recursos a disposición del investigador sean relativamente limitados. Este autor sostiene que los estudios de casos pueden realizar un aporte importante para establecer proposiciones generales a los fines de construir teoría. Como problema para este tipo de estudios señala que pueden contribuir en menor medida a la construcción de teoría que estudios con un número de casos mayor.

También Yin (1989), manifestó sobre el estudio de casos en la metodología de investigación como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el, que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas”.

Por otra parte, hablar de 'estilos de aprendizaje' no tiene una aplicación como tal dentro del ámbito de Educación Básica, principalmente en lugares de América Latina, por tanto, es de suma relevancia realizar este tipo de proyectos/investigaciones donde se puedan determinar estrategias con el fin de que todos los niños, sea cual sea su estilo de aprendizaje, en educación inicial logren tener un óptimo desarrollo de la lectoescritura. En este tipo de investigaciones es de suma relevancia elaborar propuestas de pruebas/cuestionarios o bien utilizar las ya establecidas, para medir el nivel de lectoescritura en los alumnos, como parte de una metodología de tipo descriptivo que a su vez nos ofrece un panorama amplio de las distintas problemáticas que pueden presentar los alumnos en los distintos contextos socioculturales.

La lectoescritura, no sólo se liga a la adquisición de las habilidades básicas en la educación, sino que está presente en toda la vida del individuo y las funciones sociales del lenguaje son básicas en su completa adquisición. Por consiguiente, las funciones del lenguaje como práctica social deben ser consideradas en el establecimiento de los programas de lectoescritura, como herramientas básicas para la ejecución de los infantes y para un mayor efecto en su comportamiento intelectual.

1.2. Análisis Contextual

La escuela es el organismo social especializado en educar a los miembros de una cultura y los dota no sólo de los repertorios específicos de distintas tareas que benefician a la comunidad en su conjunto, sino también de las conductas indispensables para la convivencia en grupo. (Domínguez et al, 2012, p. 60).

La educación, entonces se da en un contexto social, por lo que es necesario considerar que todos los repertorios de los niños y adolescentes son afectados por el aprendizaje social

y en este sentido el lenguaje se convierte en el medio de contacto referencial de impacto en un grupo determinado. Siendo entonces el lenguaje parte crucial del proceso de comunicación que diariamente llevamos a cabo, resulta importante el conocer las razones que llevan a los alumnos que cursan educación básica a no lograr un desarrollo competente en el área de la lectoescritura, ya sea por contar con una necesidad educativa especial o bien, alguna situación personal particular.

La problemática que se desarrolló en este trabajo de investigación es con respecto a las metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en alumnos de educación básica (escuela pública – regular), específicamente aquellos que cuentan con una necesidad educativa especial (*NEE*).

En términos generales, los principales actores afectados dentro de esta problemática son los alumnos de educación básica, centrándome en nivel primaria baja, en donde a partir del seguimiento de un alumno de segundo año de primaria se elaboró el análisis para así determinar las causas de esta problemática.

Si partimos de que el término lectoescritura, corresponde a la aplicación y uso de los procesos de pensar, leer y escribir al fomentar la interacción verbal, entendemos que el hecho de que el alumno no logró desarrollar en su totalidad este proceso le afecta en todos los ámbitos de su vida, desde el psicológico hasta su desarrollo funcional dentro de la sociedad en donde interviene.

Es necesario esclarecer que no se pueden entender las actividades para la evaluación y la intervención ante las dificultades lectoescritoras si no se conocen cuáles son los procesos cognitivos que intervienen cuando leemos y escribimos. (Ramos, 2004, p. 157). Las dificultades en la lectoescritura podrán derivarse de la dificultad del alumno en uno o varios

de estos procesos, por este motivo es necesario que el docente conozca cuáles son y cómo evaluarlos, para así una vez identificada la dificultad, tenga la certeza de cómo intervenir.

1.2.1. Análisis de resultados del diagnóstico

Durante el mes de marzo de 2016 se llevó a cabo la recopilación de información correspondiente al *FORMATO 001: ENTREVISTA A DOCENTES*, en el cual se solicita información a los docentes que interactúan dentro de la escuela con el sujeto a intervenir. Los tres docentes que trabajaron con el alumno accedieron a ofrecer información, es decir, la maestra de grupo, el maestro de inglés y la maestra de educación física.

Dentro del formato de entrevista, se ofrece al docente un cuadro como el siguiente:

Tabla 1.

Percepción de los docentes con respecto al desempeño académico del sujeto a intervenir.

	TOTAL REALIZADAS	OBTENIDAS/FINALIZADAS	NOTAS / OBSERVACIONES CON RESPECTO AL DESEMPEÑO DEL ALUMNO
TAREAS			
ACTIVIDADES CLASE			
ASISTENCIA			
DISCIPLINA			
PARTICIPACIÓN			

Fuente: elaboración propia.

En donde los docentes indicaron lo siguiente:

- No ofrecieron un análisis cualitativo, se enfocaron en realizar un análisis cuantitativo al llenar las casillas de la tabla haciendo comentarios al respecto de lo que se les está preguntando.
- Todos los docentes establecieron que no hay cumplimiento de tareas y que no terminaba las actividades de clase.
- Lo caracterizaron como un alumno sumamente distraído, muy inquieto, que hablaba mucho con sus compañeros y por ende los distrae.
- Participativo en la clase de inglés, pero el docente hizo el comentario que en ocasiones le cuesta trabajo terminar las actividades pues le toma algo de tiempo escribir.
- Necesidad de reforzar la motricidad fina y gruesa.
- Indicaron que ocupa ayuda con su vocabulario pues confundía algunas palabras y esto ocasionaba falta de comprensión de sus interlocutores, al momento de hablar.
- La maestra de educación física hizo el comentario que le hace falta madurez, dijo *“su madurez es igual o menos que un niño más chico de edad”*.

En el presente formato (001) también se anexa una tabla acerca de la apreciación de los docentes con respecto a las habilidades lectoescritoras del sujeto a intervenir.

Tabla 2.

Percepción de los docentes con respecto a las habilidades lectoescritoras y académicas del sujeto a intervenir.

	PERCEPCIÓN PERSONAL (1- 5)	COMENTARIOS & OBSERVACIONES
TRAZO DE LETRA		
COMPRESIÓN LECTORA		
DIVERSIDAD LÉXICA		

COMPRESIÓN & DOMINIO DE TEMAS REFERENTES A LA MATERIA		
INTEGRACIÓN GRUPAL		

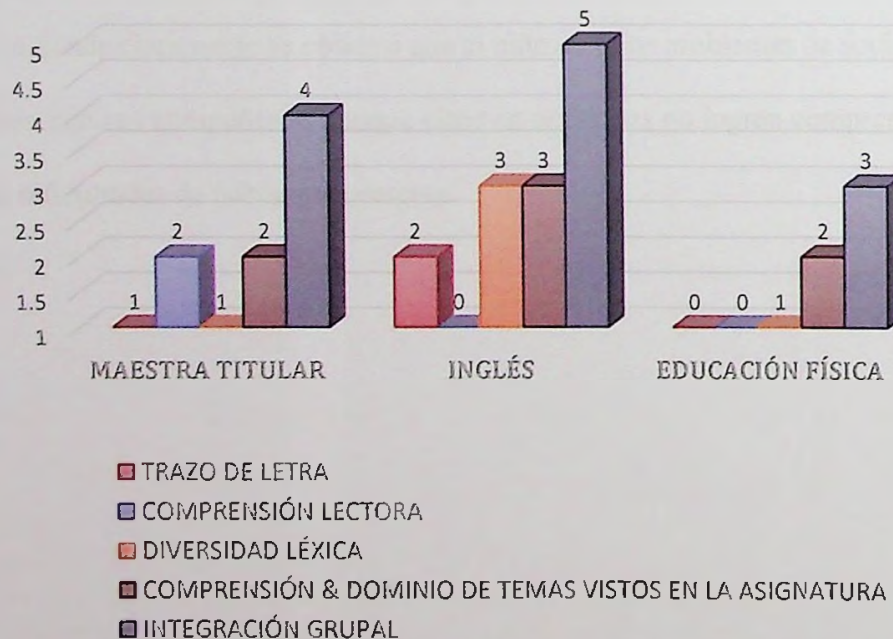
Nota: 5= EXCELENTE. 4= MUY BIEN. 3= BIEN. 2= REGULAR. 1= MALO.

Se observaron los siguientes resultados:

Figura 1.

Percepción de los docentes con respecto a las habilidades lectoescritoras y académicas del sujeto a intervenir.

Habilidades Lectoescritoras & Académicas de R.A., percepción de docentes en marzo 2016

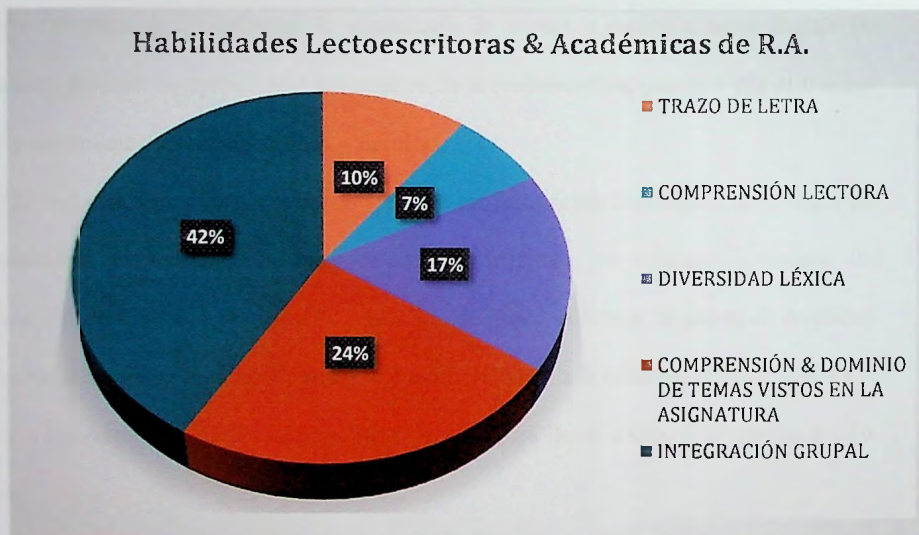


A partir de la gráfica anterior, se determinó que el presente sujeto a intervenir, con respecto a lo observado por sus docentes, contaba con un deficiente trazo de letra pues sus

maestros lo valoraron entre 1 – 2/ malo – regular, mientras que la maestra de educación física no ofreció información al respecto por ser un área que ella no desarrollaba en su clase. En la parte de comprensión lectora, únicamente la maestra de grupo lo valoró con 2, el maestro de inglés hizo el comentario siguiente *“En segundo grado casi no tienen lecturas de comprensión. Estamos trabajando a nivel de palabras, frases y oraciones, por lo general”*. Nuevamente, la maestra de educación física no valoro esta área pues no es desarrollada en su clase. El espacio correspondiente a la diversidad léxica fue valorado entre 1 – 3/malo – bien, en donde los maestros indicaron que al niño le gusta hablar mucho con sus compañeros aunque en ocasiones no se entiende lo que dice. La parte de comprensión y dominio de temas vistos en la asignatura fue valorado entre 2 – 3/regular – bien, en donde la maestra de educación física indicó que se le dificulta cualquier actividad relacionada con la motricidad. Por último, el rubro de integración grupal los docentes lo valoraron entre 3 – 5/bien – excelente, en donde claramente se observó que el niño no tiene problemas de socialización y comunicación con sus compañeros, aunque estos en ocasiones no logren comprender lo que dice por las dificultades de habla que presenta.

Figura 2.

Análisis perceptual general de las habilidades lectoescritoras y académicas presentadas por el sujeto a intervenir, en marzo del 2016.



2

En la gráfica anterior podemos observar en términos generales los niveles que está presentando el sujeto a intervenir. Se percibe un 10% de dominio en el trazo de letra y un 7% de comprensión lectora. Mientras que en términos de diversidad léxica presenta un 17% y un 24% en la comprensión y dominio de los temas que ve en las distintas asignaturas que cursa. Siendo el ámbito de la integración grupal en el que se ve un mayor desarrollo, con un 42%. Por lo tanto, se logró determinar que el sujeto a investigar presentaba una verdadera situación crítica en cuestión de su aprendizaje y desempeño de la lectoescritura.

El día miércoles 06 de abril del 2016 se aplicó la primera evaluación diagnóstica al sujeto a intervenir. Se aplicó un instrumento denominado *Test predictivo de dificultades en*

² R.A. es la forma en la que me refiero al sujeto de estudio (pseudónimo).

la lectoescritura, creado por Cuetos, Suárez-Coallab, Molinac y Llenderozas (2015), dicho instrumento se puede encontrar en el artículo titulado de la misma forma, en el cual se realiza un estudio de caso en España aplicando este test a un total de 298 niños con el fin de la detección temprana de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, antes incluso de comenzar el proceso de aprendizaje sistemático de la lectoescritura, puede evitar el fracaso escolar y sufrimiento de muchos niños y familias.

El test está formado por seis subtareas de procesamiento fonológico, la primera de discriminación de fonemas, la segunda de segmentación en sílabas, la tercera de identificación de fonemas, la cuarta de repetición de pseudopalabras, la quinta de amplitud de memoria a través de dígitos y la sexta de fluidez verbal. Cada subtarea se puntúa de 0 a 5 por lo que la puntuación total va de 0 a 30. El tiempo para llevar a cabo el test es de 5 a 10 minutos.

En la siguiente gráfica se pueden observar los resultados obtenidos por el sujeto a intervenir:

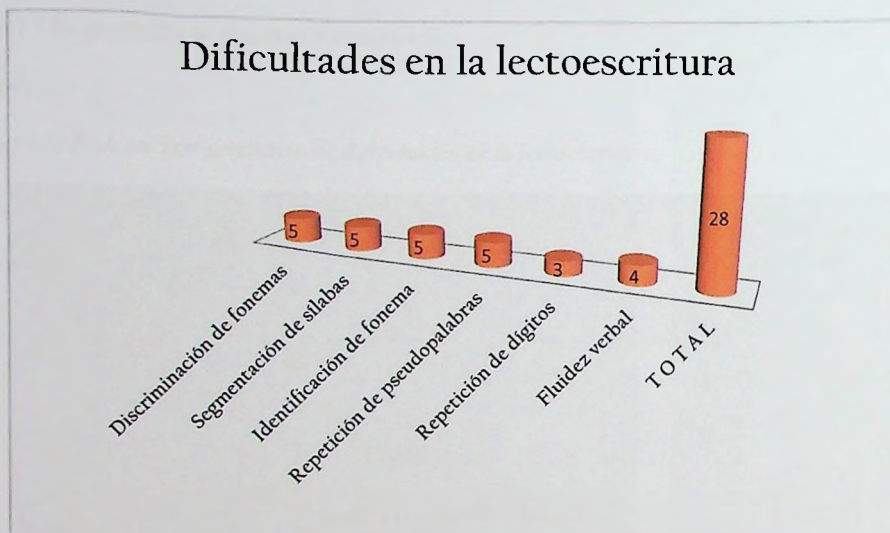
la lectoescritura, creado por Cuetos, Suárez-Coallab, Molinac y Llenderozas (2015), dicho instrumento se puede encontrar en el artículo titulado de la misma forma, en el cual se realiza un estudio de caso en España aplicando este test a un total de 298 niños con el fin de la detección temprana de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, antes incluso de comenzar el proceso de aprendizaje sistemático de la lectoescritura, puede evitar el fracaso escolar y sufrimiento de muchos niños y familias.

El test está formado por seis subtareas de procesamiento fonológico, la primera de discriminación de fonemas, la segunda de segmentación en sílabas, la tercera de identificación de fonemas, la cuarta de repetición de pseudopalabras, la quinta de amplitud de memoria a través de dígitos y la sexta de fluidez verbal. Cada subtarea se puntúa de 0 a 5 por lo que la puntuación total va de 0 a 30. El tiempo para llevar a cabo el test es de 5 a 10 minutos.

En la siguiente gráfica se pueden observar los resultados obtenidos por el sujeto a intervenir:

Figura 3.

Resultados de R. A. en el Test predictivo de dificultades en la lectoescritura.



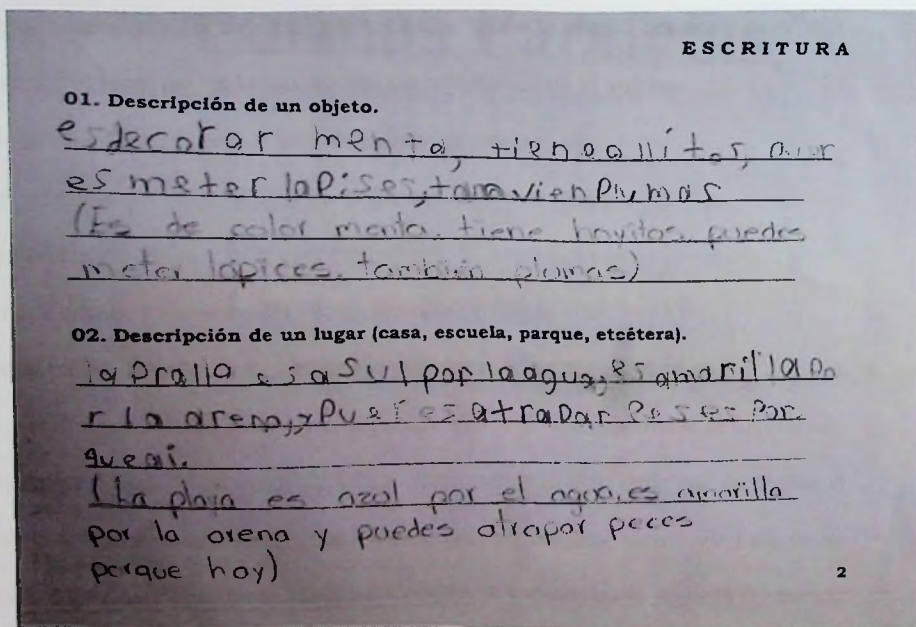
A partir de los resultados de esta evaluación se observa que el niño al obtener un total de 28 puntos, acorde a los lineamientos de este test presenta 'buen rendimiento'. Sin embargo, es importante mencionar que este test está elaborado para niños de 4 años. Se decidió aplicarlo al sujeto a intervenir, a pesar de no contar con la edad destinada para el test por el hecho del rendimiento académico que presenta en clase, con base a lo expresado por los docentes en el formato 001. Considero importante mencionar que durante la aplicación del test, se pudo observar la dificultad de R. A. para pronunciar ciertos fonemas (/r/ principalmente), en la parte de identificación de fonemas se tomaba un largo tiempo para analizar la palabra que iba a decir.

La aplicación del test de R. A. tuvo una duración de 15 minutos, es decir, excedió el tiempo establecido para llevarlo a cabo, cuestión que resulta relevante para la obtención del puntaje total.

En lo que refiere a la parte de escritura, se decidió agregar dos ejercicios cortos de redacción, en donde el niño describe un objeto (el de su elección) y un lugar (también de su elección). Los resultados se observan a continuación:

Figura 4.

Escritura de R. A. en Test predictivo de dificultades en la lectoescritura.



Después de los resultados obtenidos del test aplicado anteriormente, el cual no ofrece información relevante, se decidió aplicar un segundo diagnóstico, se describe a continuación:

1.2.2. Prueba CLP (Complejidad Lingüística Progresiva)

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en etapas en que ésta

necesita y puede ser aprendida en forma más intensa. En líneas generales, esta etapa corresponde a los seis años de educación básica nivel primaria.

Esta prueba parte del supuesto de que la lectura y su comprensión constituyen un proceso que se puede enseñar y medir con éxito de acuerdo a principios científicamente válidos. La prueba se divide en 8 niveles, dividiéndolos en A y B y estos a su vez presentan 4 subtests; para propósitos de esta intervención se aplicó la prueba del nivel 2 'A' por corresponder al nivel de grado escolar que cursa actualmente el sujeto a intervenir. El dominio de este nivel supone tres habilidades específicas:

- leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen adecuadamente
- leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene
- leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene

Las dos primeras habilidades corresponden al área de la comprensión de oraciones o frases escritas aisladas. Con ayuda de instrucciones orales el niño tiene que demostrar el dominio de la lectura, relacionando diversos elementos del lenguaje escrito. En cada forma hay dos subtests para la primera habilidad (completar) y uno para la segunda (reconocer sentido de una oración).

La tercera habilidad introduce a los niños en el área del texto simple con el fin de demostrar que el niño debe ser capaz de relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias que aparecen en texto simple. Cada una de las dos formas (A y B) elaboradas para este nivel está constituida por cuatro subtests de 6 o 7 reactivos.

En ambas formas los dos primeros subtests piden al niño que busque una o más palabras que completen adecuadamente una oración o frase. Los dos últimos subtests, en ambas formas, comprueban si el niño captó el sentido de un conjunto de oraciones, sea

encontrando otro modo de decir lo mismo, sea señalando los sujetos de las acciones que se enuncian o las cualidades asignadas a un nombre, la mencionada prueba fue creada por Allende, Condemarin y Milicic (1991).

La presente prueba fue aplicada al sujeto a intervenir el 27 de abril, 2016. El nivel aplicado a R. A. fue el nivel 2 'A', el cual, como ya se dijo anteriormente, se compone de 4 partes que contiene 7 reactivos cada una, resultando un total de 28 reactivos, en los cuales R. A. obtuvo un total de 24, dando así un valor percentil del 50%, lo cual indica que el niño está en la media y que cuenta con deficiencias en la comprensión de textos.

1.3. Justificación del problema

En la etapa de Educación Primaria las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura representan un considerable porcentaje dentro de las problemáticas de aprendizaje en general. Por tanto, es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. El alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en el área de lenguaje y comunicación, sino también en el resto de las áreas.

El retraso lector o escritor no sólo entorpece el progreso escolar, sino que tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

En el intercambio comunicativo, el emisor y el receptor aportan el conocimiento de la lengua y su saber cultural o contextual, de tal modo que el texto o discurso es construido tanto por el que lo produce, porque tiene la intención de que su acto lingüístico sea efectivo para lograr la comunicación, como por el que lo recibe, puesto que pretende aceptar dicha

comunicación. De ahí que se considere que el texto o discurso es una construcción social, en la que deben estar presentes y conjugarse los factores mencionados. Se puede afirmar que mediante el lenguaje no sólo se transmite, sino que se crea el conocimiento. “El lenguaje nos muestra una manera de nombrar las cosas y de participar en la cultura, pues la mayor parte de los encuentros con ella, son sobre todo simbólicos, más que directos; en este sentido, el lenguaje constituye un medio de comunicación y al mismo tiempo, una forma de representar al mundo sobre el cual nos comunicamos”. (Partido, 2003).

“El lenguaje es el medio por el cual se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás” (Sánchez de Medina, 2009, p.1). El proceso de comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento del ser humano. Dada la importancia de la comunicación en los seres humanos, no resulta extraño que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas más sobresalientes en toda actividad educativa; todo aprendizaje que ocurre en el contexto escolar se ofrece mediante el uso del lenguaje, ya que es prácticamente imposible prescindir de él para comunicar los pensamientos, o bien, impartir los conocimientos. Sin duda, la meta de la enseñanza de la lectoescritura dentro del aula es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos.

Los problemas de aprendizaje afectan a una importante cantidad de niños en edad escolar, situación que constituye una gran preocupación para la sociedad en general, pero principalmente para muchos padres de familia, quienes intervienen como actores secundarios, pues los problemas de aprendizaje, cualquiera que sea el motivo, afectan al rendimiento escolar y las relaciones interpersonales de sus hijos.

Desde los años ochenta la psicología cognitiva viene realizando aportaciones relevantes de cara a comprender los procesos implícitos en la lectura y la escritura. Sin

embargo, del gran número de investigaciones, que han aportado conclusiones relevantes de cara a la intervención educativa, no se han derivado revisiones generales de los docentes en la forma de entender los procesos implicados en leer y escribir ni en la evaluación e intervención ante las dificultades. (Pérez, 2008, p. 1). Por lo tanto, con este trabajo se busca ofrecer una propuesta de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en alumnos de educación básica con necesidades educativas especiales, con el fin de que el alumno logre tener una lectura y una escritura eficiente que no afecte en su vida diaria, desde el ámbito educativo hasta el social.

1.3.1. Fundamentación legal

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU,1948) en su *artículo 1º* manifiesta que ‘Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho’. Asimismo, el *artículo 2 numeral 1* expone que ‘Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta declaración, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición’. Lo anterior ratifica el hecho de que todos los estudiantes tienen el derecho de recibir una educación acorde a sus necesidades, ya sean sociales, físicas o intelectuales; y es aquí donde recae la relevancia de realizar un análisis de las necesidades educativas que se presentan en los distintos centros de educación, a fin de presentar medidas de apoyo hacia los estudiantes que las necesiten para que la educación sea de total aprovechamiento.

Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos expresa en su *artículo 1º* ‘En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos

y con las condiciones que ella misma establece. Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas’.

El anterior artículo, nos reitera lo contenido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y es de relevancia señalar que sin importar la condición que se tenga, se tiene derecho a ser tratado como un igual y es así lo que se busca al ofrecer estrategias de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en alumnos que no presentan el mismo ritmo de aprendizaje en comparación con otros compañeros de su clase, con el fin de que la tarea del docente se simplifique o bien, el alumno con *NEE* sea canalizado a donde se le atenderá adecuadamente a su estilo de aprendizaje y a su necesidad educativa.

Además, en el *artículo 3º* se expone que ‘Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia’.

Tal y como se expresa en el anterior artículo, todos los alumnos de Educación Básica tienen el derecho de recibirla, por lo tanto, es deber de las autoridades correspondientes proveerla; y como ya se dijo previamente, si el alumno requiere una educación adecuada a sus necesidades y/o condición, se le debe de proveer para que tal y como se indica en el artículo: desarrolle armónicamente todas las facultades del ser humano.

Por otro lado, la Ley General de Educación en su *artículo 41º* declara que ‘La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación’.

En términos generales, la ley dice que todos los seres humanos tenemos derecho a una educación de calidad, lo primordial es lograr un aprendizaje útil que le sirva para la vida; que se realice enfocado a la calidad y no cantidad de lo que debería aprender un niño/a según el año escolar que curse. Así como el hecho de que el desarrollo de la lectoescritura en los niños/as con capacidades educativas distintas no sólo es responsabilidad de los docentes y de

la institución, sino de los padres de familia, por lo que necesario que ellos también sean miembros activos en el proceso educativo de sus hijos.

1.3.2. Plan de estudios 2011

El Plan de estudios 2011 de Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

El Plan de Estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Proceso enseñanza – aprendizaje

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el docente cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el docente. Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación integral del alumno (Abreu et al, 2018, p.1).

Hablar de *proceso* como un concepto es hablar de ir hacia adelante con el paso del tiempo y mediante etapas sucesivas, de modo que, el proceso enseñanza-aprendizaje es una serie de procedimientos que el docente debe diseñar para avanzar de forma sistemática en el contenido de la clase, mediante la construcción de un ambiente de aprendizaje.

Como proceso de enseñanza - aprendizaje se define el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo. Se considera que en este proceso existe una relación recíproca entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, 'enseñar' y la actividad del alumno es 'aprender'. (González, 2010, p. 51).

2.1.1. La enseñanza

De acuerdo con la RAE (2020), enseñanza es el conjunto de conocimientos, principios, ideas, etcétera que se enseñan a alguien; de modo que el procedimiento a seguir en la realización de instrucciones es fundamental al compaginarse con los componentes principales de la educación: el alumno, el docente y el conocimiento que se quiere transmitir. Es así que el proceso de enseñanza es la transmisión de conocimientos del docente hacia el estudiante, a través de diversos medios y técnicas.

2.1.2. El Aprendizaje

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etcétera), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. (Edel, R., 2004, p. 4).

2.1.3. Proceso de enseñanza – aprendizaje en niños con NEE

“La enseñanza se define como el acto que ejerce el educador para transmitir a los educandos un determinado contenido” (Saavedra, 2006, p. 3), de igual manera se puede conceptualizar como “cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas, de total responsabilidad del alumno, siempre que hayan sido previstas por el docente” (Soto, D. y Suárez A. 2007, p. 18), conocidas las dos definiciones se puede llegar a la conclusión que la enseñanza, es un proceso mediante el

cual se transmiten contenidos, con el fin de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas en el ser humano.

Cuando los niños con necesidades especiales tienen problemas con su aprendizaje, requieren de atención personalizada y más recursos educativos que un niño con aprendizaje normal. Se debe tener en cuenta el que estos niños tienen problemas específicos y muy variados que pueden llegar a ser permanentes o no, por ejemplo, problemas sensoriales, problemas motores, déficit de atención, dificultades para comunicarse, problemas de lenguaje o hiperactividad. Todo ello, lleva a que se generen problemas de aprendizaje e interfiere de forma directa con el rendimiento académico del alumno y por ende en el desarrollo social del alumno.

Es necesario identificar las necesidades y las habilidades de cada niño con el fin de implementar un plan de enseñanza apropiado a sus necesidades y a su propio ritmo de aprendizaje. Establecer metas y objetivos para identificar los recursos que será necesario implementar en la metodología de estudio con el fin de que el niño con necesidades especiales aprenda adecuadamente y de forma más sencilla.

2.1.4. Principales conceptos con respecto a las posturas teóricas existentes del proceso enseñanza – aprendizaje

Se asume que todo conocimiento previo da origen a uno nuevo, además el aprendizaje es un proceso activo, que cada persona modifica constantemente de acuerdo a sus experiencias. Es decir, todo alumno supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo, así como la posibilidad de construirlo y adquirir competencias que le permitirá aplicar dicho conocimiento a situaciones nuevas. (Chaves, 2001, p. 4).

En educación básica, las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo son fundamentales, sobre todo si se trata del área de lenguaje, las cuales como emite Ferreiro (1983) en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, expone que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje, y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edades muy tempranas los niños se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales (p. 65).

Es así como en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados ya que por medio de esta se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente. (Chaves, A., 2001, p. 3).

De acuerdo a lo anterior y con base a la teoría del desarrollo cognoscitivo con una perspectiva sociocultural, propuesta por Vigotsky, la cual nos habla de que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio entendido social y culturalmente, así como el hecho de que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la *gente* que está presente en el mundo del niño y las *herramientas* que la cultura le da para apoyar el pensamiento, se determina que los niños adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. No es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Los patrones del pensamiento del individuo no son factores innatos, son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales.

Para el trabajo de investigación que se realizó se propone que: el currículo debe ser personalizado según el conocimiento previo del estudiante; las estrategias deben promover

el análisis, interpretación y predicción de la información con el fin de que el estudiante tenga un papel protagónico en todo el proceso.

El docente debe ser un moderador, coordinador, facilitador, mediador que desarrolla sus actividades en un clima afectivo, armónico y de mutua confianza donde todos los sujetos interactúen entre sí, con oportunidades para reconocer sus propias verdades. Por lo que la cultura y el contexto son importantes para entender la realidad del alumno y construir conocimientos sobre las mismas.

2.2. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder al currículo regular, a los aprendizajes comunes de su edad (bien por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado), y necesita, para compensar dichas dificultades, condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos. (Valero, 2011, p. 23)

2.2.1. Tipos de NEE

Se habla principalmente de dos tipos, necesidades educativas especiales permanentes y necesidades educativas especiales transitorias. Las necesidades educativas especiales permanentes son aquellas dificultades que presenta el niño durante toda su vida y el tiempo del proceso educativo como consecuencia de:

- Discapacidad intelectual, sensorial, física-motora, trastornos generalizados del desarrollo o retos múltiples.

- Trastornos de aprendizaje, trastornos del comportamiento o superdotación.

Este tipo de necesidades son específicas de:

- a. Discapacidad Auditiva
- b. Discapacidad Visual
- c. Discapacidad Motora
- d. Discapacidad Intelectual
- e. Trastornos en la capacidad de relación y comunicación

Los niños que presentan este tipo de necesidades educativas, para acceder a los aprendizajes requieren de apoyos especializados: didácticos, pedagógico, técnicos, tecnológicos, personales (profesionales, familia y comunidad) y/o de accesibilidad.

También ocurren las necesidades educativas especiales transitorias que se presentan durante un periodo determinado de su escolarización, como consecuencia de:

- Factores externos: método pedagógico, estructura familiar, social, ausencia de un programa de inclusión, entre otros.

- Factores internos: adaptación, madurez para el aprendizaje, deficiencia sensorial, física y calamidad doméstica, entre otros.

Este tipo de necesidades son específicas de:

- a. Trastornos específicos del lenguaje
- b. Dificultades en el aprendizaje

Las necesidades educativas especiales demandan o requieren de una serie de estrategias pedagógicas y adaptaciones de la institución en beneficio del estudiante para que se consolide e interioricen los nuevos aprendizajes. Para propósitos de esta intervención se enfocará en las necesidades educativas especiales transitorias, pues se considera a manera

personal que con la debida atención y terapia el sujeto a intervenir puede lograr un dominio efectivo en la práctica diaria de la lectoescritura.

2.2.2. Problemas de lenguaje

Un trastorno del habla o lenguaje se refiere a los problemas de la comunicación u otras áreas relacionadas, tales como las funciones motoras orales. Estos atrasos y trastornos varían desde simples sustituciones de sonido hasta la inhabilidad de comprender o utilizar el lenguaje o mecanismo motor-oral para el habla y alimentación. Algunas causas de los impedimentos del habla o lenguaje incluyen la pérdida auditiva, trastornos neurológicos, lesión cerebral, discapacidad intelectual, abuso de drogas, impedimentos tales como labio leporino y abuso o mal uso vocal.

Los trastornos del habla se refieren a las dificultades en la producción de los sonidos requeridos para hablar o problemas con la calidad de la voz. Estos se pueden caracterizar por una interrupción en el flujo o ritmo del habla como, por ejemplo, el tartamudeo o falta de fluencia. Los trastornos del habla pueden constituir problemas con la formación de sonidos, los cuales se llaman trastornos de la articulación o fonológicos, o pueden incluir dificultades con el tono, volumen o calidad de la voz; puede ocurrir una combinación de varios problemas. Las personas con trastornos del habla pueden tener problemas para utilizar algunos sonidos requeridos para hablar, lo que podría ser síntoma de un retraso. Estos individuos pueden decir una palabra por otra o tener dificultad con pronunciar la “l” o la “r”, por ejemplo.

Un impedimento del lenguaje es un impedimento en la habilidad para comprender o utilizar las palabras en unión, verbal y no-verbalmente. Algunas características de los impedimentos del lenguaje incluyen:

- el uso impropio de palabras y sus significados,

- la inhabilidad de expresar ideas,
- modelos gramaticales impropios,
- un vocabulario reducido y
- la inhabilidad de seguir instrucciones.

Una de estas características o una combinación de éstas puede ocurrir en los niños que sean afectados por discapacidades en el aprendizaje del lenguaje o atrasos en el desarrollo del lenguaje. Algunos niños pueden escuchar o ver una palabra, pero no pueden comprender su significado y al mismo tiempo, pueden tener dificultades al tratar de comunicarse con los demás. (Center for Parent Information & Resources, s.f.).

2.2.3. Problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje son aquellos problemas que son causados por las diversas maneras que tiene el cerebro de funcionar y la forma en la cual este procesa la información. Los problemas de aprendizaje varían de una persona a otra y se presentan en muchas personas, es decir, son comunes, manifestándose por lo general en los primeros años de edad escolar.

Los niños que tienen problemas del aprendizaje con frecuencia presentan, según la lista obtenida de *When Learning is a Problem/LDA (Learning Disabilities Association of America)*, características y/o deficiencias en:

- Lectura (visión)
- Escritura
- Auditivo y verbal
- Matemáticas

Generalmente los problemas de aprendizaje no implican poca capacidad mental, por el contrario suelen presentarse en personas con altos niveles de inteligencia o con niveles promedios. (Sierras, 2010, p. 1).

Las posibles causas, a nivel general, de los problemas de aprendizaje, se encuentran en los factores genéticos, los factores pre y perinatales, las madres y padres mayores, disfunciones neurológicas, etcétera.

2.3. Inclusión educativa

Según la UNESCO (1994), es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas.

El ideal máximo de la educación inclusiva es atender a la diversidad con una educación de calidad.

Principios de inclusión

✓ **Igualdad:** Equivale a decir que todos los niños, niñas y/o adolescentes tienen igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, respetando las diferencias individuales para lograr ciudadanos integrados con el contexto social.

✓ **Comprensividad:** Es la necesidad de mantener, por parte de la escuela, un currículo básico y común en un período largo, sobre todo en la educación obligatoria, para atender la gran diversificación de los estudiantes en función de su situación económica, social y cultural.

✓ **Globalización:** Es la visión mediante la cual se prepara al estudiante para enfrentarse con los problemas de la vida y haciéndolo desde las distintas disciplinas curriculares. (Educación Inclusiva, 2012).

2.4. Lectoescritura

“La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental” (Andrade, 2014, p. 246), pues cuando se lee, se van descifrando los signos para captar la imagen acústica de éstos y poco a poco se van formando, palabras, luego frases y oraciones para obtener significado, mientras que cuando escribimos, abreviamos en código las palabras que se van leyendo para asegurar que se está escribiendo lo que se quiere comunicar, ya que como lo enuncia Morais “El binomio lectura-escritura es indisociable, sólo hay lectura allí donde hay escritura” (Moráis, 2001, p. 63), ya que al desarrollar el proceso de la lectura implica que exista un conjunto de signos que corresponde a la escritura mediante la cual se encuentra emergido un sin fin de información, después de conocer las conceptualizaciones anteriores se puede decir que para la aportación que realizó Moráis se retomara en este escrito ya dicta que la lectura y escritura son habilidades inseparables ya que “La lectura es un medio para adquirir información y la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social” (Moráis, 2001, p. 42), ya que se lee para saber, comprender, reflexionar para compartir con los que nos rodean, es donde se complementa el proceso de la lectura, esta será la conceptualización que se utilizara en el desarrollo de este estudio.

En términos más simples, se llama lectoescritura a la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, pero también, la lectoescritura constituye un proceso de aprendizaje en el cual los educadores deben poner especial énfasis durante la educación inicial

proponiendo a los niños diversas tareas que implican actividades de lectoescritura. Como de su denominación se desprende, lectoescritura supone la unión de dos procesos íntimamente vinculados, tal es el caso de la escritura y de la lectura; leer y escribir son actividades complejas pero fundamentales de las cuales dependerá el hecho de que el individuo siga aprendiendo por el resto de su vida. También son determinantes para poder ingresar en el saber organizado, que es sin dudas el elemento más importante de una cultura. El dominio satisfactorio, tanto de la lectura como de la escritura, no solamente nos permite construir significados para ampliar nuestros conocimientos, sino que también facilita la apertura de nuevas vías de comunicación entre los alumnos y el entorno social en el que se desenvuelven.

2.4.1. Importancia de la lectoescritura

“El lenguaje es un instrumento que regula nuestra conducta, nos introduce en la comprensión del mundo emocional y social, posibilita la interacción con las personas. El desarrollo socioafectivo del niño requiere acceder a un código de comunicación lo más tempranamente posible” (Ferreiro, 1983, p. 16).

Leer y escribir es un código que el ser humano utiliza para comunicarse; es necesario interactuar con otras personas por esta razón es muy importante que el ser humano aprenda la lectoescritura para que pueda expresar sus emociones y desenvolverse dentro de la sociedad.

2.4.2. Transversalidad de la lectoescritura

De acuerdo con el enfoque sociocultural de la lengua que sustenta a la Reforma Integral de la Educación Básica, los términos ‘leer’, ‘lectura’ y ‘lector’ adquieren un carácter multidimensional cuya puesta en práctica exige del estudiante la capacidad de movilizar

transversalmente saberes, conocimientos y habilidades lectoras en las asignaturas del currículo, así como en los diversos ámbitos de su vida.

Trabajar en la transversalidad de la lectoescritura implica transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del docente en las distintas áreas del conocimiento que se abordan. Este es uno de los sentidos de transversalidad a través del currículo escolar.

2.4.3. Problemáticas de la lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los principales retos de la escuela de todos los tiempos. Actualmente, existen distintas metodologías que nos sirven para enseñar a leer y escribir, sin embargo, de todas ellas podemos valorar como común denominador que la transmisión de conocimientos va unidireccionalmente del que enseña al que quiere aprender, así como el hecho de que la motivación y el interés por parte del alumno es de naturaleza extrínseca.

Las dificultades de aprendizaje se presentan con mayor incidencia en el área de lenguaje: lectura y escritura. Generalmente se debe a un problema de inmadurez para el inicio del aprendizaje a través de la técnica, que, hay que recordarlo, no está en nuestro programa genético, como sí es el caso de caminar o hablar. También podría darse en niños y niñas con un nivel de desarrollo lento o que presentan dificultades intelectuales.

Para tratar el problema de lectoescritura se debe elaborar programas correctivos, que deben incluir ejercicios para afianzar los procesos madurativos de las áreas que lo necesitan, mejorar la lectura, velocidad lectora, comprensión lectora, expresión escrita y errores ortográficos, entre otros. Es importante no descuidar la motivación y estimulación afectiva.

Son muchas las dificultades que se pueden dar tanto en el proceso de lectura como en el de escritura, por lo que aquí mencionaré las más comunes:

Dislexia. Se llama dislexia al trastorno de la lectura que imposibilita su realización correcta. La dislexia es una deficiencia en el aprendizaje de la lectura y que también se relaciona con el aprendizaje de la escritura. Sus manifestaciones son muy variadas y dependerán de la intensidad del trastorno y de la edad del niño, porque puede afectar a funciones relacionadas con la memoria, el vocabulario, las áreas motrices y el habla. Incluso en la etapa preescolar se pueden observar las deficiencias significativas en el lenguaje, la motricidad, la percepción y la falta de madurez en general, por lo que, sabiendo que no se cura sólo con el paso del tiempo, se requiere un diagnóstico temprano para ayudar al niño oportunamente.

Dislalia. Es uno de los trastornos del lenguaje más común en los niños. Suele presentarse entre los tres y los cinco años, con alteraciones en la articulación de los fonemas. Cuando el bebé empieza a hablar, lo hará emitiendo primero los sonidos más simples, como el de la m o de la p. Sin embargo, a medida que el bebé adquiera más habilidades en la articulación, su pronunciación será más fluida. Cuando este proceso no se realiza con normalidad, se puede hablar de dislalias.

Disortografía. La disortografía es un trastorno específico de la escritura incluye una problemática en el trazado y en la forma de la letra, que implica la alteración de factores motrices. Sin embargo, este tipo de factores no tiene por qué intervenir en la alteración de la disortografía. La disortografía, como un trastorno específico, tan sólo incluye errores en la

escritura, sin necesidad de que tales errores se den también en la lectura. Un niño, que presente disortografía no tiene por qué leer mal, aunque esta condición pueda darse comúnmente.

Disgrafía. La disgrafía es un trastorno que se lleva a cabo cuando el niño realiza el trazado de los signos gráficos. Los niños sienten, desde muy temprana edad la necesidad de la escritura como medio de expresión, siendo ésta la única destreza de tipo motor que se desarrolla, paulatinamente, a medida que el niño progresa en su vida escolar. La ejecución motriz de la escritura debe asentarse en la maduración del sistema nervioso central y periférico, y en cierto grado de desarrollo psicomotor general. La tonicidad y coordinación de movimientos han de estar establecidas, para poder hacer posibles los fines y actividades de las manos y de los dedos. La Disgrafía es un trastorno funcional, es decir, que no está causado por una lesión cerebral o sensorial, ni por una deficiencia intelectual, y que afecta a la grafía, es decir a la forma o trazado, de las letras. Será disgráfico todo niño cuya escritura sea defectuosa, si no tiene ningún déficit neurológico o intelectual que lo justifique.

2.4.4. Impacto de la lectoescritura en la vida cotidiana del niño

Los problemas de lectoescritura se evidencian más claramente alrededor de los 6 años, que es la edad en que el niño o niña inicia el aprendizaje de lectura y escritura, pero pueden haber comenzado en una edad más temprana, por lo que es importante asegurarse que los niños o niñas sean evaluados en la etapa preescolar ya que el problema puede trabajarse desde muy temprana edad. En casos de no ser tratados a tiempo, se pueden presentar bajo rendimiento escolar, baja autoestima debido a las frustraciones a las que se enfrentan, las que generan inseguridad y desmotivación. Cuando se presentan este tipo de situaciones se debe

realizar una evaluación integral que permita determinar el nivel de madurez del niño para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura, nivel intelectual y nivel de lenguaje. De esta manera, se debe evaluar el área emocional y neurológica, si el caso así lo requiere.

Capítulo III

Metodología

La presente investigación se encuentra dentro del tipo investigación – acción, pues según lo enunciado por Kemmis (2007) “pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica” (p. 35) acorde a esto, la investigación tiene como finalidad el fortalecimiento y cualificación de la práctica pedagógica y con base en esta diseñar una propuesta de intervención a través de proyectos escolares guiados por textos literarios y ejercicios de corte lingüístico – ortográfico para el reforzamiento del proceso y enseñanza de la lectoescritura.

Kemmis (2007) propone un modelo que describe en la investigación- acción una serie de etapas, con las cuales elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, construido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planeación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un incremento auto reflexivo de conocimiento y acción.

3.1. Método

Cuando se realiza una investigación desde la perspectiva del estudio de caso, permite analizar el objeto de estudio en su contexto habitual, utilizando distintas fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente, dependiendo del tema que se trate.

Capítulo III

Metodología

La presente investigación se encuentra dentro del tipo investigación – acción, pues según lo enunciado por Kemmis (2007) “pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica” (p. 35) acorde a esto, la investigación tiene como finalidad el fortalecimiento y cualificación de la práctica pedagógica y con base en esta diseñar una propuesta de intervención a través de proyectos escolares guiados por textos literarios y ejercicios de corte lingüístico – ortográfico para el reforzamiento del proceso y enseñanza de la lectoescritura.

Kemmis (2007) propone un modelo que describe en la investigación- acción una serie de etapas, con las cuales elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, construido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planeación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un incremento auto reflexivo de conocimiento y acción.

3.1. Método

Cuando se realiza una investigación desde la perspectiva del estudio de caso, permite analizar el objeto de estudio en su contexto habitual, utilizando distintas fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente, dependiendo del tema que se trate.

El estudio de casos es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto; de igual forma, el uso de la estrategia del estudio de casos como metodología de investigación presenta grandes posibilidades en la explicación de fenómenos contemporáneos ubicados en su entorno real (Yin, 1989).

3.1.1. Metodología para el diagnóstico

En el presente proyecto de intervención, se trabajó con un alumno de segundo grado de primaria que presentó problemáticas en su desempeño en la lectoescritura. La maestra de grupo, académicamente era la persona que más convivía con él y detectó un déficit en la práctica diaria de la lectura y la escritura. Para iniciar esta etapa de diagnóstico, se aplicó un cuestionario – encuesta a la madre de familia, con el fin de recabar datos generales, con respecto a su estructura familiar, los antecedentes escolares del alumno y todo lo concerniente a su contexto social. Después, se aplicó un instrumento a modo de encuesta, a los docentes que le impartían las distintas materias que el niño cursaba durante segundo grado, en el ciclo escolar 2015 – 2016. Finalmente, se le aplicaron evaluaciones diagnósticas con el fin de evaluar su desempeño en la lectoescritura y detectar la problemática.

3.1.2. Metodología para la investigación

La presente investigación es de tipo aplicada ya que se busca cambiar situaciones e intervenir en las estrategias a seguir durante la enseñanza de la lectoescritura a niños con necesidades educativas especiales, es una investigación de corte descriptivo simple pues

acorde con Sampieri (2006), "en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga" (p. 72).

Apoyando a lo anterior con el hecho de que los objetivos de este estudio fueron encontrar las estrategias que resulten más efectivas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños con necesidades educativas especiales, enfocándome en el área de problemas de lenguaje y de aprendizaje, en escuelas de educación básica – regular, específicamente en el área de primaria baja o inicial (1 – 3 grado), todo esto con el análisis de datos de solamente un sujeto de estudio. El presente proyecto de intervención se trató de un estudio de caso único, Stake (1999) señala que el caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos. o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (p. 15).

Una investigación no está definida por las características del estudio sino por el tipo de información, que en los estudios de casos es predominantemente cualitativa. La información cualitativa se caracteriza porque se representa en categorías que incluyen dimensiones perceptuales, actitudinales y eventos reales. (Yin, 1994).

En el particular caso de R.A. la información (datos) para la realización de esta intervención fueron recabados a partir de la observación naturalista desde el análisis de tareas, ya que se llevó a cabo el registro de acciones que se le dieron de forma intencional al individuo para partir de ahí con los datos que este ofrece, todo fue registrado en un diario pedagógico.

En el estudio de caso único se observa la postura del investigador priorizando lo particular dentro del estudio y como es lógico, el tema, el planteamiento de este y el interés existente de la temática que se desarrolla dentro de la investigación resultan centrales para obtener resultados.

Al momento de llevar a cabo la presente investigación, el sujeto a intervenir cursaba el segundo grado de primaria en una escuela pública- regular ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Fue elegido como sujeto a intervenir, a partir de un muestreo de tipo discrecional, por sugerencia directa de la maestra titular de grupo, quien previamente había notado desde inicio de ciclo escolar que el niño necesitaba apoyo extra escolar, terapia de lenguaje e instrucción en técnicas de estudio y concentración para mejorar en su práctica diaria de la lectoescritura y por ende obtener mejores resultados académicos.

Para el presente proyecto de intervención se utilizaron distintas estrategias de enseñanza, entendiendo estas como aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. Dichas estrategias se pueden clasificar con base en su momento de uso y presentación, es decir, si se usa antes (preinstruccionales), durante (construccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, debido a la naturaleza de este proyecto de intervención fueron utilizados los tres tipos de estrategia de enseñanza. Se aplicó la metodología a la par que se llevó a cabo la intervención por un periodo de 25 sesiones con duración de 50 – 60 minutos cada una, se anexan las secuencias didácticas que se seguirán en cada sesión. *Ver anexo.*

Las estrategias de enseñanza que fueron utilizadas en esta intervención, siguiendo la propuesta de Díaz Barriga (1998), son las siguientes:

❖ *Objetivos.* En la cual se establecen condiciones, tipo de actividad y se generan las expectativas apropiadas. Esta estrategia se utilizará al inicio de cada actividad a realizar.

❖ *Ilustraciones.* Hace referencia al uso de representaciones visuales de objetos o situaciones sobre un tema en específico. Por el hecho de trabajar con un niño pequeño será un recurso muy utilizado, para captar la atención del alumno y para mantener el dinamismo en las sesiones.

❖ *Preguntas intercaladas.* Se realizan preguntas, ya sea durante una clase o un texto, con el fin de mantener la atención, favorecer la práctica, la retención y la obtención de información. Al tratarse de lectoescritura el presente proyecto, este recurso es vital al realizar lecturas con el sujeto a intervenir.

❖ *Señalizaciones.* Son señalamientos que se hacen en un texto para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender. Se hará uso de esta estrategia con el fin de que el sujeto logre identificar palabras o ideas clave dentro de los textos a analizar.

También se hizo uso de otras estrategias, como, por ejemplo:

❖ *Escritura creativa/Inventor de historias.* Estrategia en la cual el alumno inventa historias, a partir de ya sea una palabra, imagen, situación, etcétera.

❖ *Organizador de palabras.* Se ofrecen tarjetas con letras o sílabas y el sujeto debe formar palabras y después oraciones.

❖ *Ejercicios de motricidad fina.* Pues conforme a los resultados del diagnóstico y de las entrevistas se determinó la importancia de reforzar y trabajar la motricidad fina y gruesa en el sujeto a intervenir.

❖ *Diario pedagógico*. Más que una estrategia es una herramienta utilizada por docentes para registrar el proceso, actividades y demás. Para propósitos de esta intervención será un recurso recurrente en cada sesión, para así poder monitorear e ir midiendo los avances que tenga el sujeto en la intervención.

Partiendo de que el enfoque cualitativo trata de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, las estrategias a aplicarse serán desde este enfoque en donde se me permite a mí como investigadora participar activamente en la intervención a través de la interacción con el sujeto a estudiar.

3.1.3. Metodología para el procesamiento de información

Esta investigación se realiza bajo un enfoque con estructura cualitativa, pues busca tener en cuenta como marco de referencia al niño y su contexto escolar y social, tal y como lo define Sandín (2003), al afirmar que

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 56).

En este caso se busca transformar el escenario educativo, generando una propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas que favorezcan el proceso y práctica en la enseñanza de la lectoescritura en niños con necesidades educativas especiales.

El proceso de análisis de datos se realizó a partir de lo registrado en el diario pedagógico y en las evidencias logradas en cada sesión, ejercicios elaborados por el sujeto a intervenir y material audiovisual recabado durante la intervención.

3.1.4. Metodología para la evaluación de la intervención

Los datos obtenidos durante la intervención fueron evaluados en tres momentos: al inicio de la intervención, durante el desarrollo y al finalizar la misma. La evaluación fue realizada con la *PRUEBA CLP – Formas Paralelas – 2º Nivel A – B*, al inicio y a la finalización de la intervención. La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) fue estandarizada en una primera etapa en una versión destinada a los cinco primeros cursos de la educación básica. Cada nivel de la prueba está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión. Para determinar los niveles se han tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación. Las tres operaciones específicas de la lectura que se han considerado en la Prueba, son:

- traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales;
- dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación;
- descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

La Prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación de la lectura anteriormente señalada. Las áreas de lectura determinadas para la Prueba son las de la palabra, la de la oración, o frase, la del párrafo o texto simple y la del texto complejo.

Paralelamente, cada momento será evaluado también con rúbricas que fueron creadas propiamente para la presente investigación, partiendo de los objetivos planteados al inicio de

3.1.4. Metodología para la evaluación de la intervención

Los datos obtenidos durante la intervención fueron evaluados en tres momentos: al inicio de la intervención, durante el desarrollo y al finalizar la misma. La evaluación fue realizada con la *PRUEBA CLP – Formas Paralelas – 2º Nivel A – B*, al inicio y a la finalización de la intervención. La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) fue estandarizada en una primera etapa en una versión destinada a los cinco primeros cursos de la educación básica. Cada nivel de la prueba está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión. Para determinar los niveles se han tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación. Las tres operaciones específicas de la lectura que se han considerado en la Prueba, son:

- traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales;
- dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación;
- descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

La Prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación de la lectura anteriormente señalada. Las áreas de lectura determinadas para la Prueba son las de la palabra, la de la oración, o frase, la del párrafo o texto simple y la del texto complejo.

Paralelamente, cada momento será evaluado también con rúbricas que fueron creadas propiamente para la presente investigación, partiendo de los objetivos planteados al inicio de

este documento. Dichas rúbricas se dividen en tres categorías: expresión oral, lectura y escritura, las cuales a su vez se subdividen en distintos criterios y parámetros específicos de cada categoría, mismos que serán evaluados a partir de las actividades realizadas por el sujeto en cada sesión durante la intervención.

3.2. Descripción de la intervención

3.2.1. Diagnóstico

La intervención inició en diciembre, 2016; las sesiones se desarrollaron en domicilio particular de la investigadora en un horario vespertino de mutuo acuerdo, es decir que el sujeto se traslada en compañía de la madre, para asistir a cada sesión. Las sesiones son llevadas de forma privada, es decir, la madre no está presente mientras se realizan los ejercicios, esto con el propósito de evitar sesgos en la información recabada.

3.2.1.1. Instrumentos para el diagnóstico

Antes de comenzar a llevar a cabo las secuencias didácticas planeadas para la intervención a realizar, se aplicó una evaluación diagnóstica, que fue la prueba CLP – Formas Paralelas – 2° Nivel A – B, misma que se había aplicado previamente cuando se realizó la detección del problema. Partiendo de los resultados, se inicia una búsqueda intensiva y de recopilación sobre las competencias que un niño de 7 – 8 años de edad debe tener en el ámbito de la lectoescritura, así como la revisión teórica del desarrollo de los niños en esta edad desde distintas dimensiones (cognitiva, socio afectiva, comunicativo y corporal). Esto con el objetivo de elaborar una rúbrica de análisis y como instrumento de evaluación, con categorías, criterios y parámetros que se sustentan en los indicadores de desarrollo para observar el desarrollo del niño durante la intervención.

3.2.2. Intervención

3.2.2.1. Sujeto a intervenir

Como se ha mencionado anteriormente, el presente proyecto de intervención fue un estudio de caso, por lo que únicamente se trabajó con solo un sujeto, que era un varón de ocho años de edad. El segundo de tres hijos. Durante la intervención, cursaba el segundo grado de primaria; dentro del centro educativo donde él estudia, los docentes que interactúan más de cerca con él son conscientes de que necesita apoyo en el área de lenguaje, pero ellos no tienen la capacitación necesaria para trabajar dichas áreas de oportunidad con el alumno, ya sea por falta de conocimiento o bien, por falta de infraestructura con respecto al amplio número de estudiantes que deben atender durante en determinado lapso de tiempo.

3.2.2.2. Estrategias & Acciones

Cualquier estrategia didáctica que desee desarrollar competencias en transición implica utilizar métodos didácticos que conduzcan a la integración de las competencias básicas y siempre atendiendo a los intereses infantiles y en la búsqueda de su desarrollo integral en condiciones y ambientes armoniosos. La interacción entre las diversas competencias básicas debe ser propiciada por el docente y poco a poco serán apropiadas por los estudiantes; ellos se harán competentes en el uso de sus habilidades para el logro de un producto, tarea o una finalidad planteada. El modelo didáctico utilizado será el que favorezca esta integración al utilizar lo aprendido en un campo para el logro de otra u otras. En cualquiera de ellos, la evaluación debe ser permanente, como parte esencial del aprendizaje.

Las estrategias a seguir durante esta intervención estuvieron enfocadas a la mejora del desarrollo y uso de la lectoescritura en un niño que presenta necesidades educativas especiales, algunas de ellas son:

Tabla 3.

Relación de Estrategias y Acciones a realizar dentro de la intervención.

ESTRATEGIAS	ACCIONES
Comprensión de textos a partir del análisis de distintos tipos (científico, literario, etcétera).	Elaboración de reseña corta.
Análisis de textos para reconocer las características que tienen los distintos tipos de textos.	Creación de lista con características identificadas en cada tipo de texto.
Reconocer las etapas del proceso de lectura.	Exposición oral de lo que leyó.
Análisis de textos para determinar preguntas de investigación/preguntas guía.	Elaboración de preguntas guía a partir de la lectura de un texto científico.
Producción de texto utilizando correctamente las propiedades textuales.	Creación de un cuento, partiendo del análisis de oraciones que él mismo debe acomodar de forma coherente.
Redacción de textos personales.	Elaboración de texto analítico acerca de la <i>importancia de la comunicación</i> , a partir de la proyección de un video.
Análisis lingüístico: ortografía.	Ejercicios para reforzar y mejorar la ortografía.
Funciones lingüísticas.	Creación de un instructivo, denotando la función referencial y metalingüística del lenguaje.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Cronograma de actividades a realizar durante la intervención.

CRONOGRAMA DE ACCIONES			
FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
09 MARZO 2016	Entrevista a madre del sujeto a intervenir.	Se realiza entrevista/cuestionario a la madre del sujeto a intervenir, el niño está presente durante la entrevista.	50 minutos

17 MARZO 2016	Entrevista a docentes del sujeto a intervenir.	Se asiste a la escuela donde el sujeto a intervenir toma clases y se realiza entrevista/cuestionario a los tres docentes que tienen mayor relación académica con el sujeto (docente titular de grupo, docente de inglés y docente de educación física). Siendo un total de tres entrevistas las que se realizaron.	35 minutos cada entrevista
06 ABRIL 2016	Aplicación de Evaluación Diagnóstica para detección de problema.	Se evalúa al sujeto a intervenir con un <i>Test predictivo de dificultades en la lectoescritura</i> , elaborado por la investigadora de este proyecto de intervención.	30 minutos
27 ABRIL 2016	Aplicación de segunda Evaluación Diagnóstica para detección del problema.	Se evalúa por segunda ocasión al sujeto a intervenir, con evaluación estandarizada: <i>Prueba CLP – Formas Paralelas – 2° Nivel A – B.</i>	25 minutos
16 DICIEMBRE 2016	Aplicación de segundo diagnóstico (previo a la intervención).	Se lleva a cabo Evaluación Diagnóstica, previa a la intervención, para ello se utiliza la <i>Prueba CLP – Formas Paralelas – 2° Nivel A – B.</i>	25 minutos
19 DICIEMBRE 2016	Inicio de Intervención	Se da inicio a la intervención, a partir de las secuencias didácticas previamente planificadas.	50 – 60 minutos cada sesión (secuencia didáctica)
18 FEBRERO 2017	Etapa de Desarrollo: Aplicación de Evaluación de Intervención.	Se lleva a cabo evaluación en etapa de desarrollo de la intervención, a partir de las rúbricas elaboradas para la investigación.	50 minutos
06 MAYO 2017	Finalización de Intervención	Se culmina la intervención, después de haber concluido con las 25 sesiones planificadas.	50 – 60 minutos cada sesión

06 MAYO 2017	Evaluación final de Intervención	Se lleva a cabo evaluación final de la Intervención, se evalúa con <i>Prueba CLP – Formas Paralelas – 2° Nivel A – B.</i>	23 minutos
--------------	----------------------------------	---	------------

Fuente: elaboración propia.

3.3. Criterios de evaluación y seguimiento

A partir del análisis previamente mencionado en el apartado de diagnóstico de la intervención, elaboré la siguiente rúbrica para evaluar y dar seguimiento al sujeto a intervenir. *Ver anexo para comparar las distintas rúbricas ya contestadas en cada etapa de la intervención.*

Tabla 5.

Rúbrica para evaluar y dar seguimiento al sujeto a intervenir.

NOMBRE: _____

CATEGORÍAS		CRITERIOS	PARÁMETROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	EXPRESIÓN ORAL	CAPACIDAD DE EXPRESIÓN	Presenta un vocabulario amplio y estructura correctamente enunciados.				
2			Lo que expresa tiene coherencia y logra integrar un enunciado con otro.				
3			Crea oraciones descriptivas donde expresa situaciones que se generan en su entorno (a partir de imágenes).				
4	L E C	PROCESO EVOLUTIVO	Reconoce que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.				
5			Lee e integra con sentido convergente.				
6			Reconoce las propiedades de distintos tipos de textos.				

7	T U R A	PROCESO DE LECTURA	Muestra interés y gusto por la lectura.				
8			Interpretación de distintos tipos de textos a partir de su lectura y análisis.				
9	E S C R I T U R A	PRE SILÁBICO	Realiza agrupaciones de grafías.				
10			Varía cantidad y tipo de grafías que utiliza, así como su orden.				
11		SILÁBICO	Cada letra representa una sílaba y tiene una correspondencia directa con la letra que la representa, dicha letra pertenece a la sílaba.				
12		SILÁBICO ALFABÉTICO	Parte de las palabras están escritas con una correspondencia silábica y otras con correspondencia alfabética.				
13		ALFABÉTICO	Hace corresponder una letra a cada letra de determinada palabra.				
14			Logra una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.				
15		SEGMENTACIÓN	Segmentación ocasional con algunas disociaciones y adiciones.				
16			Maneja segmentación convencional.				
17			Producción de textos breves a partir de la lectura y análisis de distintos tipos de textos.				

18	REDACCIÓN	Creación de textos en donde desarrolla su creatividad con estímulos visuales (imágenes y videos).				
19		Práctica y uso del léxico enfocado a reglas ortográficas y al correcto uso de los signos de puntuación.				
20		Mantiene la coherencia en su lenguaje y en los textos que redacta.				

Fuente: elaboración propia.

3.3.1. Recursos a utilizar

Los recursos utilizados durante la intervención, fueron los siguientes:

- Textos Impresos (cuentos, poesía, etcétera)
- Libros
- Cámara para video grabar
- Hojas blancas
- Lápices
- Colores
- Diario pedagógico para registro de sesión
- Computadora
- Cámara fotográfica
- Pintarrón
- Plumones
- Mesa
- Silla
- Juegos de mesa (memorama, domino)

Capítulo IV

Presentación de resultados

En este capítulo se habla acerca de los resultados obtenidos en la intervención realizada. Tal y como se mencionó en capítulos anteriores, la presente intervención fue evaluada en tres momentos: al inicio, durante el desarrollo y en la finalización, esto con el fin de observar gradualmente el avance del sujeto durante el proyecto.

4.1. Inicio de la intervención

La evaluación diagnóstica al inicio de la intervención fue realizada el 16 de diciembre del 2016 con la *Prueba CLP – Formas Paralelas – 2º Nivel A – B* y se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 5.

Resultados generales de la evaluación diagnóstica previa a iniciar la intervención. Aplicación de Prueba CLP – Formas Paralelas – 2º Nivel A – B.

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA						
✓								
SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Per centil
II – A – (1)	A mi mamá	3	6:20 PM	6:23 PM	3			
II – A – (2)	Usamos los lápices	4	6:23 PM	6:27 PM	4			
II – A – (3)	La pieza	5	6:29 PM	6:32 PM	2			
II – A – (4)	Noticias deportivas	7	6:32 PM	6:42 PM	3			
24					50			
PUNTAJE TOTAL: _____				TIEMPO TOTAL: 22 minutos (6:20-6:42 m)				

En la imagen se observan los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica antes de dar inicio a la intervención. Cada nivel dentro de la prueba se divide en subtests, los cuales corresponden a las distintas áreas a evaluar, tales como: dominio de lectura (enfocado a su comprensión), uso y dominio de palabras y frases/oraciones. El nivel de prueba aplicado en esta intervención fue el segundo nivel. El dominio de este nivel supone tres habilidades específicas:

- ✓ leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen adecuadamente;
- ✓ leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene;
- ✓ leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene.

Las dos primeras habilidades corresponden al área de la comprensión de oraciones o frases escritas aisladas. Con ayuda de instrucciones orales el niño tiene que demostrar el dominio de la lectura, relacionando diversos elementos del lenguaje escrito. En cada forma hay dos subtests para la primera habilidad (completar oraciones) y uno para la segunda (reconocer sentido de una oración).

La tercera habilidad introduce a los niños en el área del texto simple. Para demostrar que reconoce las afirmaciones que este conjunto contiene, el niño debe ser capaz de relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias que aparecen en texto simple. Cada una de las dos formas (A y B) elaboradas para este nivel está constituida por cuatro subtests de 6 o 7 ítems. En ambas formas los dos primeros subtests piden al niño que busque una o más palabras que completen adecuadamente una oración o frase. Los dos últimos subtests, en ambas formas, comprueban si el niño captó el sentido de un conjunto de oraciones, sea encontrando otro modo de decir lo mismo, sea señalando los sujetos de las

acciones que se enuncian o las cualidades asignadas a un nombre. En ambas formas, alrededor del 50% de los ítems son fáciles; el resto son medianos y difíciles.

Para lograr determinar el puntaje del sujeto, se consultó la siguiente tabla, contenida en el Manual de la Prueba CLP:

Tabla 6.

Normas en percentiles totales para el segundo nivel de lectura, dentro de la Prueba CLP – Formas Paralelas – 2º Nivel A – B.

PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL
0-17	10
18-20	20
21-22	30
23-24	40
25	50
26	60
27	70
28	100

$$X = 23,72 \quad DS = 4,42$$

El sujeto a intervenir obtuvo un total de 25 puntos en su evaluación, lo que le da un porcentaje de 50 y esto a su vez nos indica que se encontraba en la media al momento de dar inicio a la intervención. Como ya se mencionó anteriormente, esta prueba está dividida en cuatro subtests, en los cuales los aspectos a evaluar son los siguientes:

Tabla 7.

Relación de subtests dentro de Prueba CLP – Formas Paralelas – 2º Nivel A – B y los aspectos a evaluar.

SUBTEST	ASPECTOS A EVALUAR
II – A – B – (1)	Identificación léxica, nivel palabra
II – A – B – (2)	Coherencia léxica, nivel frase/oración

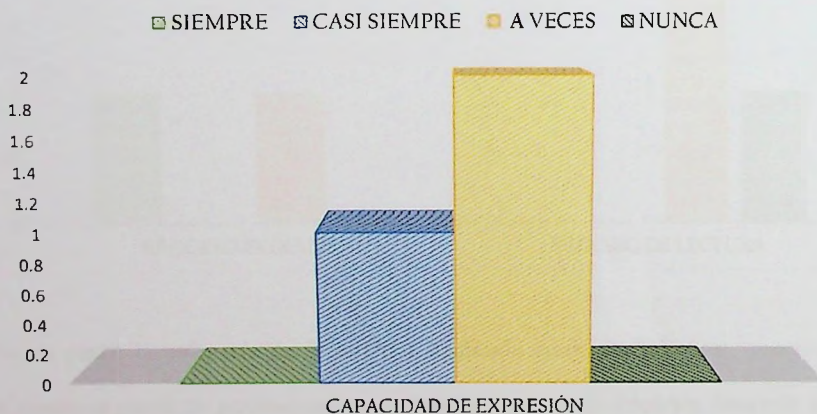
II – A – B – (3)	Uso y dominio de frases/oraciones
II – A – B – (4)	Dominio de lectura, comprensión lectora

A modo de reforzamiento, se evaluó también al sujeto con la rúbrica que previamente se presentó en el capítulo anterior. Los resultados de esa evaluación fueron los siguientes:

Figura 6.

Resultados de la categoría Expresión Oral en la evaluación diagnóstica previa a iniciar la intervención.

EXPRESIÓN ORAL

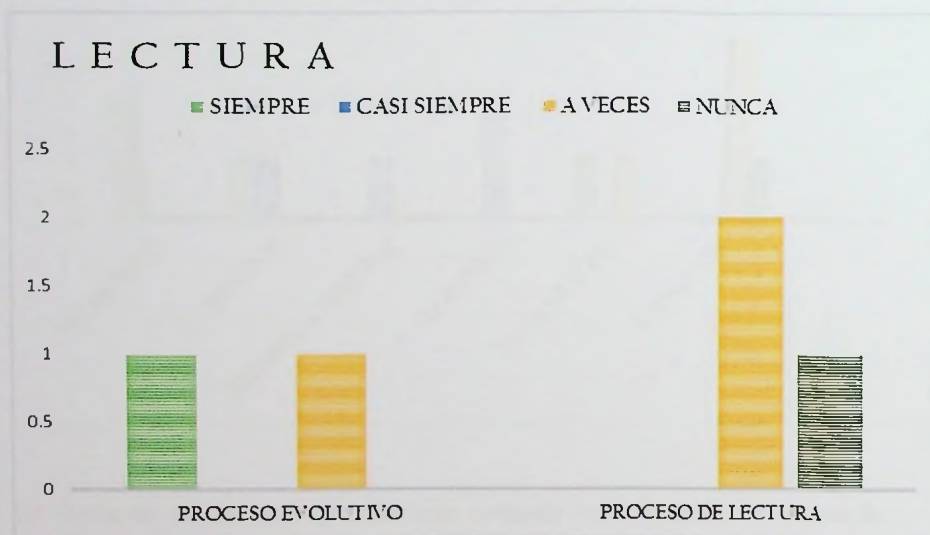


Los resultados obtenidos en la categoría de *expresión oral* durante la primera evaluación fueron positivos, enfocándose a la capacidad de expresión del sujeto como criterio principal, en donde los parámetros evaluados fueron si creaba oraciones descriptivas donde expresara situaciones que se generaban en su entorno (a partir de imágenes), el cual fue 'casi siempre'; otros de los parámetros analizados fueron la coherencia al expresar sus ideas, la

amplitud del vocabulario y si contaba con una correcta estructura (sintaxis) en las oraciones expresadas, dichos parámetros estuvieron en la escala 'a veces'.

Figura 7.

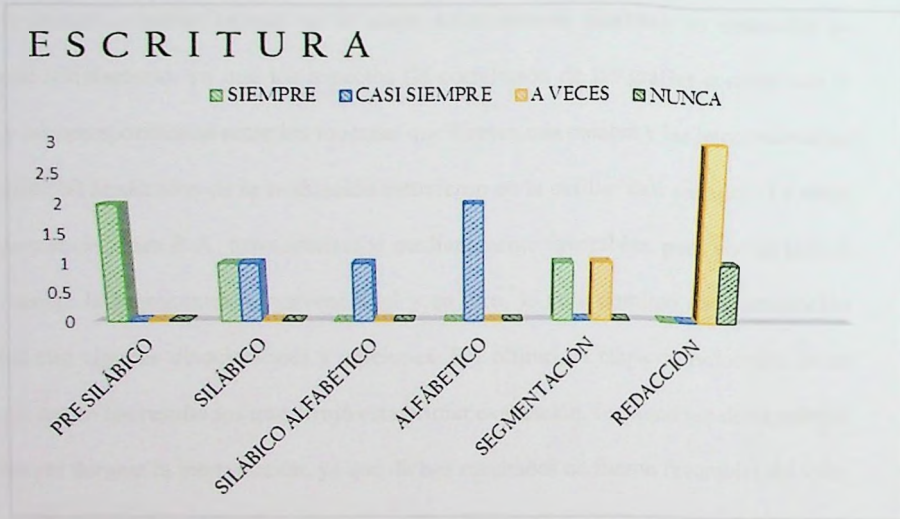
Resultados de la categoría Lectura en la evaluación diagnóstica previa a iniciar la intervención.



Por su parte, la categoría de *lectura* fue analizada desde dos criterios: *proceso evolutivo*, donde se partió de parámetros como el reconocimiento de dirección dentro de la lectura, que fue 'siempre' en R.A. y si leía e integraba con sentido convergente, que fue 'a veces'. El otro criterio analizado fue *proceso de lectura*, que se sustentó de parámetros como si el sujeto mostraba interés y gusto por la lectura, reconocía las propiedades de una variedad temática de textos e interpretaba distintos tipos de textos a partir de su lectura y análisis, donde este último estuvo en 'nunca' y los demás parámetros analizados en 'a veces'.

Figura 8.

Resultados de la categoría *Escritura* en la evaluación diagnóstica previa a iniciar la intervención.

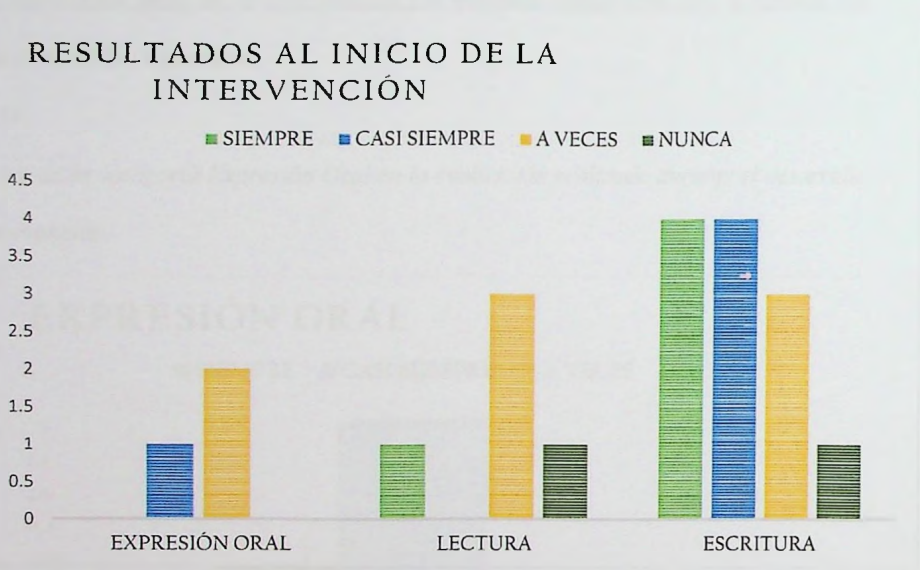


La categoría de *escritura* fue analizada tomando como referente las etapas de maduración en la escritura de los niños desde edad preescolar hasta nivel primaria, por iniciativa propia y con fines de un resultado óptimo, agregué el rubro 'redacción'; dichas etapas analizadas en el sujeto fueron la escritura pre silábica, silábica, silábica-alfabético, alfabético, segmentación y como ya lo mencioné, redacción. En la etapa *pre silábica*, el sujeto mostró un total dominio en lo que respecta a realizar agrupaciones de grafías y el orden, cantidad y tipo de grafías que se necesitan para formar palabras y/u oraciones. Lo que respecta a la etapa *silábica*, se observó que R.A. contaba con buen desempeño y podía discernir que cada letra representa una sílaba y tiene una correspondencia directa con la letra que la representa, dicha letra pertenece a la sílaba. Lo analizado en la etapa *silábico* -

alfabético demuestra que el sujeto tiene un leve déficit pues no hay un total dominio en lo que concierne a que dentro de su escritura parte de las palabras estén escritas con una correspondencia silábica y otras con correspondencia alfabética. Durante la etapa *alfabética* el sujeto mostró también (como en la etapa anteriormente descrita) un desarrollo no totalmente satisfactorio, ya que los aspectos (la correlación de las grafías correcta con lo escrito y la correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla) analizados de la evaluación estuvieron en la casilla 'casi siempre'. La etapa de *segmentación*, para R.A. tuvo resultados medianamente favorables, pues por un lado el sujeto maneja la segmentación convencional y en otro, le falta dominio en segmentación ocasional con algunas disociaciones y adiciones. Por último, la etapa de *redacción*, es un punto que según los resultados que arrojó esta primer evaluación, fue donde se debía trabajar ampliamente durante la intervención, ya que dichos resultados no fueron favorables del todo, como se observa en la gráfica los aspectos analizados confluyeron en 'a veces' y 'nunca'; dichos aspectos analizados fueron que el sujeto nunca lleva a cabo la práctica y uso del léxico enfocado a reglas ortográficas y al correcto uso de los signos de puntuación, mientras que a veces produce textos breves a partir de la lectura y análisis de textos con variedades temáticas, creación de textos en donde desarrolla su creatividad con estímulos visuales (imágenes y vídeos) y mantiene la coherencia en su lenguaje y en los textos que redacta.

Figura 9.

Resultados generales de la evaluación diagnóstica previa a iniciar la intervención.



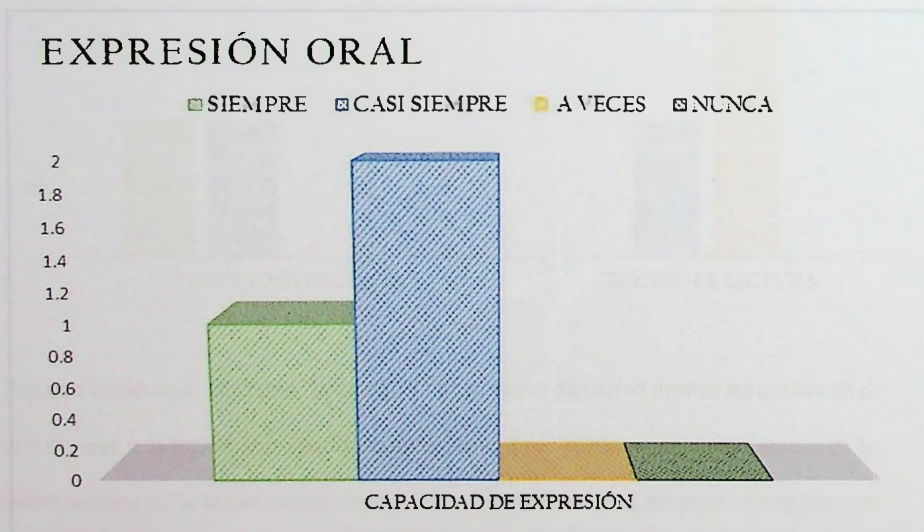
Como podemos observar en la gráfica, dentro de la categoría EXPRESIÓN ORAL, el sujeto muestra un índice alto en esta capacidad. En LECTURA, se observa que acorde al criterio *proceso evolutivo* el sujeto mantenía un nivel bajo con respecto a lo esperado a su edad. Mientras que lo referente al criterio *proceso de lectura* mostró un nivel mayor en su dominio y aplicación. Finalmente, en la categoría ESCRITURA se denota uniformidad en lo referente a la segmentación de la escritura, acorde a lo que debería estar desarrollado a su edad. En el criterio de *redacción* es donde se observa un notable déficit.

4.2. Desarrollo de la intervención

La evaluación realizada durante el desarrollo de la intervención fue realizada el 18 de febrero, 2017. Esta parte de la intervención fue evaluada únicamente con la rúbrica, los resultados fueron los siguientes:

Figura 10.

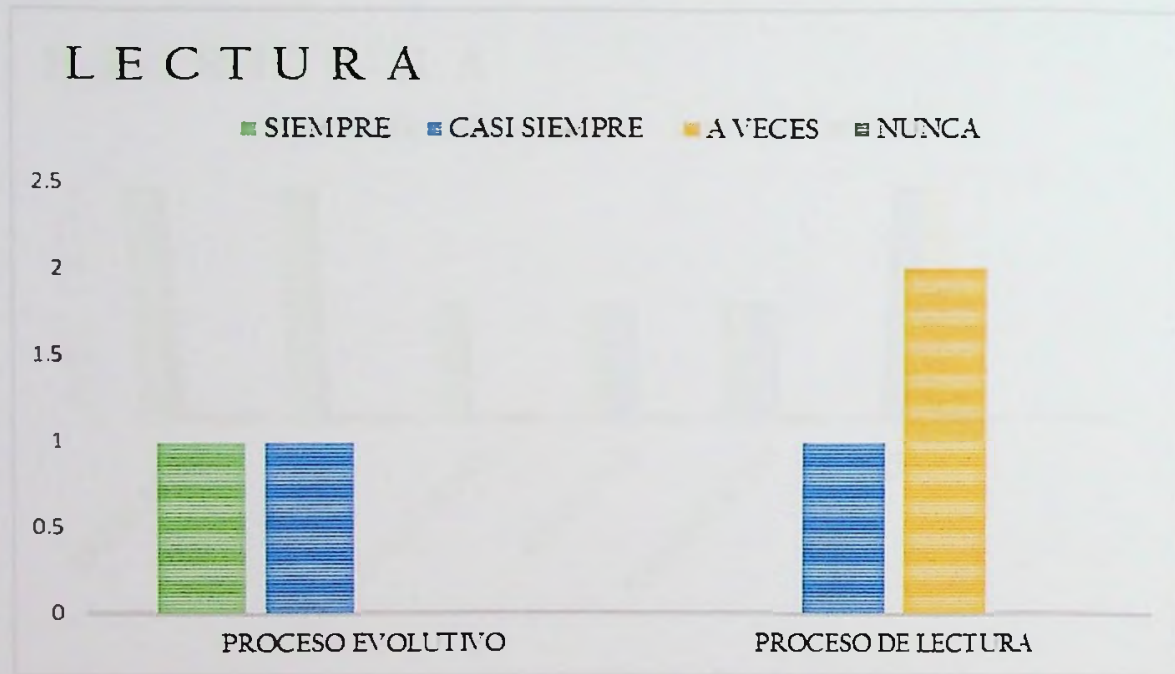
Resultados de la categoría Expresión Oral en la evaluación realizada durante el desarrollo de la intervención.



Con respecto a los resultados obtenidos en EXPRESIÓN ORAL durante el desarrollo de la Intervención, hay un incremento en los parámetros analizados con respecto al inicio de la misma. El expresarse con coherencia, la extensión del vocabulario y estructurar oraciones correctamente están en 'casi siempre', mientras que el crear oraciones descriptivas donde expresa situaciones generales referentes a su entorno, lo hace 'siempre' el sujeto.

Figura 11.

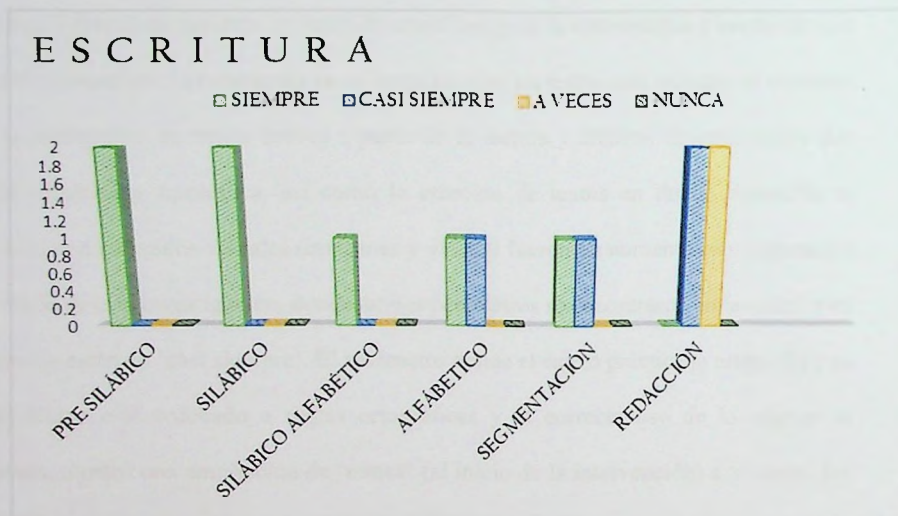
Resultados de la categoría Lectura en la evaluación realizada durante el desarrollo de la intervención.



Lo que respecta a LECTURA, la categoría de *proceso evolutivo* mostró un avance en el parámetro de leer e integrar con sentido convergente, pues mientras que en el inicio de la Intervención estuvo en 'a veces', en el desarrollo se encontró en 'casi siempre'. En el *proceso de lectura*, también se observa un aumento en parámetros como mostrar interés y gusto por la lectura, de 'a veces' en el inicio de la intervención, a 'casi siempre' en el desarrollo; mientras que la interpretación de distintos tipos de textos a partir de su lectura y análisis, que fue de 'nunca' al inicio y a 'a veces' en el desarrollo, siendo el aumento de este parámetro un cambio notable y muy favorable en el sujeto.

Figura 12.

Resultados de la categoría Escritura en la evaluación realizada durante el desarrollo de la intervención.



Como se observa en la gráfica, los criterios *pre silábico* y *silábico*, se mantuvo en resultado 'siempre', al igual que al inicio de la intervención; en el análisis de la etapa *silábico* – *alfabético* hubo un aumento en el parámetro que corresponde a que dentro de la escritura de R.A., parte de las palabras están escritas con una correspondencia silábica y otras con correspondencia alfabética. Con respecto al inicio de la investigación, dicho parámetro estaba en 'casi siempre' y durante el desarrollo se encuentra en 'siempre'. Por su parte, la etapa *alfabética* se mostró con incremento favorable en el parámetro donde el sujeto hace corresponder una letra a cada letra de determinada palabra se observa que se encuentra en 'siempre', a comparación del inicio donde estaba en 'casi siempre'. En el criterio *segmentación*, se exponen también resultados favorables con respecto al parámetro de

segmentación ocasional con algunas disociaciones y adiciones, el cual fue en aumento de 'a veces' (al inicio) a 'casi siempre' (en el desarrollo). Lo que concierne al criterio *redacción*, se destaca que R.A. amplió sus habilidades en la escritura pues de los 4 parámetros analizados, 3 fueron en aumento en relación con el inicio de la intervención y quedando solo 1 parámetro (mantiene la coherencia en su lenguaje y en los textos que redacta) en el mismo lugar; la producción de textos breves a partir de la lectura y análisis de otros textos con variedad temática y tipológica, así como la creación de textos en donde desarrolla su creatividad con estímulos visuales (imágenes y videos) fueron en aumento en comparación con el inicio de esta investigación, donde ambos parámetros se encontraron en 'a veces' y en el desarrollo están en 'casi siempre'. El parámetro donde el sujeto practica la ortografía y su uso del léxico está enfocado a reglas ortográficas y al correcto uso de los signos de puntuación, mostró una ampliación de 'nunca' (al inicio de la intervención) a 'a veces' (en el desarrollo)

Figura 13.

Resultados generales de la evaluación realizada durante el desarrollo de la intervención.



Partiendo de la información presentada y como se observa en las gráficas, la categoría EXPRESIÓN ORAL mostró un incremento en la capacidad de expresión del sujeto. En las categorías de LECTURA y ESCRITURA hubo también un aumento favorable y muy notorio. Se deduce que en este punto de la intervención se comenzaron a ver resultados positivos y un aumento en las habilidades lectoescritoras del sujeto.

4.3. Finalización de la intervención

La evaluación realizada al finalizar las secuencias previstas para la presente intervención se llevó a cabo el día 06 de mayo del 2017 con la Prueba CLP – Formas Paralelas – 2° Nivel A – B y se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 14.

Resultados generales de la evaluación realizados al finalizar la intervención. Aplicación de Prueba CLP – Formas Paralelas – 2° Nivel A – B.

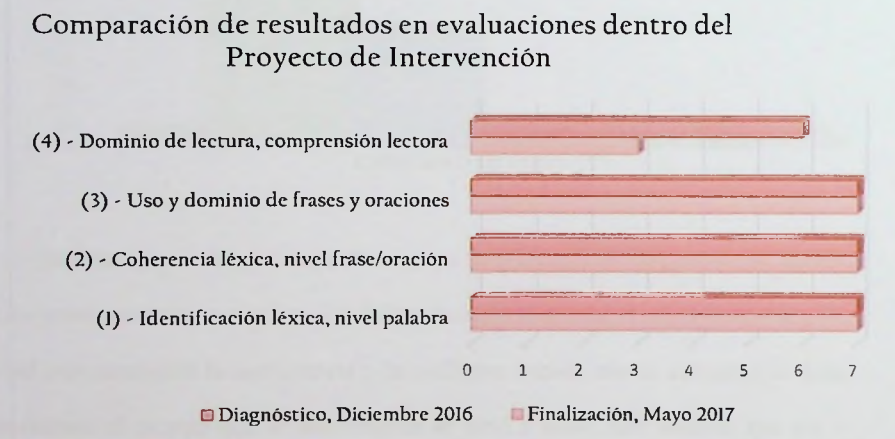
		APLICACIÓN INDIVIDUAL	APLICACIÓN COLECTIVA					
		✓						
SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
II – B – (1)	Los botes	3	7:00 pm	7:04 pm	7			
II – B – (2)	Yo sé que los árboles	4	7:04 pm	7:10 pm	7			
II – B – (3)	Los colmillos	5	7:10 pm	7:16 pm	7			
II – B – (4)	Jose, Tomás y Francisco	6	7:16 pm	7:25 pm	6			
					27	70		
PUNTAJE TOTAL:					TIEMPO TOTAL: 15 minutos (7:00 pm a 7:25 pm)			

Con el fin de determinar el puntaje total del sujeto, se consultó el Manual de la Prueba CLP en donde se ratifica que el sujeto a intervenir obtuvo un total de 27 puntos en su

evaluación final y esto nos habla de un 70% de acuerdo con la tabla de puntajes determinada en la prueba, lo que le da un resultado positivo con respecto a la intervención realizada y el sujeto muestra un incremento en su desarrollo de habilidades y práctica de la lectoescritura. Esto lo podemos observar en la siguiente gráfica:

Figura 15.

Comparación de resultados en evaluaciones realizadas dentro del Proyecto de Intervención.

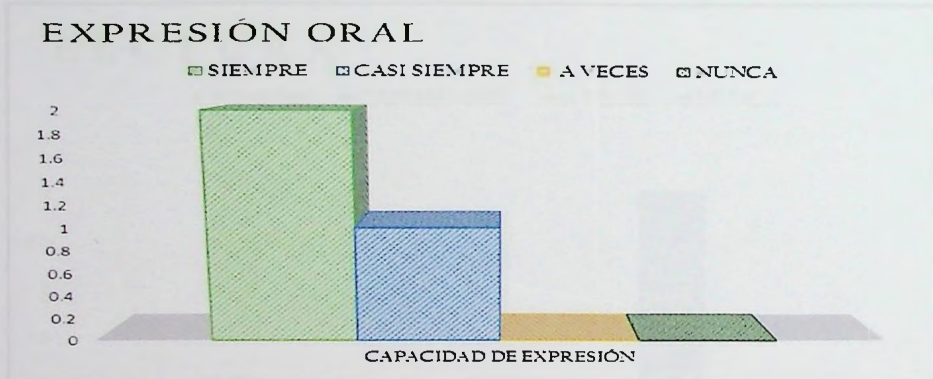


Como se puede observar en la anterior gráfica comparativa, dentro de los ámbitos 1. Identificación léxica a nivel palabra, 2. Coherencia léxica a nivel frase/oración y 3. Uso y dominio de frases y oraciones, el desempeño se mantuvo igual desde el diagnóstico hasta la finalización de la intervención; aunque en estos rubros no había un déficit considerable, pues el ámbito con mayor deficiencia en el sujeto era el 4. Dominio de lectura, específicamente, comprensión lectora y tal como se muestra en la gráfica, es donde se registró un aumento considerable por parte del sujeto.

A modo de reforzamiento, se evaluó también al sujeto con la rúbrica (ya antes presentada). Los resultados de esa evaluación fueron los siguientes:

Figura 16.

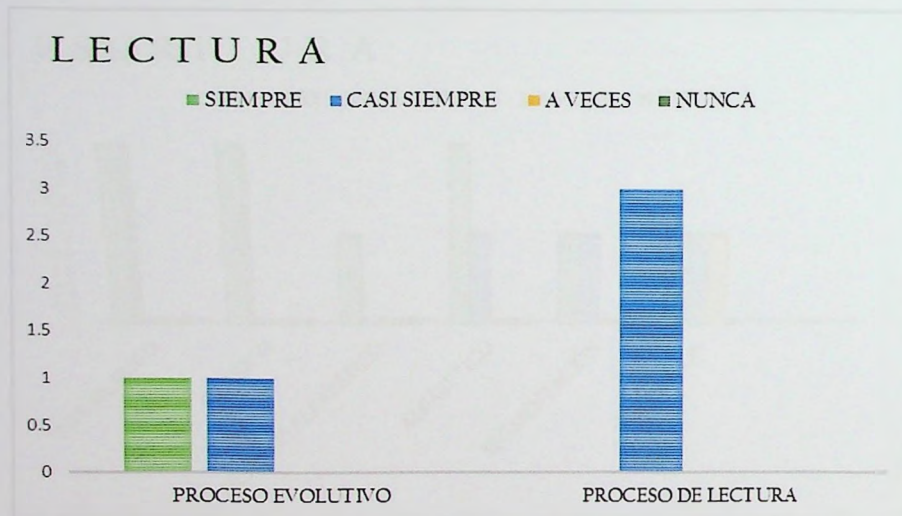
Resultados de la categoría Expresión Oral en la evaluación realizada durante la finalización de la intervención.



A partir de la anterior gráfica, se observa que en el aspecto de EXPRESIÓN ORAL tomado en cuenta como punto relevante dentro de la Intervención realizada, el sujeto mostró una alta capacidad (que conforme la convivencia y la confianza tomada, fue en aumento) de dicho aspecto durante el tiempo que la Intervención se llevó a cabo; cabe destacar que por la personalidad mostrada del sujeto, el expresarse oralmente no le causó conflicto en ningún momento pues siempre mostró una personalidad extrovertida y muy comunicativa.

Figura 17.

Resultados de la categoría Lectura en la evaluación realizada durante la finalización de la intervención.

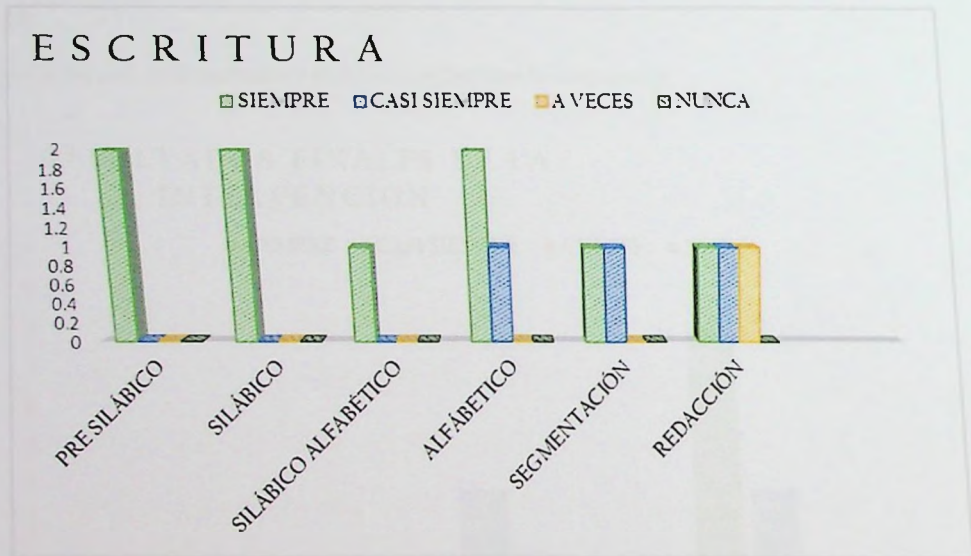


Con respecto a la categoría de LECTURA en la evaluación final de la Intervención realizada, se observó que el *proceso evolutivo* de R.A. y con respecto a los parámetros aquí analizados, se encuentran a la par, es decir, que el sujeto lleva un proceso evolutivo de la lectura acorde a lo esperado con la edad que tenía cuando esta evaluación fue realizada.

Por otra parte, el criterio *proceso de lectura* mostró una coincidencia en 'casi siempre' por parte del sujeto en todos los parámetros aquí observados. Se concluye este apartado con resultados positivos y que demuestran un avance en el sujeto, con respecto a la evaluación diagnóstica y a la evaluación llevada a cabo durante el desarrollo.

Figura 18.

Resultados de la categoría Escritura en la evaluación realizada durante la finalización de la intervención.

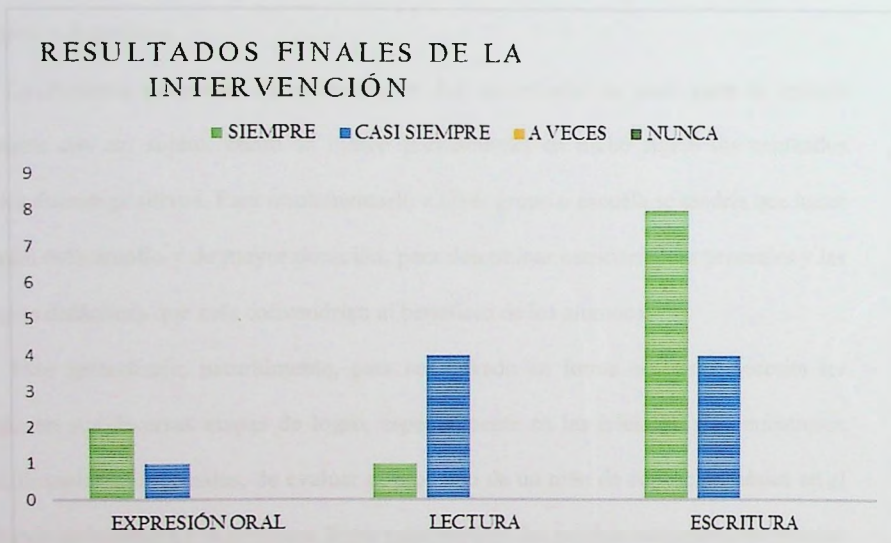


Se observa que R.A. presentó incrementos positivos en sus habilidades de escritura dentro de la intervención, con respecto a las etapas *pre silábica*, *silábica*, *silábica alfabética* y *segmentación* se encontraron en el mismo rango que en la evaluación previa anterior (desarrollo de la intervención). El criterio *alfabético*, mostró uno de sus parámetros analizados con aumento; dicho parámetro fue que el sujeto logra una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla, durante el desarrollo estaba en 'casi siempre' y en la evaluación final se encontró en 'siempre'. Lo que respecta a *redacción*, se observó el progreso de dos de sus parámetros analizados, que fueron la creación de textos en donde desarrolla su creatividad con estímulos visuales (imágenes y

vídeos) y mantener la coherencia en su lenguaje y en los textos que redacta. Los parámetros restantes quedaron en el mismo valor que en la etapa de desarrollo.

Figura 19.

Resultados generales de la evaluación realizados al finalizar la intervención.



Finalmente, partiendo de los resultados mostrados en las gráficas y tablas aquí presentadas, se determinó que el proyecto de intervención se concluyó exitosamente, pues se logró un resultado favorable en el sujeto. Hubo un incremento de sus habilidades lectoescritoras a partir de las sesiones llevadas a cabo. Podemos observar en las gráficas que la categoría de LECTURA fue en la que se logró un mayor impacto, siendo está también donde había un mayor nivel de dificultad por parte del sujeto.

4.4. Evaluación y seguimiento

Durante el desarrollo del trabajo realizado en cada una de las etapas ya antes descritas, la observación determinó aspectos fundamentales para situar y concretar cuáles serían las categorías de análisis que se veían reflejadas en el proceso que se realizaba a partir de actividades planificadas en las secuencias didácticas y según las características observadas en el sujeto a intervenir.

La presente propuesta de intervención fue un estudio de caso pues se trabajó únicamente con un sujeto, como se indicó previamente; en dicho sujeto los resultados obtenidos fueron positivos. Para implementarlo a nivel grupo o escuela se tendría que hacer un estudio más amplio y de mayor duración, para determinar características generales y las estrategias didácticas que más convendrían al beneficio de los alumnos.

Este aprendizaje, naturalmente, para ser llevado en forma adecuada necesita ser evaluado en sus diversas etapas de logro, especialmente en las iniciales. Hay numerosos modos, formales e informales, de evaluar el progreso de un niño de educación básica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entre estos medios, las pruebas estandarizadas prestan una doble utilidad: por una parte, permiten comprobar si el rendimiento en lectura y escritura corresponden a lo que es de esperar de cada niño o grupo de acuerdo a su edad y a su grado de escolaridad; por otra parte, pueden indicar las habilidades que los niños ya dominan y aquellas que necesitan ser ejercitadas.

Capítulo V

Conclusiones y Sugerencias

Conclusiones

- De acuerdo a los resultados de la investigación se determinó que existen dificultades en el trabajo con niños/as con capacidades educativas distintas en el aula como la exclusión, no se desarrollan las destrezas, entre otras y se establece la necesidad de que el personal docente debe estar preparado para ello, caso contrario podría ser preocupante para el docente el trabajo con estos niños en el grupo regular, pues podría llegar a sentirse incompetente para trabajar con los dos grupos simultáneamente.

- El problema más grande con relación al aprendizaje es el lenguaje, los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir, reconocer las grafías del lenguaje y de ahí que los problemas de lectoescritura son una dificultad que debe ser analizada para buscar los mecanismos de solución.

- Considero que la viabilidad de mi propuesta es posible en la medida en la que cada docente, investigador educativo o terapeuta de lenguaje adapte las estrategias didácticas propuestas en cada secuencia didáctica según el contexto, la cantidad de niños, personalidades y ritmos de aprendizaje con respecto al aprendizaje de la Lectoescritura. Se deja abierto el ejecutar la estrategia de enseñanza por medio de la actividad planificada descritas en las secuencias didácticas. Generando así la posibilidad de que cualquier docente que pueda llegar a usar esta propuesta, tenga la libertad de realizarle las adaptaciones didácticas y pedagógicas que considere necesarias según las individualidades de su contexto.

Sugerencias

- Es importante que las instituciones educativas eduquen a todos los niños para ser tolerantes de unos a otros, para respetar las diferencias individuales y para aprender a convivir con los demás sin importar sus condiciones y, para ello, el docente debe estar capacitado para este trabajo. La preparación y capacitación de los maestros es fundamental y las autoridades de las instituciones deben realizar todos los esfuerzos necesarios para que cada cierto tiempo (mínimo cada seis meses) personas preparadas den charlas, cursos y seminarios que ayuden al docente a desarrollar técnicas y estrategias de trabajo en el aula.

- Los docentes deben trabajar con estrategias metodológicas activas para lectoescritura para niños con necesidades educativas especiales, aspecto que les permitirá tener herramientas didácticas para el trabajo en el aula, así como facilitar el aprendizaje de la lectoescritura a los niños. Es fundamental el desarrollo de estas estrategias activas para el aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con necesidades educativas especiales para poder elevar el nivel de aprendizaje de los niños y con ello elevar su rendimiento y autoestima.

- El trabajo que la institución educativa realice para el desarrollo de estrategias metodológicas activas para el aprendizaje de lectoescritura en niños con necesidades educativas especiales, debe ser socializado con los padres de familia, para que ellos también apoyen el trabajo del docente, realicen ejercicios y repasos en las casas y más que todo estimulen a los niños al cumplimiento de sus tareas.

Bibliografía

- Abreu, Y. et al. 2018. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. En http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610 <Consultado el 10/02/2019>
- Ainscow, M. 2003. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. En https://sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf <Consultado el 11/12/2015>
- Alliende, F. et al. 1991. *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (C. L. P.)*. España: ed. CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Andrade, M. 2013. *Las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con discapacidad física y/o mental, incluidos que asisten a la escuela (de educación regular) físico misional mixta Ediviges Portalet de la ciudad de Loja durante el periodo 2012 – 2013. Lineamientos alternativos* [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Loja]. Área de la educación, el arte y la comunicación carrera de psicorrehabilitación y educación especial.
- Andrade, S. et al. 2014. Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad. En *Plumilla Educativa*. Colombia: ed. Universidad de Manizales. pp. 239 – 257.
- Araiza, E. y Barrera, P. 2012. Competencia lectora y los estilos de aprendizaje. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679762> <Consultado el 23/11/2015>
- Arroyo, M. 2015. *Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con necesidades educativas especiales en la escuela de educación básica Rafael Suárez*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Regional Autónoma de Los Andes “Uniandes - Ibarra”]. Facultad de educación y comunicación. Carrera de ciencias de la educación.

- Arteaga, M. 2007. Cuentos con ciencia para la infancia de Venezuela. La tecnología multimedia como herramienta de aprendizaje. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2511726> <Consultado el 23/11/2015>
- Bazán, A. et al. 2004. Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. En *Revista mexicana de investigación educativa, octubre – diciembre, año/vol. IX, número 023*. México: ed. RMIE. pp. 841 – 861.
- Booth T. y Ainscow M. 2000. *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Inglaterra: ed. CSIE.
- Cabrera, M. 2015. *Implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el Instituto mixto Freinet*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de Cartagena]. Programas de educación superior a distancia, convenio con la Universidad del Tolima, Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Caldera, R. 2003. El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. En *Educere, Artículos Año 6 N°20*. Colombia: ed. Universidad de Los Andes. pp. 363 – 368.
- Calero, J. 2000. Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. En http://www.edumargen.org/docs/curso3613/unid05/apunte02_05.pdf <Consultado el 2016>
- Campos, A. y Trujillo, J. M. 2012. Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla. En <file:///C:/Users/mlgri/Downloads/DialnetAnalisisYDeteccionDeCarenciasEnLectoescrituraEnAlu-4105462.pdf> <Consultado el 17/09/2015>

Cantero, N. 2010. Dificultades y trastornos en la lectura y en la escritura en educación primaria. En https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf <Consultado el 04/06/2016>

Celdrán M. I. y Zamorano F. 2016. Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. En [http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE S/Dificultades%20adquisicion%20lectoescritura%20-%20Celdran%20y%20Zamorano%20-%20art.pdf](http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20S/Dificultades%20adquisicion%20lectoescritura%20-%20Celdran%20y%20Zamorano%20-%20art.pdf) <Consultado el 03/06/2016>

Center for Parent Information & Resources. (s.f.) <https://www.parentcenterhub.org/lenguaje/>

Chaves, A. 2001. La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1 (1), 0. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710107> <Consultado en 2014>

Cuetos, F. et al. 2015. Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. En https://www.researchgate.net/publication/278966767_Test_para_la_deteccion_temprana_de_las_dificultades_en_el_aprendizaje_de_la_lectura_y_escritura <Consultado el 14/06/2016>

Domínguez, D. et al. 2012. La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. En <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.5205> <Consultado el 23/11/2015>

Edel, R. 2004. El concepto de enseñanza – aprendizaje. En https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanza-aprendizaje <Consultado en 2016>

- Echeita, G. y Ainscow, M. 2011. La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330> <Consultado el 11/12/2015>
- Etchepareborda M. 2002. Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. En <https://www.neurologia.com/articulo/2002041> <Consultado el 20/11/2015>
- Fernández, S. et al. 2006. Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. En https://www.researchgate.net/publication/281242229_Dificultades_del_Aprendizaje_de_la_Lectura_y_la_Escritura <Consultado el 18/09/2015>
- Ferreiro, E. 1983. *Psico-génesis de la escritura*. En Cesar Coll (Comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares. España: ed. Siglo XXI.
- González, G. et al. 2010. *Entre el saber y el hacer: un estudio de caso sobre el sentido que le otorgan los docentes a los métodos de lectoescritura*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Área Educación, Arte y Cultura. Escuela de Educación.
- González, M. et al. 2010. Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. En <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n1/v43n1a03.pdf> <Consultado el 23/11/2015>
- Guerrero, M. 2009. El aprendizaje de la lectura y escritura en Secundaria I. En https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_2_4/MATILDE_GUERRERO_1.pdf <Consultado el 17/09/2015>
- Hegarty, S. 1994. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y práctica*. UNESCO.
- James C. y Roskos K. 2009. El potencial del juego en el desarrollo temprano de la lectoescritura. En <https://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2301/el->

potencial-del-juego-en-el-desarrollo-temprano-de-la-lectoescritura.pdf <Consultado el 23/11/2015>

Jímenez, V. 2012. El estudio de caso y su implementación en la investigación. En *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, Vol. 8 n^o1. Paraguay: ed. Dirección de Investigación y Postgrados. Universidad Autónoma de Asunción. pp. 141 – 150.

Juárez, J. 2013. Corrección neuropsicológica en las dificultades de la expresión y la comprensión del lenguaje. En <https://www.redalyc.org/pdf/801/80132817008.pdf> <Consultado el 23/11/2015>

Kaufman, A. et al. 2009. ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?

Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. En <http://www.waece.org/multimediacompetencias09/ana%20maria%20kaufam.pdf> <Consultado el 06/12/2015>

Kazez, R. 2014. Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos. En https://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/8_jornada_desvalimiento/kazez.pdf <Consultado el 25/09/2021>

Lijphart, A. 1971. Comparative Politics and the Comparative Method. En *The American Political Science Review*, Vol. 65, número 3. Washington: ed. American Political Science Association. pp. 682 – 693.

Lira, D. y Vidal L. 2008. *Uso de las tics como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: una propuesta de estrategia de aprendizaje*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de Chile]. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Pregrado, Departamento de Educación.

- Ministerio de Educación República Dominicana (MINERD). 2014. *Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*. Santo Domingo.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. España: ed. Machado Libros.
- Morales, O. et al. 2005. Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. En <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201011.pdf> <Consultado el 24/11/2015>
- Ortiz, M. 1994. El papel del profesor tutor ante las dificultades de aprendizaje escolar. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281669> <Consultado el 19/09/2015>
- Partido, M. 2003. Lectura y practica docente: un acercamiento. En https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/pubmari.htm <Consultado en 2016>
- Pérez, E. 2008. La enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. En https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ENCARNACION_PEREZ_1.pdf <Consultado en 2016>
- Pérez, J. y López, L. 2015. La lectura fácil: una apuesta de valor para las organizaciones. En <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/172> <Consultado el 23/11/2015>
- Pérez, Y. 2006. *Inteligencias múltiples como herramienta en la estimulación de la lecto escritura en niños con dificultad de aprendizaje*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Abierta – República Bolivariana de Venezuela]. Área de Educación, mención dificultades de aprendizaje.
- Portilla, I. 2014. *Estrategias para desarrollar la lectura por placer en estudiantes que se encuentran en la etapa de adquisición de la lecto-escritura en colegios privados del Área Metropolitana de Quito*. [Tesis de Licenciatura. Universidad San Francisco de Quito]. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades.

- Pruzzo, V. 2005. Una polémica siempre vigente: La enseñanza de la Lectoescritura. En <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/189> <Consultado el 23/11/2015>
- Ramos, J. 2004. Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención. *Revista Proserpina: revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. (Nº17), 155–182.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. En <https://dle.rae.es> <Consultado el 05/09/2021>
- Saavedra, A.2006. Las ciencias humanas y la filosofía de la Educación. En *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. # 1*. Ecuador: ed. Universidad Politécnica Salesiana. pp. 2 – 5.
- Sampieri, R. et al. 2006. *Metodología de la investigación*. México: ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez de Medina, C. 2009. La importancia de la lectoescritura en la educación infantil. En https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf <Consultado el 19/04/2016>
- Sandín, E. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: ed. Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica. 2012. *Programa de fortalecimiento de la Educación Especial*. México: ed. SEP.
- Sierras, M. 2010. Problemas de aprendizaje. En https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MARA%20DE%20LOS%20SANTOS_SIERRA_2.pdf <Consultado en 2016>
- Soto, D. y Suárez A. 2007. *Currículo y plan de estudios para los procesos de lecto - escritura y de lengua castellana para el colegio San Gabriel*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de La

Salle]. Facultad de Educación, Departamento de Lenguas Modernas, Lic. en lengua castellana, inglés y francés.

Solotorevsky, M. et al. 2009. *Plan curricular para la enseñanza del español en el ciclo secundario*. Jerusalén: ed. Maalot.

Stake, R. 1999. *La investigación con estudio de casos*. Madrid: ed. Morata.

Talero, C. et al. 2005. Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. En https://www.researchgate.net/profile/Alberto-VelezVanMeerbeke/publication/242749129_Dificultad_del_aprendizaje_de_la_lectura_en_las_escuelas_de_una_localidad_de/links/5548ee170cf2ebfd8e3ad31f/Dificultad-del-aprendizaje-de-la-lectura-en-las-escuelas-de-una-localidad-de.pdf <Consultado el 20/11/2015>

Taylor, S.J. y Bogdan, R. 2004. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: ed. Paidós.

Troncoso, A. B. 2013. La inclusión del alumnado con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752917> <Consultado el 23/11/2015>

Valero, M. 2011. Problemas de lectoescritura. En <file:///C:/Users/mlgri/Downloads/Dialnet-ProblemasDeLectoescritura-5170654.pdf> <Consultado el 23/11/2015>

Wainer, A. 2012. Estudios de caso único en el campo de la investigación actual en psicología clínica. En <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630260010.pdf> <Consultado el 27/09/2021>

Yanchaliquin, E. 2013. *Guía didáctica para mejorar la lectura en los niños de segundo año de educación básica de la escuela "5 de junio", recinto Panyatug bajo, Parroquia el corazón,*

Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi. [Tesis de Licenciatura. Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito]. Educación Intercultural Bilingüe.

Yin, R. 1989. *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series.* Newbury Park, California: ed. Sage.

Yin, R. 1994. *Case study research: Design and methods.* California: ed. Sage.

Yin, R. 2003. *Applications of Case Study Research.* California: ed. Sage.

ANEXOS

Anexo 1. Formato 001. Entrevista a docentes.

NOMBRE ALUMNO: _____ FECHA: _____
 GRADO ESCOLAR: _____ CICLO ESCOLAR: _____
 NOMBRE DOCENTE: _____
 MATERIA QUE IMPARTE (al alumno en cuestión): _____
 CENTRO EDUCATIVO: _____

Desempeño del alumno con respecto a:

	TOTAL REALIZADAS	OBTENIDAS/FINALIZADAS	NOTAS / OBSERVACIONES CON RESPECTO AL DESEMPEÑO DEL ALUMNO
TAREAS			
ACTIVIDADES CLASE			
ASISTENCIA			
DISCIPLINA			
PARTICIPACIÓN			

Apreciación del docente con respecto a:

	PERCEPCIÓN PERSONAL (1- 5)	COMENTARIOS & OBSERVACIONES
TRAZO DE LETRA		
COMPRESIÓN LECTORA		
DIVERSIDAD LÉXICA		
COMPRESIÓN & DOMINIO DE TEMAS REFERENTES A LA MATERIA		
INTEGRACIÓN GRUPAL		

5 = EXCELENTE. 4 = MUY BIEN. 3 = BIEN. 2 = REGULAR. 1 = MALO.

COMENTARIOS ADICIONALES:

¡Gracias por su colaboración ☺!

Anexo 2. Formato de secuencia didáctica #1 (Inicio de Intervención).

SECUENCIA DIDÁCTICA #1

UNIDAD TEMÁTICA: PROCESO DE LECTURA

DURACIÓN DE LA SECUENCIA: 60 MINUTOS

ELABORADO POR: María de Lourdes Grijalva Matus

CONTENIDOS:

• Comprensión lectora

• Tipos de textos: literarios, informativos, personales

OBJETIVOS: El alumno lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse, etcétera.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN: A partir de rúbricas en los tres momentos relevantes de la intervención (Inicio, Desarrollo, Finalización). Registros constantes de cada secuencia llevada a cabo, en diario pedagógico.

LÍNEA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO: Saludo & Bienvenida. Pregunta detonante: ¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Qué es lo que te gusta leer? Se escuchan las respuestas y después se le explica al alumno que se leerán distintos textos y se analizarán.

DESARROLLO: Se leen, por parte del alumno, en voz alta distintos tipos de textos (cuento, poema, notas periodísticas, etcétera), después se comentan (¿De qué se trató? ¿Quiénes eran los personajes? ¿Cómo eran los personajes y el lugar de la historia?, etcétera). Se le indica al alumno que va realizar una reseña, acompañada de un dibujo alusivo a la lectura, de la lectura que más le haya gustado. Se da el tiempo para que el alumno realice la actividad.

CIERRE: Se lee en voz alta la reseña escrita por el alumno. Se comenta lo visto en la sesión de hoy. Despedida.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE: El alumno reconoce la diversidad de textos a partir de la lectura de los mismos y elabora una reseña del texto que más le haya gustado.


RECURSOS: Textos Impresos (cuentos, poesía, etcétera), Cámara para video grabar, hojas blancas, lápices, colores, diario pedagógico para registro de sesión.

Anexo 2.1. Resultado obtenido de Secuencia Didáctica #1 (Inicio de Intervención).

19 Dic, 2016

Sesión #1

Pequeño Dragón aprende a volar solo
de un dragón que quería ir a la casa
de su tía aprende a volar solo
conoció una maldición de colores
y un ratón café
Solo y Virgilio tirando fuego
me BUSTO el cuento porque esta va
bonito



Anexo 3. Formato de secuencia didáctica #14 (Desarrollo de Intervención).

SECUENCIA DIDÁCTICA #14

UNIDAD TEMÁTICA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES

DURACIÓN DE LA SECUENCIA: 60 MINUTOS

ELABORADO POR: María de Lourdes Grijalva Matus

CONTENIDOS:

- * Importancia de la comunicación
- * Escritura personal
- * Redacción de texto expositivo & argumentativo
- * Propiedades textuales

OBJETIVOS: Comprende la importancia de comunicarse eficientemente, de forma oral y escrita, al exponer sus ideas, argumentos, y al presentar información.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN: A partir de rúbricas en los tres momentos relevantes de la intervención (Inicio, Desarrollo, Finalización). Registros constantes de cada secuencia llevada a cabo, en diario pedagógico.

LÍNEA DE SECUENCIA DIDACTICA

INICIO: Saludo & Bienvenida. Proyección de video con temática de la importancia de la comunicación. Se comenta y después el alumno escribe sus percepciones al respecto.

DESARROLLO: El alumno redacta un texto corto donde habla acerca de la importancia de la comunicación, a partir del video presentado. Se va guiando al alumno durante esta actividad. Se da el tiempo para que el alumno realice la actividad (de 20 - 30 minutos).

CIERRE: Se revisa la actividad realizada por el alumno y se le pide que lea en voz alta su texto. Se comenta lo visto en la sesión de hoy. Despedida.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE: Se anima la capacidad del alumno, en el análisis de la importancia de comunicarnos con otros. Redacta un texto en el que exprese su opinión acerca de la importancia de la comunicación entre los seres humanos.

RECURSOS: Laptop para proyectar video, cámara para videgrabar, hojas blancas, lápices, colores, diario pedagógico para registro de sesión.

Sesión #14

La comunicación es
importante por que...

asi puede saber que pasa en el mu
ndo tambien por lo que como se
sienten las demas personas
para saber lo que pasa y poder contar
sobre las cosas de mas personas.

Anexo 4. Formato de secuencia didáctica #25 (Finalización de Intervención).

SECUENCIA DIDACTICA #25

UNIDAD TEMÁTICA: ACTITUDES HACIA EL LENGUAJE

DURACIÓN DE LA SECUENCIA: 60 MINUTOS

ELABORADO POR: María de Lourdes Grijalva Marus

CONTENIDOS:

- * Ensayo
- * Análisis lingüístico
- * Función referencial del lenguaje
- * Elaboración de reportes de lectura

OBJETIVOS: Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN: A partir de rúbricas en los tres momentos relevantes de la intervención (Inicio, Desarrollo, Finalización). Registros constantes de cada secuencia llevada a cabo, en diario pedagógico.

LÍNEA DE SECUENCIA DIDACTICA

INICIO: Saludo & Bienvenida. Se inicia con actividad lúdica, juego de su elección (rompecabezas, memoria, etcétera). Terminada la actividad de inicio, se explica de forma general las actividades a realizar durante la sesión.

DESARROLLO: Se le presenta el libro *El principito* al alumno, se le indica que lo leerá durante cierto tiempo. Se da tiempo para que comience a leer, durante 20 minutos. Después de la lectura, se le pide que elabore un reporte de lectura (que contenga ítems como: ideas principales, palabras curiosas y lo que tengo en mi mente es...). Se va guiando al alumno durante esta actividad. Se da el tiempo para que el alumno realice la actividad (de 10 - 15 minutos).

CIERRE: Se pregunta al alumno qué le pareció el libro, cómo se sintió, etcétera. Se revisa la actividad realizada por el alumno. Se comenta lo visto en la sesión de hoy. Despedida.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE: El alumno practica la lectura de auditorio. Reforzamiento de la comprensión lectora y expresión oral, a partir de la elaboración de reporte de lectura con información completa y extendida.

RECURSOS: Libro *El principito*, pizarrón, juegos, cámara para videograbar, hojas blancas, lápices, colores, diario pedagógico para registro de sesión.

4.1. Resultado obtenido de Secuencia Didáctica #25 (Finalización de Intervención).

El Principito

IDEAS PRINCIPALES	PALABRAS CURIOSAS	Lo que tengo en mi mente es...
El Principito, el planeta de los aviadores y el planeta de los adultos	1. cañón 2. curiosidad 3. morderse los labios 4. profesional	un planeta
El Principito y el planeta de los aviadores y el planeta de los adultos	5. frisos	una cama
El Principito y el planeta de los aviadores y el planeta de los adultos		Dormir
El Principito y el planeta de los aviadores y el planeta de los adultos		Domingo
El Principito y el planeta de los aviadores y el planeta de los adultos		chocolate

Sesión #25

Anexo 5. Rúbrica de Evaluación de Lectoescritura, resultados al inicio de la intervención.

RÚBRICA PARA EVALUAR LECTOESCRITURA EN ALUMNO CON NEE

NOMBRE: _____ FECHA DE APLICACIÓN: 19 DICIEMBRE, 2014

CATEGORÍAS	CRITERIOS	PARÁMETROS	MEJOR	BUENO	REGULAR	POCO		
1	EXPRESIÓN ORAL	CAPACIDAD DE EVALUACIÓN	Presenta un vocabulario amplio y adecuado			X		
			Se que expresa temas relacionados y llega siempre al momento del fin			X		
			Con claridad describe donde expresa ideas que se pueden en su entorno (y parte de algunas)		X			
4	LECTURA	PROCEDIMIENTOS	Reconoce que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo	X				
			Lee e integra con sentido			X		
		LECTURA DE LECTURA	Reconoce las propiedades de algunos tipos de textos			X		
			Identifica intencional y genera por la lectura			X		
	5	ESCRITURA	LECTURA	Interpretación de algunos tipos de textos a partir de su letra y sonido				X
				Realiza apropiación de palabras	X			
				Varia cantidad y tipo de palabras que utiliza al como se crea	X			
				Conoce letra represente una sílaba y hace una correspondencia directa con la letra que la representa, desde letra pertenencia a sílaba	X			

12	I T U R A	ALFABÉTICO	Parte de las palabras están escritas con las correspondencias sílabas y con sus correspondencias alfabéticas		X		
13		ALFABÉTICO	Hace correspondencia una letra a cada letra de determinada palabra		X		
14		ALFABÉTICO	Hace una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirlo		X		
15		SEMISISTEMÁTICO	Representación correcta, con algunos desordenamientos y adiciones			X	
16			Usa los segmentaciones convencional	X			
17		REDACCIÓN	Producción de textos con el apoyo de la letra y análisis de diacronismos de textos			X	
18			Creación de textos en donde describe su estructura con elementos verbales (palabras y frases)			X	
19			Forma y uso de algunos elementos o reglas ortográficas y el correcto uso de los signos de puntuación				X
20			Organiza el contenido en su lenguaje y en los textos que redacta			X	

Anexo 6. Rúbrica de Evaluación de Lectoescritura, resultados durante el desarrollo de la intervención.

RÚBRICA PARA EVALUAR LECTOESCRITURA EN ALUMNO CON NEE

NOMBRE: _____ FECHA DE APLICACIÓN: 11 FEBRERO 2017

CATEGORÍA	CRITERIO	PARÁMETROS	SIEMPRE	SÍ	NO	OTRO	
1	EXPRESIÓN ORAL	CAPACIDAD DE EXPRESIÓN	Presenta un vocabulario amplio y adecuado a la situación comunicativa		X		
			Utiliza expresiones de relación y logra integrar un enunciado coherente		X		
			Conoce palabras desconocidas desde expresiones sencillas que se pueden usar en contextos y partes de las palabras	X			
L E C T U R A	PROCEDIMIENTOS	Reconoce rasgos de organización y estructura y los utiliza para leer o escribir	X				
		Lee e integra con sentido los textos		X			
	PROCEDIMIENTOS DE LECTURA	Reconoce las propiedades de diferentes tipos de textos			X		
		Identifica ideas y partes por la lectura		X			
		Interpreta de manera propia de texto a partir de su lectura y análisis			X		
E S C R I B I R	PALABRAS	Realiza representaciones de palabras	X				
		Utiliza cantidad y tipo de palabras que valen en contextos	X				
	FRASES	Construye representaciones sencillas sobre una correspondencia directa entre la letra con la representación, distorsiones porfonemas y la sílaba	X				

12	L E C T U R A	ALFABÉTICO ALFABÉTICO	Para de las palabras escritas con una correspondencia silábica y con una correspondencia silábica	X			
13		ALFABÉTICO	Hace correspondencia una letra a cada letra de determinada palabra	X			
14			Logra las correspondencias entre las formas que forman una palabra y las letras sucesivas para escribir		X		
15			Representa oralmente con algunas distorsiones y adiciones		X		
16			Utiliza representaciones silábicas	X			
17			Produce de manera correcta a partir de la lectura y análisis de elementos tipos de textos		X		
18			Describe de manera oral los detalles de un texto (personajes y acciones)		X		
19			Reconoce y utiliza representaciones a reglas ortográficas y al contexto uno de los signos de puntuación			X	
20			Reconoce y utiliza representaciones a reglas ortográficas y al contexto uno de los signos de puntuación			X	
21			Reconoce y utiliza representaciones a reglas ortográficas y al contexto uno de los signos de puntuación			X	
22			Reconoce y utiliza representaciones a reglas ortográficas y al contexto uno de los signos de puntuación			X	

Anexo 7. Rúbrica de Evaluación de Lectoescritura, resultados al final de la intervención.

RÚBRICA PARA EVALUAR LECTOESCRITURA EN ALFABETO CON NEB

CATEGORÍA	CRITERIO	PARÁMETRO	SIEMPRE	EN SU MAYORÍA	A MENOS	NUNCA
1 2 3	EXPANSIÓN ORAL	Presenta un vocabulario amplio, estructuras morfológicas adecuadas.		X		
		Se usa siempre una estructura y luego siempre se establece contacto.	X			
		Sea coherente, descriptiva, donde expone información que se genera en su entorno (a partir de imágenes).	X			
4 5 6 7 8 9	LECTURA	Reconoce que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.	X			
		Lee a lo largo del texto correspondiente.		X		
		Reconoce las propiedades de dirección de la lectura.		X		
		Reconoce el punto y punto por la lectura.		X		
		Reconoce la dirección de la lectura y el punto de la lectura - lectura.		X		
10 11 12 13	ESCRITURA	Reconoce y produce la letra.	X			
		Reconoce y produce la letra que actúa al inicio en orden.	X			
		Reconoce y produce las letras y tiene una correspondencia directa con la letra que la representa cuando se produce a la mano.	X			
		Reconoce las palabras escritas cuando se las muestra o cuando se las escribe.	X			

11	U R A	ALFABÉTICO	Reconoce y tiene una correspondencia alfabética.				
12		ALFABÉTICO	Reconoce correspondencia una a una entre los fonemas de la palabra y los grafemas de la palabra.	X			
13	14	ALFABÉTICO	Reconoce una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y los grafemas necesarios para escribirla.	X			
15		NO ALFABÉTICO	Reconoce correspondencia con algunas direcciones y adiciones.		X		
16	17	ALFABÉTICO	Reconoce correspondencia convencional.	X			
18		NO ALFABÉTICO	Reconoce de tanto en tanto a partir de la lectura y análisis de direcciones y de letras.		X		
19		NO ALFABÉTICO	Reconoce de tanto en tanto dirección en correspondencia con escritura visual (imágenes y videos).	X			
20		NO ALFABÉTICO	Reconoce parte de letras alfabéticas que se las muestra y al momento de los signos de puntuación.			X	
21	22	NO ALFABÉTICO	Reconoce la dirección en su lenguaje y en los textos que muestra.		X		
23							

Anexo 8. Ejemplos de registro del Diario Pedagógico llevado durante la Intervención.

LUNES, 19 DICIEMBRE 2016

4:00 PM - 5:00 PM

SESION 1

El sujeto a *intervento* llega con muy buena actitud, se le hacen las preguntas detonantes (¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Qué es lo que te gusta leer?), las contesta de forma muy animada. Después se le indica que observe las opciones de libro que se le ofrecen y elija uno. Selecciona un libro titulado *Reparar después aprende a vivir* sob, lo leyó completo en 12 minutos, después se comentó el libro y el sujeto elaboro una reseña corta acerca del mismo, acompañada de un dibujo. La reseña fue leída en voz alta por el sujeto. Después de la actividad, se dio un tiempo de juego para terminar la sesión.

TAREA: Se le indica al sujeto y a la mamá que debe escribir un pequeño diario en casa (solo 5 días) Se le da el material para que el sujeto lo elabore. Cada día entrará la página correspondiente al día anterior empezando la redacción del diario al día de hoy.

Termina la sesión. Despedida.

MARTES, 20 DICIEMBRE 2016

4:00 PM - 5:00 PM

SESION 2

Se inicia la sesión, se saluda y da bienvenida al sujeto. Después se continua con las preguntas detonantes (¿Sabes lo que es un índice? ¿Has visto alguno? ¿Cómo son?), derivando de estas un pequeño dialogo. Se analiza un libro - biografía de *Amaz Frank*, se le indica al sujeto que observe el índice (llamado 'contenido' en el libro) y que escoja el título/subtítulo que más le llame la atención. Escoge la página 34 titulado 'Al recordar', lo lee y después contesta preguntas que se escriben en el pizarrón. Se decidió cambiar un poco la actividad propuesta en la secuencia didáctica, debido a obtener una mayor motivación y participación en el sujeto. Contesta las preguntas y después se comentan las respuestas. Después de la actividad, se dio un tiempo de juego para terminar la sesión.

TAREA: Se le pide al sujeto la página del diario, correspondiente al día de ayer (Día 2)

Termina la sesión. Despedida.

MÉRCOLES, 21 DICIEMBRE 2016

4:00 PM - 5:00 PM

SESION 3

Se inicia la sesión, se saluda y da bienvenida al sujeto. Después se continua con las preguntas detonantes (¿Qué libros has leído (títulos)? ¿De qué se trataban?), derivando de estas un pequeño dialogo en donde el sujeto indica que no recuerda el nombre de los libros que ha leído pero que en la escuela ha realizado este ejercicio y que le gusta leer. Menciona los que ha leído estando en terapia de lenguaje aquí y de repente recuerda títulos de historias que ha leído en su libro de lecturas de la escuela. Se le presentan libros de distintas categorías (literario - novela, informativo y antología de cuentos). Se le indica que debe leer un fragmento de cada uno. Se realiza la lectura y después se pasa a la actividad escrita en donde, en una columna de contraste escribe cinco características que encontró en cada libro y que estas a su vez son diferencias entre los mismos. Se lee en voz alta las respuestas y se comentan. Después de la actividad, se dio un tiempo de juego para terminar la sesión.

TAREA: Se le pide al sujeto la página del diario, correspondiente al día de ayer (Día 3)

Termina la sesión. Despedida.

JUEVES, 22 DICIEMBRE 2016

4:00 PM - 5:00 PM

SESION 4

Se inicia la sesión, se saluda y da bienvenida al sujeto. Se le explica que es un texto literario y los distintos tipos que existen. Después se le presentan varios libros al alumno, uno de cada tipo dentro del ámbito literario y se le pide que lea fragmentos de cada uno. Terminada la lectura se le hacen preguntas acerca de cada uno de ellos con el fin de analizar las características que tiene cada uno de ellos, los temas, etcétera. En conjunto, se saca palabras claves de cada texto y a partir de ellas el alumno elabora un mapa mental donde se representa cada palabra. Terminada la actividad, se le pide al alumno que explique cada dibujo que realizó. Después de la actividad, se dio un tiempo de juego para terminar la sesión.

TAREA: Se le pide al sujeto la página del diario, correspondiente al día de ayer (Día 4)

Termina la sesión. Despedida.